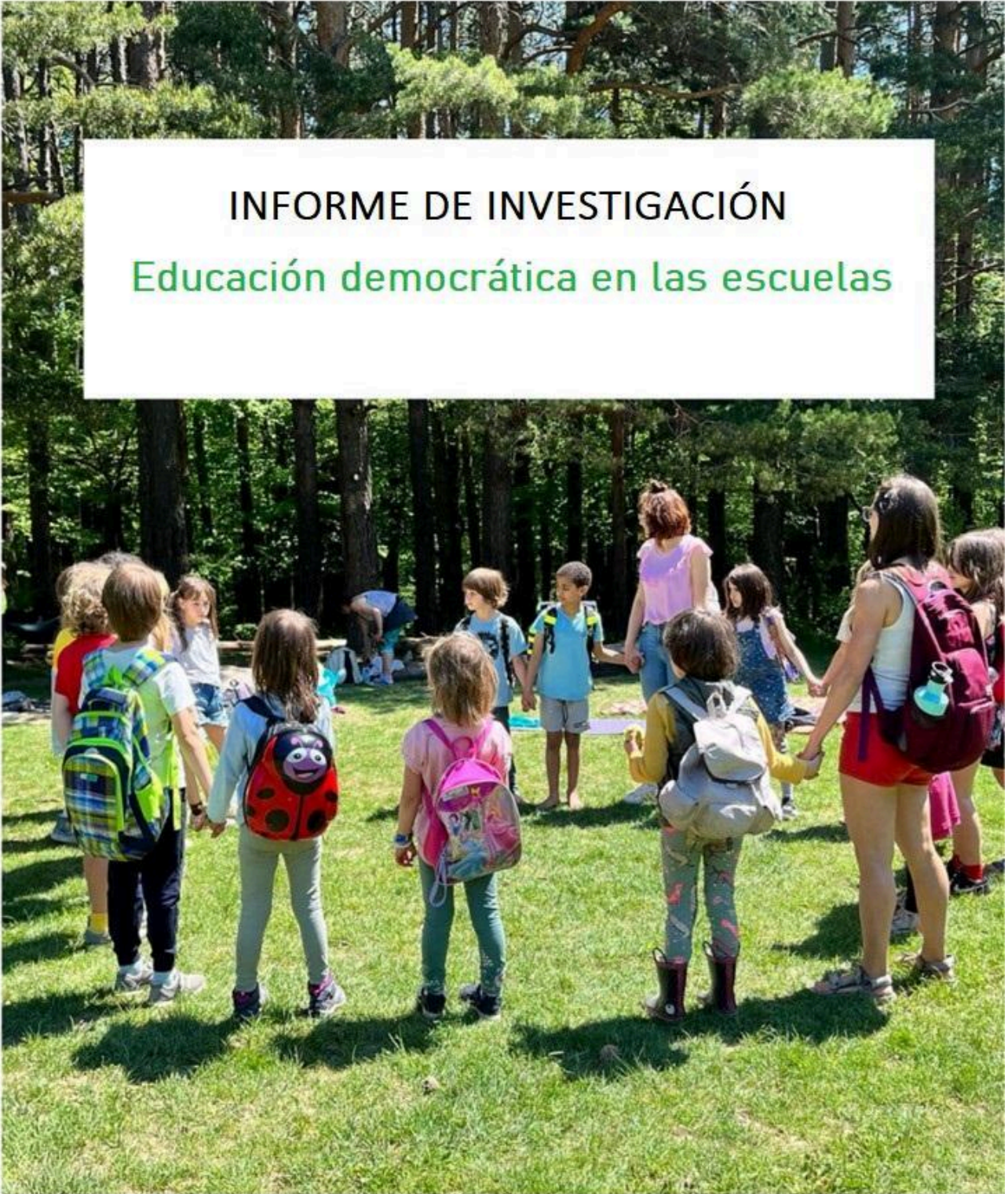




INFORME DE INVESTIGACIÓN

Educación democrática en las escuelas



Co-funded by
the European Union

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 European Union**

The "Research Report on Democratic Education in Schools" was produced by the partners of the DESC project and published in January 2023. Martina Paone, research manager at QUEST, has been the main researcher coordinating the study.

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

Project: "DESC- Democratic Education in Schools " Nr.number:
2021-1-BE02-KA220-SCH-000032620



Proyecto: DESC – Educación democrática en la escuela

Nivel de difusión: Interno

versión: 1.0

Fecha de entrega: 22.01.2022

Última modificación: 11.01.2025

Palabras clave: investigación, metodología, teoría, cuestionario, entrevistas, grupos de discusión, educación democrática, Europa

Resumen: Este documento es el primer borrador del informe de investigación, que resume los resultados de las actividades de investigación que los países del consorcio han llevado a cabo en la primera parte del proyecto.

Autoría: Martina Paone (QUEST)

INTRODUCCIÓN

1. EL MARCO TEÓRICO

- 1.1. Objetivo y preguntas de la investigación
- 1.2. Proceso y métodos de investigación

2. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA?

- 2.1. Una diferencia ontológica
- 2.2. Ideas básicas de la educación democrática
- 2.3. Definiciones de educación democrática
- 2.4. Modelos de educación democrática
- 2.5. Características típicas de la educación democrática

3. LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA A ESCALA INTERNACIONAL Y EUROPEA

- 3.1. La visión de la ONU sobre la educación democrática
- 3.2. La visión de la UE sobre la educación democrática
 - 3.2.1. Marco de ciudadanía
 - 3.2.2. El marco de competencias para la vida
- 3.3. Un análisis de la educación democrática en el marco de la UE

4. A NIVEL NACIONAL: EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS

- 4.1. Educación democrática en las escuelas públicas: ¿oxímoron o posibilidad?
 - 4.1.2. La campaña del 20%
 - 4.1.3. Integrar elementos de las escuelas democráticas en las escuelas públicas
 - 4.1.4. La escuela autogestionada de París (LAP - Lycée autogéré de Paris)
- 4.2. Análisis por países

5. EVIDENCIAS EMPÍRICAS SOBRE EL TERRENO: BENEFICIOS, NECESIDADES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

- 5.1. Resultados de los cuestionarios
- 5.2. Resultados de los grupos de discusión
- 5.3. Estudio de caso de Suvemäe-TKG

6. DE LA INVESTIGACIÓN A LA ACCIÓN: TRASLADAR LOS RESULTADOS A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

7. CONCLUSIÓN

GLOSARIO

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Lev Tolstoj creó en 1859 en Yasnaya Polyana (Rusia) la primera escuela que podría considerarse el embrión de las escuelas democráticas: se basaba en la investigación, en la experiencia y, en lugar de obligar a los estudiantes a ajustarse a un plan de estudios rígido, éstos podían aprender y explorar lo que les parecía interesante y beneficioso para sí mismos.

Tras este comienzo, cientos de escuelas de todo el mundo florecieron con estas características. Algunas se autodenominan «democráticas», otras no utilizan este término pero aplican en la práctica varios aspectos de la educación democrática. No existe una definición comúnmente aceptada, ya que cada una de estas escuelas y comunidades de aprendizaje tiene su propia forma de interpretar y vivir algunas ideas básicas, en las que las prioridades y los enfoques pueden variar en un amplio abanico de formas.

Esta diversidad de culturas diferentes es en realidad un resultado buscado de este enfoque, en el que los procesos de crecimiento dinámicos y orgánicos (no preestablecidos, unificados o centralizados) se entienden como una necesidad de evolución cultural.

Antes de examinar las ideas básicas de este enfoque, es necesario hacer una aclaración: cuando hablamos de Educación Democrática no nos referimos a la actividad de enseñar valores o estructuras democráticas o civiles en lecciones o talleres específicos, y tampoco estamos hablando de estilos de educación de los padres que podrían denominarse democráticos (que comparten probablemente valores básicos y están conectados en muchos casos con entornos comunitarios de Educación Democrática).

Aquí, y parece ser el área comúnmente asociada cuando se utiliza el término «Educación Democrática», nos referimos a las escuelas, o a entornos similares a la escuela como las comunidades de aprendizaje o los centros de aprendizaje, donde la educación democrática es el enfoque filosófico y pedagógico fundamental.

En Europa existen experiencias de escuelas democráticas desde hace siglos, y cada año florecen en Europa decenas de nuevas escuelas democráticas. La educación democrática se practica sobre todo en pequeñas escuelas privadas, consideradas posiblemente como una élite social, si no económica. Esas escuelas son vanguardias pioneras, «pioneras de posibilidades», como las definió Derry Hannam (2020). Escuelas pequeñas, privadas, basadas en la comunidad, que a pesar del gran éxito en términos de bienestar de los niños y niñas, tienden a permanecer marginales, islas felices aisladas que no consiguen llegar a la mayoría de los menores. Además, estas experiencias también luchan como resultado de la propia forma en que se crean: al estar fuera del sistema escolar estatal clásico, pero con la voluntad (para la mayoría de ellas) de ser inclusivas y económicamente asequibles, la mayoría de estas escuelas luchan financieramente y sufren por

no estar apoyadas por fondos públicos, o por un marco legal que reconozca la propia existencia de estos proyectos.

Al mismo tiempo, la necesidad de este tipo de proyecto empieza a reconocerse incluso fuera de la «burbuja» de los pedagogos/as, expertos académicos y profesionales de la educación democrática.

La Unión Europea, en sus informes más recientes, señala la necesidad de que los niños y niñas adquieran competencias para la vida/personales y ciudadanas, pero también la necesidad de encontrar una propuesta educativa alternativa, para poder ofrecer a las escuelas un método para presentar estas competencias a los estudiantes. Del mismo modo, las estadísticas muestran que las escuelas generalmente no son adecuadas para ayudar a los estudiantes a estar satisfechos en su vida (OCDE, 2017) a estar satisfechos en su trabajo (Gallup 2013;2017) y a desarrollar un fuerte sentido de pertenencia en su comunidad escolar (PISA y el informe de la UE, 2018). A pesar de estos llamamientos a la renovación en las escuelas, el sistema educativo tradicional parece reacio al cambio y, hasta ahora, no ha habido una exposición sistemática de las escuelas públicas a la educación democrática en Europa.

Partiendo de estas premisas, en 2021 un grupo de profesionales, investigadores y profesores entusiastas decidieron redactar un proyecto con la ambición de difundir la educación democrática en las escuelas públicas.

El proyecto DESC (Educación Democrática en las Escuelas) fue financiado por el fondo Erasmus+ KA2, y comenzó en febrero de 2022. Este proyecto de tres años tiene como objetivo poner en comunicación escuelas democráticas y escuelas públicas de cuatro países, además de una universidad, una red de escuelas y una red educativa, con el fin de iniciar un diálogo y ofrecer formación al sistema educativo público con la que las escuelas públicas puedan enriquecer su vida diaria en la escuela y promover las competencias de Vida y Ciudadanía.

En este contexto, se estableció esta investigación como el bloque de construcción de este proyecto de tres años, con el fin de explorar el estado del arte de la educación democrática en Europa y las posibilidades de la aplicación de la educación democrática en las escuelas estatales.

1. EL MARCO TEÓRICO

1.1. Objetivo y preguntas de la investigación

El objetivo de este estudio era analizar el estado actual y el desarrollo de la educación democrática en las escuelas de Europa con el doble objetivo de:

- 1.Revelar qué es lo democrático en las escuelas (historia, difusión, estado de la cuestión).
- 2.Identificar las necesidades y lagunas relativas a la aplicación de los principios de la educación democrática tanto en las escuelas estatales como en las democráticas.

El primer objetivo fue impulsado por el interés en colmar una laguna en la bibliografía, proporcionando a profesionales de la educación, docentes y académicos una descripción actualizada del fenómeno de la educación democrática en sus aspectos multidimensionales.

El segundo objetivo fue, en cambio, desencadenado por la voluntad de comprender cuáles son los retos de la educación democrática para aportar soluciones significativas. De hecho, gracias a los resultados de esta investigación, la asociación del proyecto DESC diseñará una formación específica para el profesorado, que se difundirá públicamente, y también elaborará directrices específicas dirigidas a los agentes educativos nacionales y europeos, así como a los responsables políticos, con el fin de destacar la importancia de la difusión de la educación democrática en el sistema escolar estatal.

Estas dos dimensiones de la investigación teórica y la práctica emergen conjuntamente a lo largo del análisis que se desvelará en las próximas páginas.

Los dos objetivos de la investigación se han concretado en las siguientes preguntas de investigación que han guiado el proceso de investigación:

- «¿Cuál es la situación de la educación democrática hoy en día en Europa?»
- «¿Cuáles son (o podrían ser) los principales retos y necesidades a los que se enfrentan tanto las escuelas democráticas como las escuelas públicas en la aplicación de la educación democrática?»
- «¿Qué se podría hacer para resolver los retos anteriores?»

De acuerdo con la categorización bien descrita de Ritchie et al (2014) y Marshall y Rossman (2011), la primera pregunta de investigación («¿Cuál es la situación de la educación democrática hoy en día en Europa?») podría describirse como más explicativa y descriptiva, en el intento de exponer en torno a un fenómeno y examinar sus razones, componentes y asociaciones.

La segunda pregunta de investigación («¿Cuáles son (o podrían ser) los principales retos y necesidades a los que se enfrentan tanto las escuelas democráticas como las escuelas públicas en la aplicación de la educación democrática?») es, por el contrario, exploratoria en su intento de investigar áreas poco conocidas de un tema concreto y contemporáneamente descriptiva en su intento de extraer conclusiones sobre la «eficacia de la oferta existente de educación democrática» y sus límites.

Finalmente, la última pregunta de investigación («¿Qué se podría hacer para resolver los retos mencionados?») revela su intento generativo de aportar nuevas ideas para el desarrollo de prácticas de educación democrática.

1.2. Proceso y métodos de investigación

Posicionamiento

Antes de entrar en detalles sobre los diferentes métodos, es importante dedicar unas palabras a la postura del investigador. La tipología del tema y de la investigación que toca el ámbito educativo, social y político, exige la necesidad de reconocer críticamente la influencia que el autor o los autores podrían tener en el resultado de la propia investigación. Como el tema de la investigación social es complejo y dinámico, el reconocimiento de la posición del investigador es esencial para garantizar que se tengan en cuenta los propios sesgos del análisis. Es importante destacar que la principal investigadora implicada en el análisis -Martina Paone- tiene experiencia personal y práctica con la educación democrática, ya que fue la fundadora de la Escuela Democrática BOS, una escuela democrática que estuvo abierta en Bruselas durante 4 años. Por lo tanto, existe un vínculo personal con el objeto de estudio y una clara alineación con el enfoque pedagógico objeto de estudio que puede influir en la forma en que se ha llevado a cabo la investigación, sus resultados y sus conclusiones (véase Rowe, 2014). Teniendo plena conciencia de la lente a través de la cual la investigadora ha analizado el fenómeno de la educación democrática, ha tratado, sin embargo, de incluir una amplia gama de voces procedentes de diferentes enfoques, e incluir críticas, escollos y complejidades de la filosofía de la educación democrática, sin omitir, por tanto, incluso la crítica más fuerte a este enfoque.

Método de investigación

La investigación se basa en métodos de investigación cualitativos debido a su necesidad de comprender en profundidad la educación democrática como fenómeno social. Por lo tanto, la investigación utiliza un

proceso de recogida, análisis e interpretación de datos en su mayoría no numéricos. El objetivo es dar sentido a la educación democrática en este aspecto pluridimensional y contextualizado, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan, poniendo el foco en un nivel descriptivo y observacional. (véase Denzin y Lincoln, 1994; Aspers y Corte, 2019)

El enfoque de la investigación cualitativa se ha basado en cuatro métodos de investigación principales:

- Revisión de la literatura
- Entrevistas (en forma de cuestionario).
- Grupo focal
- Estudio de casos

Revisión bibliográfica

El primer paso de esta investigación ha sido la evaluación de la bibliografía disponible sobre la educación democrática.

Esto se ha hecho no sólo con el objetivo de sistematizar, recopilar y sintetizar la investigación previa (Baumeister & Leary, 1997; Tranfield, Denyer, & Smart, 2003), sino sobre todo para crear una base firme que permita avanzar en el conocimiento sobre la educación democrática, comparando y facilitando el desarrollo de teorías. De hecho, la revisión bibliográfica que podemos encontrar en el siguiente capítulo tiene los siguientes objetivos:

- estudiar y sintetizar la bibliografía de las ciencias de la educación, la psicología y las ciencias sociales
- analizar críticamente la información recopilada, identificando las lagunas en el conocimiento actual, mostrando las posibles limitaciones y controversias y formulando áreas para futuras investigaciones

Al integrar las conclusiones y perspectivas de numerosos estudios de investigación (a través de un enfoque multidisciplinar que analizaba las ciencias de la educación, las ciencias políticas, las ciencias sociales, la pedagogía, la didáctica y la psicología), la revisión bibliográfica había aportado una visión general de los conocimientos actuales producidos sobre la educación democrática en Europa, además de ser una base sólida para los demás métodos de investigación (grupos de discusión, entrevistas y estudio de casos) que constituyeron la parte más empírica de este estudio.

Cuestionario

A lo largo de las fases preliminares de la investigación, los miembros del proyecto DESC se dieron cuenta de que la revisión bibliográfica no era suficiente para comprender la complejidad del estudio sobre la educación democrática.

En efecto, a pesar de la gran cantidad de escritos teóricos y filosóficos sobre este tema, existen pocas fuentes que puedan proporcionar información sobre la situación actual en las escuelas, cuáles son las dificultades y necesidades del personal escolar implicado en la educación democrática o qué piensan las escuelas públicas sobre la educación democrática.

Por ello, la asociación DESC decidió incluir entrevistas en forma de «cuestionarios» que se enviarían a las escuelas democráticas y a las escuelas públicas, con el fin de obtener información de primera mano.

Se ha considerado que el cuestionario es un método adecuado para llegar a un buen número de centros escolares en poco tiempo, reducir el coste del tratamiento de los datos, garantizar la coherencia en la recogida y el análisis de los datos y asegurar la viabilidad de los ejercicios de comparación.

Las entrevistas mediante cuestionarios escritos se utilizan mucho en la investigación sobre educación porque son un medio eficaz tanto para obtener información como para adquirir conocimientos (véase, por ejemplo, Hannan, 2007).

Se elaboraron dos cuestionarios paralelos con preguntas similares: uno para las escuelas democráticas y otro para las escuelas públicas. El cuestionario estaba compuesto por preguntas abiertas, en las que los encuestados respondían con sus propias palabras. Se puso especial cuidado en formular preguntas claras y específicas relacionadas con los objetivos descriptivos de la investigación

El cuestionario se ha enviado a las escuelas que aplican la educación democrática en la naturaleza en Europa. El ámbito de aplicación se ha limitado a los países piloto de la asociación: Bélgica, Italia, Estonia y Bulgaria.

Antes de analizar los datos, también se ha procedido a considerar la especificidad de cada país, explorando y cartografiando exhaustivamente todo el contexto educativo objeto de análisis para disponer de un marco de referencia comparativo claro. En el capítulo cuatro se ofrece una visión general del análisis de cada país, antes de presentar los datos empíricos en el capítulo cinco.

COUNTRY	DEMOCRATIC SCHOOLS	STATE SCHOOLS
BELGIUM	5/7 (4 SCHOOLS)	9
BULGARIA	2/2	18
ESTONIA	2/2	13
ITALY	5/17	23 (22 SCHOOLS)
TOTAL	14	63

Grupo de discusión

Tras haber revisado la bibliografía disponible, haber trazado el contexto educativo específico de cada país y haber procedido al cuestionario, los resultados de la investigación se han puesto a prueba mediante dos debates en grupos focales homogéneos. Los grupos focales se utilizan para recabar información de manera informal de un pequeño grupo de individuos que tienen un interés común en un tema concreto, en este caso, la educación democrática en las escuelas.

Los dos grupos focales se celebraron en Tenerife el 30 de octubre para refinar y explicar con más detalle los resultados obtenidos mediante el cuestionario: un grupo focal reunió a expertos, investigadores y personal adulto de la educación democrática. El otro reunió a profesorado y directores/as de colegios públicos.

El debate en el grupo de discusión permitió verificar la interpretación de datos que, de otro modo, podrían ser sólo conjeturas, y proporcionó explicaciones e interpretaciones alternativas de los resultados que podrían no obtenerse utilizando métodos cuantitativos tradicionales (Merton y Kendall, 1946).

Durante el grupo focal, el moderador realiza una entrevista colectiva a los participantes y crea líneas abiertas de comunicación entre los individuos. Los grupos focales se basan en la interacción dinámica entre los participantes para obtener datos que serían imposibles de recopilar mediante otros enfoques.

El proceso del grupo focal siguió principalmente un modelo de «entrevista receptiva», tal y como proponen Rubin y Rubin (2011) dando más relevancia a la percepción de las personas sobre un suceso u objetivo y, lo que es más importante, «el significado que le atribuyen», en lugar de utilizar un mero enfoque positivista de búsqueda de respuestas definitivas veraces, sino buscando comprender lo que los participantes en el grupo focal creían, veían y experimentaban.

Dada la complementariedad de estos métodos, el grupo focal ayudó a recoger una comprensión más rica de sus perspectivas de los expertos invitados.

Estudio de caso

Tras los métodos de investigación anteriormente mencionados, el partenariado del proyecto DESC sintió la necesidad de enriquecer esta investigación con un ejemplo de cómo podría funcionar la educación democrática dentro del sistema escolar estatal. Esta decisión estuvo motivada por las respuestas obtenidas en los cuestionarios, que señalaban la necesidad de ver ejemplos prácticos y casos de éxito, pero también por la voluntad de aprovechar esta gran ocasión para dar visibilidad a un proyecto pionero en la escuela pública: la escuela pública democrática Suvemäe-TKG. Se ha elegido una metodología de estudio de caso, ya que aporta a la comprensión de una cuestión o tema complejo y puede ampliar la experiencia o añadir fuerza a lo que ya se conoce a través de la investigación previa, a pesar de que el análisis contextual detallado de un número limitado de eventos o condiciones y sus relaciones (Grauer, 2012).

2. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA?

En esta sección se presentará el principal marco teórico relacionado con la Educación Democrática, proporcionando su definición, historia y glosario. Se describirá qué es la educación democrática y por qué debería ser importante practicarla en las escuelas públicas. La sistematización básica de la Educación Democrática se inspira en las reflexiones de Gabriel Groiss y se enriquece con el análisis bibliográfico de las publicaciones más recientes de libros y artículos sobre este tema.

2.1 Una diferencia ontológica

Como señaló Biesta (2006), la pregunta central de toda pedagogía debería ser «qué significa ser humano», y sólo después de haber respondido a esta pregunta podemos iniciar la labor de educar.

Por lo tanto, muchas prácticas educativas se basan en ideas filosóficas sobre lo que significa ser humano.

Lo que hace que la educación democrática sea diferente de cualquier otro tipo de enfoque educativo -y, por tanto, también a contracorriente- debe entenderse a través de la respuesta diferente que la educación democrática da a la pregunta «qué significa ser humano».

Respondiendo a esta pregunta, podemos ver que hay bastante diferencia entre «Educación Progresista», y Educación Democrática. Por Educación Progresista se entiende un enfoque globalmente innovador promovido y probado en todo el mundo a lo largo del siglo XX por escuelas experimentales o laboratorios y otros establecimientos basados en filosofías progresistas, los principios de la «nueva educación» y pedagogías críticas. Tales prácticas fueron fomentadas y aplicadas por una larga lista de visionarios, reformadores y defensores de la «escuela activa», el «aprendizaje experimental», la «pedagogía centrada en el niño», la educación colectiva y la cooperación entre iguales, etc. (Bowers, 1967; Darling y Nordenbo, 2003; Gribble, 1998). Intrínseca a todas ellas, a pesar de su variedad, estaba la crítica a las pedagogías tradicionales y convencionales predominantes en la escolarización de masas (véase Gawlicz y Starnawsk, 2020).

Para entender la visión de la educación progresista sobre la cuestión de «qué significa ser humano», podemos ver lo que el político y filósofo progresista belga John Pitseys (2014) opina sobre el uso de la democracia en la escuela. Plantea una aparente paradoja argumentando que la escuela no es un lugar democrático y que, en principio, no está destinada a serlo. De hecho, argumenta que las escuelas reúnen a individuos que se supone que saben, los profesores, junto con otros individuos que aún no saben, los

alumnos. Este saber concierne a conocimientos académicos como aprender a resonar, a escribir o matemáticas, pero también concierne a valores que se supone prescriben lo que es cívico o moral hacer. Sostiene que la existencia de desigualdades de conocimientos o de competencias entre los individuos no basta para justificar un estatuto político diferente: la democracia se distingue de otros sistemas políticos por el hecho de que cada ciudadano tiene los mismos derechos y libertades, independientemente de sus competencias o de su moral personal. Sin embargo, esta asimetría es especial ya que la educación pretende por su propia definición sacar al alumno del estado de menor de edad. Los ideales de libertad e igualdad presuponen una identidad madura y emancipada, cuya realización presupone precisamente la educación: se supone que el final de la enseñanza obligatoria corresponde a la adquisición de una forma de mayoría intelectual para el alumnado.

Pitseys sostiene que, en nombre de su misión educativa, la escuela se concibe como un hogar de disciplina y un sistema doméstico por derecho propio. Su función democrática se lleva a cabo a través de la calidad de la educación impartida y de la competencia social y cívica del profesorado.

Que la democracia se enseñe pero no se practique en las escuelas se basa en la presunción de que la democracia sólo tiene lugar entre ciudadanos, y que los alumnos aún no son ciudadanos de pleno derecho.

Lo realmente importante aquí es que Pitseys plantea claramente el supuesto básico de toda educación progresista (y no progresista). Así pues, si tuviera que responder a la pregunta de Biesta «qué significa ser humano» y, por tanto, «qué significa ser niños» en la educación progresista, Pitseys podría decir que los niños son ciudadanos a medias, aún no son adultos, y por tanto aún no se les han concedido todos los derechos, y están esperando a convertirse en una persona completa.

Por el contrario, la Educación Democrática considera que los seres humanos vienen al mundo como individuos únicos a través de respuestas responsables al entorno exterior. Los niños y niñas son considerados seres completos y competentes, dotados de la curiosidad y la motivación necesarias para poder ser ellos mismos, encontrar quiénes son y perseguir su felicidad. En este sentido, la educación democrática otorga los mismos derechos a los niños y niñas que a las personas adultas, siempre que los niños puedan asumir la responsabilidad vinculada al derecho correspondiente. Podemos ver, por tanto, que existe una diferencia ontológica: la concepción general de la mayoría de los enfoques educativos ve a los adultos en el papel de forjadores, mientras que en la educación democrática las personas adultas son partidarias, ayudantes, mentoras, que están ahí para acompañar al niño y niña en un viaje de autodescubrimiento.

Por último, algunos estudiosos (Suissa, 2006, entre otros) también han señalado que el concepto de naturaleza humana expuesto por los defensores de la educación democrática es que la naturaleza humana es naturalmente benévola. Existe, de hecho, la creencia educativa de que los niños tienen en cierto sentido una capacidad innata para la curiosidad, la motivación y el altruismo. En este contexto, Greenberg y Gray

dirían que los niños son extremadamente buenos (y, por tanto, no necesitan que se les enseñe) en todos aquellos comportamientos que necesitarán cuando sean adultos, como la creatividad, la imaginación, el estado de alerta, la curiosidad, la reflexión, la responsabilidad y el juicio. Lo que les falta a los niños es experiencia, que pueden adquirir si los adultos guían a los alumnos de forma abierta.

Los profesionales y autores que promueven la educación democrática creen que si se confía en ellos y se les da todo el apoyo y las herramientas para expresar quiénes son, los niños pueden revelar todo su potencial. Por lo tanto, son los factores ambientales los que determinan hasta qué punto los niños podrán revelarse o serán coaccionados y forjados en algo que no son. Este aspecto constructivista explica el papel central que atribuyen los pensadores de la educación democrática al acompañamiento de la plena expresión del potencial de los niños a través del desarrollo de habilidades personales y sociales.

En este sentido, podemos entender fácilmente que el objetivo de la educación democrática es permitir que los niños vivan una vida feliz y significativa (véase Gray, 2020; Hannam, 2020) y acompañar a los niños de una manera no intervencionista, como señaló Neill, «la función de un niño es vivir su propia vida - no la vida que sus ansiosos padres piensan que debería vivir, no una vida de acuerdo con el propósito de un educador que piensa que sabe más» (como se cita en Bull, 1970).

Está claro que no se considera a los niños como recipientes vacíos que hay que llenar de aprendizaje, sino que tienen toda la curiosidad y motivación para seguir su propio camino y se les acompaña debidamente en su viaje de autodescubrimiento.

La educación democrática se opone ontológicamente al sistema de «Escuelas Convencionales», concebidas como tradicionales, centradas en el currículo y altamente dirigidas, que emplean criterios de evaluación unificados con un fuerte enfoque en el estudio académico.

Sin embargo, la educación democrática también difiere sustancialmente de la «educación progresiva», en la que se aplican en parte estrategias de «aprendizaje centrado en el alumno» y «aprendizaje basado en proyectos», lo que da lugar a un plan de estudios menos enciclopédico, favoreciendo en su lugar la adquisición y evaluación de competencias interdisciplinarias que tienen en cuenta el desarrollo personal del individuo. Aunque este enfoque reduce la presión académica, sigue caracterizándose por un currículo rígido establecido y una educación dirigida por adultos que siguen teniendo todo el poder de decisión.

También hay otros aspectos que en la mayoría de los casos distinguen la educación progresista de la educación democrática, por ejemplo: segregación generalizada por edades, libertad de juego no ilimitada, imposibilidad de moverse libremente por los diferentes espacios. El criterio decisivo para el mencionado cambio de paradigma hacia la Educación Democrática es la puesta en práctica de un verdadero Aprendizaje Autodirigido, en el que los adultos se aparten de la posición central de poder.

2.2. Ideas básicas de la educación democrática

A lo largo de los últimos años, se han celebrado numerosas reuniones, conferencias y publicaciones del movimiento de educación democrática en las que expertos que trabajan en este campo, académicos e investigadores independientes se han reunido para debatir las bases teóricas y prácticas de la educación democrática.

En particular, la EUDEC (Comunidad Europea de Educación Democrática) dedicó un grupo de trabajo específico a la teoría de la educación democrática, mientras que varias conferencias de la EUDEC y la IDEC se centraron también en definir la esencia de la educación democrática. Es justo decir que esta comunidad de expertos y académicos está de acuerdo en dos principios básicos de la educación democrática, ampliamente aceptados como fundamento de este enfoque: la autodeterminación y los procesos comunitarios democráticos.

Estos conceptos básicos centrales están ampliamente descritos en la literatura pertinente, y ofrecen amplias posibilidades para interpretar su significado y las diferentes facetas que conlleva su definición, así como la complejidad resultante de su aplicación dentro de las relaciones sociales. A continuación se explicarán con más detalle estos dos principios.

AUTODETERMINACIÓN:

La autodeterminación en el contexto de la educación democrática se refiere al proceso en el que los niños se hacen cargo principalmente de sus elecciones, incluidas las relacionadas con la planificación, la continuación y la evaluación de sus experiencias de aprendizaje. Esta libertad de decidir sobre sus vidas nunca debe confundirse con la licencia (véase Neill, 1978).

La autodeterminación en este contexto podría analizarse desde tres ángulos diferentes: la autodeterminación como derecho humano, la autodeterminación como salud mental y la autodeterminación como proceso de aprendizaje.

- **Los derechos humanos:** Podríamos decir que el derecho a la libre autodeterminación es el espíritu central de los derechos humanos. La capacidad de desarrollar una conciencia reflexiva y el libre albedrío resultante de ella pueden considerarse la diferencia central con respecto a otros animales, e incluso desde una perspectiva espiritual el libre albedrío es lo que nos hace humanos, al llevar este potencial «divino» en nuestro interior.

Este derecho natural fue suprimido durante largos periodos de la historia y ha sido conquistado muy recientemente por un porcentaje todavía pequeño de la población mundial.

Aunque el derecho humano básico a la autodeterminación ha sido ampliamente aceptado en la mayoría de las democracias modernas, todavía no se ha extendido a la infancia. En la mayoría de los

casos, se sigue tratando a los niños como objetos de nuestra «educación», sin voz ni voto, incluso en cuestiones muy directas de su vida cotidiana. Basta recordar que el derecho fundamental de los niños a participar en los acontecimientos que conciernen a su propia vida ha sido reconocido hace relativamente poco tiempo, en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). El derecho de los niños a ser escuchados se extiende legalmente a todas las acciones y decisiones que afectan a la vida de los niños: en el seno de su familia, de su escuela, de su comunidad y a nivel de la política nacional.

Pocos años después de la publicación de «la Convención», Roger Hart (1992) escribió un artículo titulado «Children's Participation: from Tokenism to Citizenship», publicado por el Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF. En este trabajo, el autor ajustó la Escalera de la Participación -un concepto desarrollado por Sherry Arenstein (1969) que se refiere a la implicación de los ciudadanos en la toma de decisiones- para incluir a los niños en la escalera. La escalera explica los distintos grados de respeto de los derechos de participación en los proyectos, que van desde la manipulación en lugar de la participación real en la parte inferior de la escalera, hasta las decisiones iniciadas por los niños y compartidas con los adultos en la parte superior (véase la imagen). Hart define la participación -un derecho fundamental de la ciudadanía- como «el proceso de compartir las decisiones que afectan a la propia vida y a la vida de la comunidad en la que uno vive» (Hart, 1992). El respeto de los derechos de los niños, según Hart, garantizaría que se convirtieran en ciudadanos comprometidos capaces de valorar sus derechos y los de los demás.

Sin embargo, el escenario pesimista que se desprende del análisis de Hart no ha mejorado mucho en los últimos 30 años. Podemos ver que en la mayoría de los asuntos que conciernen a su vida, los niños no participan y, por lo tanto, no se respetan sus derechos básicos.

La limitación de los derechos humanos a niños y jóvenes ha sido considerada por muchos «adulthood». El adulthood es definido por muchos estudiosos (Bell, 1995; Bonnardel, Y. (2015); Fletcher, 2021; Gong y Wright, 2007) como el conjunto de comportamientos y actitudes basados en los supuestos de que los adultos son mejores que los jóvenes y, por tanto, tienen derecho a actuar sobre ellos sin acuerdo. Estos estudiosos consideran que vivimos en una sociedad en la que existe un adulthood estructural, y las escuelas se crean para servir a una sociedad centrada en los adultos que pasa por alto los derechos de los niños. Según esta corriente de pensamiento, los sistemas, procesos, organización y resultados formales e informales de las escuelas garantizan, refuerzan, sostienen o transfieren el sesgo hacia los adultos.

Comprometida con el respeto de los derechos de los niños y la lucha contra el adulthood en sus aspectos multidimensionales, la educación democrática considera que la autodeterminación de los niños es un requisito previo fundamental para las sociedades democráticas. Por lo tanto, este

aspecto de la autodeterminación (libertad/responsabilidad personal) está estrechamente relacionado con el segundo principio de la educación democrática, que son los procesos comunitarios democráticos.

- **Salud física y mental:** Los hallazgos psicológicos (La Guardia, J. 2017, Ntoumanis N, Ng JYY, Prestwich A et al, 2021; Ryan, R. M. & Deci, E. L., 2017) muestran que la autodeterminación, o el llamado locus de control interno o externo, es uno de los factores más importantes para la salud mental. La motivación -energía dirigida a un objetivo- desempeña un papel importante en nuestras elecciones de estilo de vida y en nuestra capacidad para realizar cambios sostenidos según sea necesario para mantener nuestra salud. Sin embargo, los investigadores han encontrado a través de muchos estudios que cuando las personas están más motivadas de forma autónoma, es más probable que tengan una buena salud mental, por el contrario, depender pasivamente de motivaciones externas para lograr algo en la vida puede ser extremadamente perjudicial. Ryan y Deci (2017) han sugerido que la tendencia a ser proactivo o pasivo está influenciada en gran medida por las condiciones sociales en las que nos criamos. En una publicación anterior, los mismos autores (Deci y Ryan, 1985) describen que la orientación autónoma representa el grado más alto de desarrollo, ya que garantiza la posibilidad de ajustar el propio comportamiento en armonía con el entorno circundante y lograr una buena satisfacción en las relaciones interpersonales, así como un sentimiento de autorrealización. Según la teoría de la autodeterminación, la persecución de metas autónomas mejorará el bienestar porque estas metas están en consonancia con el verdadero yo, las preocupaciones y los valores de cada uno y, por tanto, satisfacen las necesidades psicológicas básicas. Por el contrario, la persecución de metas controladas restringirá el bienestar porque estas metas no reflejan con precisión los intereses y valores del yo más profundo de uno y, por lo tanto, es poco probable que satisfagan las necesidades psicológicas básicas (Gillet et al., 2012). Del mismo modo, Miquelon y Vallerand (2008) muestran que la motivación autónoma también es extremadamente importante para la salud también cuando las personas se enfrentan a desafíos, porque permite a los individuos estar protegidos contra los acontecimientos estresantes, ya que les proporciona suficientes recursos psicológicos derivados de formas más adaptativas de afrontamiento (Migliorini, Cardinali & Rania, 2019). La literatura también subraya que ser autónomo promueve la internalización de valores y la conciencia de las dinámicas intrapersonales e interpersonales, así como su relación con el comportamiento y la salud, en línea con el enfoque psicosocial (Williams y Deci, 1996). Por supuesto, no es blanco o negro, pero la autodeterminación podría imaginarse más bien como un continuo en cuyos extremos encontramos la motivación intrínseca y la regulación autónoma, por un lado, y la determinación externa del comportamiento y la motivación, por otro (véase la figura 1).

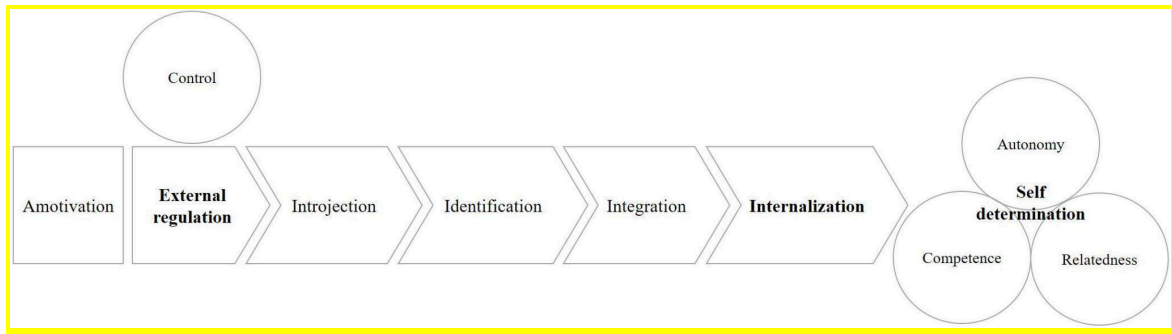


Figura 1 Proceso de internalización del SDL. Fuente: Migliorini, Cardinali & Rania, 2019

Entre ambos polos, podemos imaginar un proceso de interiorización de la causalidad, a través del cual el individuo fabrica sus propias razones para el comportamiento que otros le habían presentado inicialmente.

Existen, por tanto, formas de regulación puramente externas (castigos y recompensas) y formas de regulación extrínsecas más interiorizadas, como la introyección, cuyos comportamientos están guiados por la dinámica de búsqueda de aprobación, y la identificación, en la que los valores se aceptan conscientemente y se transforman en elementos del yo (Grolnick et al., 1991; Vallerand y Bisonette, 1992; Deci et al., 1994). Por último, el proceso de integración organiza y hace congruentes las distintas identificaciones, haciendo posible la experiencia del yo como una unidad.

Dado que numerosos estudios de psicología han analizado el claro impacto que la autodeterminación tiene en la salud mental, es fundamental comprender el papel esencial que desempeña la escuela en fomentar o impedir el bienestar y el crecimiento personal de los niños, ya sea promoviendo o inhibiendo la autodeterminación.

María Montessori observó que cada individuo joven tiene un plan de construcción propio que desea desarrollar a lo largo de su vida. Si este proceso se ve interrumpido, por ejemplo, por la intervención o instrucción de los adultos, el niño se aleja progresivamente de ese plan. Montessori denomina estas interferencias como "desviaciones", ya que algo ha desviado al niño de su camino natural de desarrollo al que estaría naturalmente inclinado a seguir. Si estas interferencias son consistentes y repetidas, pueden derivar en causas físicas o psicológicas de enfermedad.

En la educación convencional, la autodeterminación, y con ella el locus de control interno, a menudo se suprime o se reduce al mínimo. Esta práctica causa un gran daño a los niños, ya que tales métodos coercitivos son perjudiciales para su bienestar.

Esta es una de las razones por las que, en la Educación Democrática, el enfoque se centra primero en el desarrollo de competencias personales básicas y habilidades socioemocionales, en lugar de priorizar las habilidades cognitivas y los logros académicos. La Educación Democrática permite a los niños encontrar su motivación interna y los acompaña en la construcción de sus habilidades

personales y sociales, para que puedan conocerse a sí mismos y tomar decisiones alineadas con sus propias preferencias.

Sin embargo, hemos llegado a aceptar altos niveles de autoridad por parte de administradores, docentes, padres, juntas escolares e incluso del gobierno, mientras que solo unas pocas escuelas han adoptado plenamente la noción de libertad total y absoluta de elección para los propios estudiantes. La idea de que un niño tiene las capacidades mentales y emocionales necesarias para tomar este tipo de decisiones resulta difícil de defender (Peramas, 2007).

La autodeterminación no solo es un factor clave para la salud mental, sino que también lo es para la salud física. Los estudios sobre los beneficios del contacto con la naturaleza y el aprendizaje al aire libre son claros al señalar que es fundamental que los niños puedan moverse y acompañar su proceso de aprendizaje con movimiento, en lugar de estar anclados a un pupitre durante ocho horas al día. La autodeterminación, y con ella la libertad de los niños para moverse en el espacio y decidir de forma autónoma su postura, ubicación y movimientos, tiene un impacto significativo también en su bienestar físico.

- **Procesos de aprendizaje:** De Rousseau a Spencer, pasando por Dewey, Thoreau y Piaget, todos ellos consideraban que el aprendizaje debía ser natural. Se han dedicado ingentes trabajos y reflexiones a intentar que el aprendizaje en el aula se corresponda con la espontaneidad de los niños fuera de ella. Según la interpretación de Egan, el «santo grial del progresismo» ha sido descubrir métodos de instrucción derivados y modelados a partir del aprendizaje sin esfuerzo de los niños (Egan, 2002, p.38). Tanto la psicología como la educación han intentado trabajar en este objetivo (Peramas, 2007) . Por el contrario, la respuesta que los pensadores de la educación democrática darían viendo esos esfuerzos, es que no hay mejor manera de aprender que permitir que los niños tomen el control de su aprendizaje.

En las últimas décadas, diversas investigaciones neurobiológicas han confirmado la hipótesis subyacente de la tradición educativa democrática practicada durante más de 100 años: la conexión emocional con la actividad (de aprendizaje), impulsada por la autodeterminación y, por tanto, por la motivación intrínseca, es sustancial a nivel fisiológico para activar los neurotransmisores y aislantes necesarios y, por tanto, para promover los procesos de aprendizaje a largo plazo. La creencia de que los niños aprenden mejor cuando están libres de coerción ya se promovió en las Conferencias sobre los Nuevos Ideales en la Educación (1914-37), que crearon los cimientos de los enfoques centrados en el niño en la educación moderna.

La autodeterminación como proceso de aprendizaje se denomina aprendizaje autodirigido (o a veces también aprendizaje autónomo, educación autoorganizada o autogestionada). La educación autodirigida es la educación que se deriva de las actividades y experiencias vitales elegidas por el

alumno; y la Educación Autodirigida (con mayúsculas) se refiere a la práctica deliberada en la que los jóvenes son totalmente libres de educarse a sí mismos de la manera que elijan, en lugar de hacerlo mediante un plan de estudios forzado (Alianza para la Educación Autodirigida, 2021; Gray, 2017).

El aprendizaje autodirigido considera que los niños (y los seres humanos en general) están biológica e intrínsecamente motivados para aprender las lecciones de la cultura en la que viven. A lo largo de la historia y en la mayoría de las culturas del mundo, los seres humanos aprenden de forma autodirigida. Las habilidades y conocimientos necesarios para prosperar en esta sociedad pueden ser diferentes de los que se necesitan en las sociedades de cazadores-recolectores, pero la ciencia nos demuestra que hay algunos aspectos fundamentales del ser humano y características específicas de nuestra especie. La educación autodirigida trabaja con estos impulsores naturales, en lugar de contra ellos. Se ayuda a los niños y jóvenes a hacer lo que les interesa, a socializar y jugar con niños de diferentes edades según su elección y a aprender mediante la inmersión en sus comunidades y con las herramientas de su cultura. El aprendizaje autodirigido se basa en la creencia de que el aprendizaje más eficaz, duradero y profundo tiene lugar cuando lo inicia y persigue el propio alumno, y que todas las personas son creativas si se les permite desarrollar sus talentos únicos.

Los estudios han demostrado que cuando las personas determinan por sí mismas lo que deben aprender, retienen la materia significativamente mejor que si es otra persona quien determina lo que deben aprender. Esto es lo que Deci y Ryan (2002) denominaron «*La paradoja del logro*»: *Cuanto más te esfuerzas, peor te va*».

La motivación externa sólo es necesaria cuando otra persona determina lo que el alumno debe aprender. En la educación convencional los profesores tienden a trabajar sobre la motivación extrínseca, utilizando un sistema de premios y castigos. Esto lleva al llamado «aprendizaje bulímico», en el que los contenidos académicos se asimilan bajo presión (a menudo desarrollando incluso un rechazo emocional al «aprendizaje» y a la cultura) y se «escupen» sólo a efectos de los resultados de los exámenes, y no se mantienen aprovechables a largo plazo, como han confirmado estudios de repetición de exámenes incluso en periodos de tiempo sorprendentemente cortos y también teniendo en cuenta los buenos resultados de los primeros exámenes. El aprendizaje bulímico crea un entorno en el que los alumnos se ven obligados a memorizar información sin prestar apenas atención a la retención a largo plazo de los conocimientos y habilidades necesarios para practicar de forma competente dichas habilidades (Bensley RJ, Ellsworth T., 1992; Nelson CE., 2010). La salud física y mental de los estudiantes se ve comprometida por la presión inherente al aprendizaje bulímico, con resultados educativos tipificados por los lamentos de los estudiantes de

que no están preparados y «no saben nada». Como práctica educativa, el aprendizaje bulímico es tan poco saludable como su homónimo lo es para el cuerpo.

Estos factores determinan que las escuelas democráticas opten por centrarse en la motivación interna en lugar de la externa. Cuando los alumnos determinan su propio plan de estudios, la motivación externa no es necesaria. En la educación democrática, la motivación externa se sustituye, por tanto, por la motivación interna.

Cuando se habla de aprendizaje autodirigido, la educación democrática no se refiere a una educación permisiva «sin reglas» como el llamado «laissez faire». La educación democrática requiere una estructura clara, un conjunto de normas decididas conjuntamente y la presencia de los adultos como guías para el aprendizaje autodirigido y para despertar la curiosidad y desencadenar la motivación interna de los alumnos. El grado de «autodirección» y autonomía varía de una escuela democrática a otra. Pero en todas las escuelas existe un equilibrio entre la libertad individual y las necesidades de los demás y de toda la comunidad.

Hay toda una serie de ejemplos de niños de escuelas democráticas que muestran cómo funciona la motivación intrínseca. Algunos de ellos son, por ejemplo, los relatos de cómo aprenden los niños en la escuela Sudbury Valley, que es posible encontrar en el sitio web de SVS o la investigación presentada por Peter Gray sobre los antiguos alumnos de la escuela Sudbury (véase, por ejemplo, Gray, P. & Chanoff, D. 1986).

El paso de una educación dirigida desde el exterior a una educación autodeterminada representa un cambio de paradigma en la educación. Este cambio no implica únicamente un cambio en los alumnos. De hecho, habiendo experimentado la mayoría de los adultos una biografía académica de educación dirigida y coercitiva, a menudo la aplicación de la educación autodeterminada lleva a los adultos a cuestionarse mucho a sí mismos y a las reglas sociales que construyeron en torno a la educación. Como no hemos sido educados en el cuestionamiento del statu quo ni en la autorreflexión crítica, este proceso de «desescolarización» o «desaprendizaje» mental, para comprender los cambios necesarios y confiar realmente en la capacidad de autodeterminación y autoorganización de los niños en sus procesos de aprendizaje, suele ser una tarea difícil para muchos adultos, pedagogos y profesores.

Uno de los ejemplos típicos de las dificultades a las que se enfrentan los adultos que han crecido en un sistema escolar tradicional (y, por tanto, los profesores y pedagogos) es tener que comprender que el juego libre es una necesidad etológica de los niños y los jóvenes para su sano desarrollo.

Dejar que los niños y los jóvenes jueguen no es, por tanto, descuidar su aprendizaje, sino permitirles experimentar el mundo, desarrollar intereses y competencias intrínsecas; aprender a

tomar decisiones, resolver problemas, ejercer el autocontrol, seguir normas, aprender a regular sus emociones, aprender a llevarse bien con los demás como iguales y experimentar la alegría. A través de todos estos efectos, el juego promueve la salud mental y, por tanto, fomenta el aprendizaje¹.

PROCESOS DEMOCRÁTICOS COMUNITARIOS:

Este segundo aspecto de la educación democrática está relacionado con la vida social e interpersonal en la escuela: en la educación democrática cada persona tiene voz y voto, no sólo para sus asuntos personales, sino también para los procesos de toma de decisiones de la comunidad. La posibilidad de que los niños tengan voz en las decisiones sobre la escuela tiene profundas consecuencias a varios niveles, que se explicarán a continuación:

- **Comunidad de iguales:** Ofrecer a los niños y jóvenes la oportunidad de participar en el proceso de toma de decisiones de su escuela no sólo repercute en la estructura de los procesos comunitarios. Afecta directamente a la forma en que todos los actores escolares se relacionan entre sí, creando relaciones de confianza.

En la educación convencional, los niños crecen en estructuras jerárquicas y la mayoría de las veces no tienen más opción que obedecer a la autoridad de un adulto sin que se les ofrezcan opciones significativas para cambiar su realidad.

Esta asimetría ya ha sido retratada mostrando el discurso del político y filósofo progresista belga Pitseys (2014) en la introducción. En efecto, sostiene que el fundamento subyacente de la escuela es la asimetría entre quién sabe y quién no sabe, y que no puede ser una institución democrática, porque sus destinatarios, los niños, aún no son ciudadanos de pleno derecho. Por lo tanto, no pueden ser considerados iguales. Este escenario asimétrico, sin embargo, enseña a los niños a ser bastante pasivos a la hora de aceptar las normas de una persona superior que decide todo por ellos. En una situación así, el mensaje subyacente que se envía a los niños es que no son lo bastante dignos de confianza como para tomar ninguna decisión. A la larga, esto se traduce en una falta de confianza en sí mismos y en los demás, y en una incapacidad para participar y ser una mente activa e independiente.

Por el contrario, en la educación democrática la confianza en los niños y niñas se considera un elemento clave. La educación democrática se basa, por tanto, en una comunidad de iguales, no hay jerarquías entre profesores y alumnos, sólo papeles diferentes. Los niños son vistos como seres humanos que merecen el mismo respeto, atención y cuidado que los adultos. En las escuelas

¹ Para más información, véase Gray P. 2011

democráticas, por tanto, se ofrece a los niños la posibilidad de opinar sobre todos los asuntos que les interesan y sobre los que tienen competencias para decidir.

- **Participación democrática y valores:**

Hemos visto antes que, como derecho fundamental de la ciudadanía (relacionado, por tanto, con el debate sobre los derechos humanos), la participación se define como «El proceso de compartir las decisiones que afectan a la propia vida y a la vida de la comunidad en la que uno vive» (Hart, 1992). Según Hart, no debemos esperar que los jóvenes se conviertan de repente en ciudadanos comprometidos a la edad de 16, 18 o 21 años, sin tener experiencia previa de lo que significa utilizar su voz, organizarse e influir en sus vidas. Esto significa que la comprensión de la participación democrática y la confianza y competencia para participar sólo pueden adquirirse gradualmente a través de la práctica, y esta práctica debe integrarse en el aprendizaje. Históricamente, el debate sobre la educación y la democracia fue abordado por primera vez por John Dewey, quien consideraba que sin una educación que permita comprender tanto nuestra libertad como nuestra responsabilidad hacia los demás, la democracia no puede desarrollarse ni perdurar, por lo que creía que el objetivo de la educación debía orientarse a preparar a los jóvenes para ser participantes plenos y activos en todos los aspectos de la vida democrática, fomentando la capacidad de pensamiento crítico, el sentido de la eficacia y el deseo de participar activamente en la vida política.

Esta concepción de la educación como agente activo para dar forma a la política ya existe en algunos escritos postestructurales sobre educación (por ejemplo, Ellsworth, 1989; Lather, 1991, Britzman, 2006; Biesta, 2006; 2010, por nombrar sólo algunos). Esto conduce a lo que podría llamarse una forma educativa de política, o una forma política de educación en filosofía de la educación, y es lo que llamamos educación democrática. Aunque todavía no existe una conciencia amplia de la importancia y necesidad de estas formas de entender la educación para la práctica de «cuidar el futuro» en tiempos cosmopolitas complejos (Osberg, 2010), la educación democrática sitúa en el centro de sus preocupaciones el cuidado del futuro de nuestras democracias.

Estas competencias ciudadanas básicas son fundamentales para vivir en una sociedad democrática. Ya en 2008, el Libro Blanco del Consejo de Europa sobre el diálogo intercultural señalaba que las competencias que los ciudadanos deben adquirir para participar eficazmente en una cultura democrática no se adquieren automáticamente, sino que deben aprenderse y practicarse, y la educación es el principal vehículo para este aprendizaje: preparar a las personas para la vida como ciudadanos democráticos activos, apoyar a los alumnos en la adquisición de las competencias que necesitan para participar eficazmente en los procesos democráticos y en el diálogo intercultural. Del mismo modo, el documento del Consejo de Europa «Competencias para una cultura democrática»

(2016) considera que un sistema educativo que dota a las personas de tales competencias capacita a los estudiantes para convertirse en participantes activos en los procesos democráticos y en el diálogo intercultural, pero también dota a los alumnos de la capacidad de funcionar como agentes sociales autónomos capaces de elegir y perseguir sus propios objetivos en la vida. A pesar de la teoría, como observó Derry Hannam (2001) «sigue existiendo una preocupación política mundial por el hecho de que muchos jóvenes tienen poco interés o conocimiento de sus sistemas democráticos de gobierno, y su compromiso en las comunidades locales parece bastante bajo. Incluso aquellos que tienen interés o conocimiento parecen tener una confianza vacilante en la capacidad de sus sistemas o en la integridad de sus políticos para trabajar por un cambio beneficioso». Potencialmente, proporciona un terreno peligrosamente fértil para la xenofobia, el racismo y la demagogia nacionalista». Sin embargo, casos poderosos como el de los «Viernes por el futuro» demuestran que las generaciones jóvenes siguen movilizándose y preocupándose por las causas públicas. De las principales investigaciones sobre la educación para la ciudadanía se desprende que el éxito de la educación para la democracia debe ser, al menos en parte, experiencial. Las estructuras y prácticas democráticas deben modelarse en la vida cotidiana de los alumnos en sus aulas y centros escolares, y los profesores deben estar dotados de un conjunto de competencias que les ayuden a enseñar a los alumnos a vivir juntos, como ciudadanos democráticos en sociedades diversas. En este sentido, los Estados miembros todavía tienen que introducir más aspectos experienciales en las aulas que permitan a los alumnos practicar la democracia, como ya se señaló en el documento del Consejo de Europa «Competencia para la cultura democrática» (2016).

Las escuelas democráticas ofrecen a los alumnos la posibilidad de participar en la toma de decisiones. El grado de participación y la organización de los procedimientos de decisión varían de una escuela a otra. Lo que es común es que los niños reciben formación para hablar, influir en las cosas que les importan y ser capaces de argumentar y defender sus ideas, así como de escuchar a los demás y llegar a acuerdos.

Por eso las escuelas democráticas se basan en la creencia sociopolítica de que tener plenos derechos democráticos en la infancia es la mejor manera de convertirse en un adulto que se sienta cómodo funcionando dentro de una democracia. En este entorno, los niños se acostumbran a la libertad y a la responsabilidad al mismo tiempo. Aprenden desde muy pequeños a implicarse en la toma de decisiones comunes y a colaborar solidariamente a través de la participación democrática directa. Aprenden a cuidar de sí mismos y de los demás. Aprenden a hablar y a escuchar, y a encontrar soluciones y acuerdos. Aprenden que la convivencia requiere toda una serie de herramientas y técnicas para garantizar la igualdad de derechos y la justicia, y que estos sistemas deben revisarse y adaptarse continuamente. Sin embargo, vivir la democracia no consiste sólo en

decidir juntos. Se trata de preservar la integridad y la dignidad. Se trata de respeto y empatía. De solidaridad y cooperación. Sobre la riqueza y el bienestar individuales y colectivos.

Esta breve descripción de las características fundamentales de la educación democrática podría no ser exhaustiva para representar la variedad y riqueza de este enfoque, pero al menos podría ofrecer una visión general del razonamiento que subyace a las opciones de la educación democrática.

2.3. Definiciones de educación democrática

En el apartado anterior hemos descrito los dos elementos fundamentales que definen la educación democrática: el aprendizaje autodirigido y el proceso de toma de decisiones compartida. Manteniendo estos dos como elementos centrales y pilares de la educación democrática, sabemos que hay una gran variedad de formas de practicar estos dos aspectos en las escuelas democráticas, de modo que entre los expertos en educación democrática se suele decir que hay tantos modelos de educación democrática como escuelas democráticas existen. Esto puede ser una exageración, pero sugiere que a la hora de acercarnos a esta filosofía es de capital importancia que tengamos en cuenta que como las decisiones se toman en cada escuela, por un colectivo diferente de personas (niños y adultos), el escenario de la escuela y las reglas básicas pueden variar mucho según las diferentes decisiones que se tomen, siempre que se respeten los dos principios básicos.

Las escuelas pueden tomar muchas decisiones diferentes en relación con cosas que no tienen que ver con «lo esencial en la educación democrática», sin embargo, para que se la pueda llamar democrática, la escuela tiene que contar con los dos pilares principales: el aprendizaje autodirigido y el autogobierno. Las escuelas suelen diferenciarse por la forma en que se estructuran y tienen (o no tienen) un programa con actividades ofrecidas por los profesores, o por el grado de participación e implicación de los padres, o por la forma en que toman decisiones en común, pero no si tomarán decisiones en común o si dejarán que los niños elijan qué aprender.

Lo que sigue es una pequeña recopilación de diferentes definiciones reunidas por un grupo de trabajo internacional sobre una Teoría de las Escuelas Democráticas, que se inició en 2020 y que proporcionó Gabriel Groiss. Esta colección ejemplifica la dificultad de encontrar una formulación común, pero muestra que las diferentes propuestas intentan expresar el mismo espíritu de creencias comunes: llevar los derechos humanos a la educación.

DEFINICIÓN	FUENTE
<p>Escuelas (organizaciones e individuos de todo el mundo) que defienden ideales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● respeto y confianza en los niños ● igualdad de condiciones entre niños y adultos ● responsabilidad compartida ● libertad de elección de actividades 	<p>Esta definición define quién puede ser miembro de la IDENetwork. Fue creada por David Gribble (Sand School) algunos años después de la primera conferencia de la IDEC en 1993.</p> <p>https://www.idenetwork.org/index.php/about/what</p>

<ul style="list-style-type: none"> • gobierno democrático conjunto de niños y personal, sin referencia a ninguna guía o sistema supuestamente superior 	
<p>«Los diversos participantes en la Educación Democrática están unidos en la defensa del espíritu de la Declaración de los Derechos Humanos y de la Convención sobre los Derechos del Niño y en su aplicación como marco primordial de las prácticas cotidianas en todos los entornos de aprendizaje.»</p>	<p>IDEC 2002 en Nueva Zelanda. En la página web de IDENetwork: http://www.idenetwork.org/index.php/about/what-is-democratic-education</p>
<p>«Creemos que, en cualquier entorno educativo, los jóvenes tienen derecho a decidir individualmente cómo, cuándo, qué, dónde y con quién aprenden, a participar en pie de igualdad en la toma de decisiones sobre cómo se gestionan sus organizaciones -en particular, sus centros escolares- y qué normas y sanciones, en su caso, son necesarias.»</p>	<p>13ª Conferencia Internacional de Educación Democrática (IDEC) 2005 Berlín, Alemania www.idec2005.org</p>
<p>Un espacio social que cumpla los siguientes criterios, puede denominarse Escuela Democrática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cimientos firmes en una cultura de valores de igualdad y responsabilidad compartida. (El respeto engendra respeto. La confianza genera confianza. La compasión genera compasión. La tolerancia genera tolerancia. Escuchar engendra escucha). - Toma de decisiones colectiva: todos los miembros de la comunidad, independientemente de su edad o condición, tienen la misma voz en decisiones importantes como las normas escolares, los planes de estudios, los proyectos, la contratación de personal e incluso las cuestiones presupuestarias. - Descubrimiento autodirigido: los alumnos eligen lo que aprenden, cuándo, cómo y con quién lo aprenden. El aprendizaje puede tener lugar dentro o fuera del aula, tanto a través del juego como del estudio convencional. La clave es que el aprendizaje siga la motivación intrínseca de los alumnos y persiga sus intereses». 	<p>IDEC / EUDEC 2005 Berlín https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/</p>
<p>«La educación democrática es un enfoque educativo basado en el respeto de los derechos humanos y en una interpretación amplia del aprendizaje, en el que los estudiantes tienen libertad para organizar sus actividades diarias y en el que existe igualdad y toma de decisiones democrática entre los estudiantes y el personal.»</p>	<p>Bennis, Dana M.; Graves, Isaac R.(eds.): The Directory of Democratic Education, p.8., 2006</p>
<p>«Una Escuela Democrática es un espacio sociocultural donde se protegen los derechos individuales dentro de una convivencia respetuosa dentro de procesos comunitarios democráticos, por lo que es posible el desarrollo y aprendizaje</p>	<p>Una de las propuestas en las que trabajaba el grupo en un documento interno en 2021.</p>

autodeterminado, tanto de la persona como de todo el grupo.»	
«La educación democrática es un tipo de educación formal organizada democráticamente, de modo que los alumnos puedan gestionar su propio aprendizaje y participar en el gobierno de su centro».	https://en.m.wikipedia.org/wiki/Democratic_education

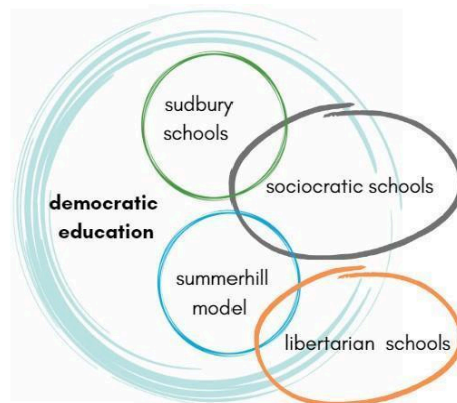
2.4 Modelos de educación democrática

Aunque la propia definición de educación democrática es amplia, existen algunas categorías que ayudan a orientar y situar una escuela dentro de la variedad de matices del enfoque de la educación democrática.

En el pasado, la literatura tendía a agrupar estas formas de educación, denominándolas a menudo enfoques libertarios o libres. Así lo ha explicado Colin Ward, al señalar que «El puñado de personas que han intentado poner en práctica sus ideas de educación “libre” siempre se han visto tan asediadas por la divertida hostilidad del sistema educativo institucionalizado, por un lado, y por la prensa popular, por otro [...] que han tendido a cerrar filas y a minimizar sus diferencias. (Ward 1990: 15)».

Sin embargo, en el movimiento de la Educación Democrática existen diferentes tendencias e interpretaciones que producen contextos escolares bastante diferentes.

En la figura siguiente se puede ver un intento de captar algunos de los principales enfoques de la educación democrática en Europa.



Una de las más conocidas es la distinción utilizada para describir dos tendencias de interpretación de este enfoque según las dos antiguas y famosas escuelas que representan dos modelos diferentes.

El primer **modelo es el de Summerhill**. Summerhill fue creado por A. S. Neill en 1921, como una escuela que seguía su principio educativo de dar libertad a los niños y al personal mediante un gobierno democrático. Summerhill es un internado y colegio diurno que imparte educación primaria y secundaria en Inglaterra. La escuela se basa en el dictado de Neill de «libertad, no licencia»: «Una escuela libre no es un lugar donde se pueda atropellar a los demás. Es un lugar que minimiza los elementos autoritarios y

maximiza el desarrollo de la comunidad y la preocupación por los demás. Hacer esto es complicado» (Bull, 1970).

Como en la mayoría de las escuelas democráticas, las clases son optativas y los alumnos son libres de elegir qué hacer con su tiempo. Además de tomar el control de su propio tiempo, los alumnos pueden participar en la comunidad de autogobierno de la escuela. Las reuniones escolares se celebran dos veces por semana, y en ellas tanto los alumnos como el personal tienen la misma voz en las decisiones que afectan a su vida cotidiana, debatiendo cuestiones y creando o modificando leyes escolares.

En Summerhill las clases son voluntarias, por lo que los niños pueden elegir si asisten o no sin necesidad de adultos. Aunque la mayoría de los alumnos asisten, en función de su edad y sus motivos, los niños eligen ir o no por voluntad propia y sin la coacción de los adultos (Richard, 2013).

En Summerhill todos los niños tienen libertad para elegir qué hacer, pero el personal adulto -al hablar de todos los niños nuevos- puede proponer y votar intervenciones, si es necesario, durante las reuniones de personal. El objetivo de la intervención es ayudar a aquellos niños que puedan tener problemas que interfieran con su libertad de elección (por ejemplo, miedo a las aulas, timidez para aprender delante de los demás, falta de confianza). Las intervenciones se basan en «una buena enseñanza, utilizando enfoques multisensoriales e individualizados en función de las necesidades del niño» como principales formas de ayudar a los niños a superar los problemas de aprendizaje, siendo el niño quien negocia su aprendizaje (Summerhill, 2019).

El personal se reúne al menos dos veces por semana para tratar temas; los que sean relevantes para la comunidad se llevarán a una reunión comunitaria. Los niños pueden asistir a estas reuniones cuando lo solicitan, pero se les pide que se marchen cuando se habla de alumnos individuales, para mantener la privacidad del alumno.

Aunque Neill se preocupaba más por el desarrollo social de los niños que por su desarrollo académico, Summerhill presenta algunas diferencias importantes en su enfoque de la enseñanza. Los niños no se dividen por edades, sino que se agrupan según su interés o nivel de comprensión en una materia determinada. No es raro, por tanto, que alumnos de edades muy diversas asistan al mismo curso. Esta estructura refleja la creencia de que los niños deben progresar a su propio ritmo, en lugar de tener que alcanzar un nivel determinado a cierta edad.

Lo que diferencia sensiblemente el método Summerhill de otros enfoques son dos características:

1. En Summerhill las clases son bastante tradicionales y tienen un conjunto fijo de clases ofrecidas a los alumnos. Neill no mostraba un interés manifiesto por la pedagogía en el aula y se interesaba sobre todo por la felicidad de los alumnos, por lo que no existían métodos distintivos de Summerhill en el aula. En los últimos años esto ha cambiado, dándose más importancia a la calidad de los cursos y al perfil de los

profesores, pero lo que se mantiene es que sigue habiendo una oferta preestablecida de cursos y actividades por parte del profesorado a los que los alumnos pueden asistir. Esto, como veremos, es un enfoque opuesto al Modelo Sudbury.

2. En Summerhill hay una mayoría de alumnos internos. Esto se debe no sólo a razones prácticas (para dar cabida a los niños internacionales), sino también a la creencia de Neill de que los niños pueden ser verdaderamente ellos mismos si están separados de la ansiedad y las proyecciones de los padres. Se trata, por tanto, de una postura que difiere sensiblemente de otras comunidades escolares democráticas dirigidas principalmente por los padres.

El segundo modelo que es interesante mencionar en contraste, es el Modelo Sudbury. Aquí no existe una planificación preestablecida por parte del personal, y las actividades y lecciones se organizan y llevan a cabo mediante un proceso de co-construcción conjunta a partir de la iniciativa del alumno.

El modelo de escuela Sudbury tiene su origen en la Sudbury Valley School, fundada en 1968 en Framingham (Massachusetts). Aunque no existe una definición formal o regulada de escuela modelo Sudbury, en la actualidad hay más de 60 escuelas que se identifican con Sudbury en todo el mundo y que funcionan como entidades independientes. En las escuelas Sudbury, los alumnos -generalmente de edades comprendidas entre K-12- son totalmente responsables de su propia educación, y la escuela se rige por una democracia directa en la que alumnos y personal son ciudadanos en pie de igualdad.

En las escuelas de Sudbury los alumnos aprenden principalmente como subproducto de la experiencia ordinaria y no a través de los cursos. Teniendo en cuenta la libertad de elección (decidir qué se aprende) que es común a todas las escuelas democráticas, mientras que en algunas escuelas democráticas puede haber un programa, con diferentes actividades entre las que elegir, y algunas de ellas suelen ser sugeridas por los adultos, en los modelos Sudbury no hay un programa educativo predeterminado, un plan de estudios o una enseñanza estandarizada. No se proponen clases a los alumnos, a menos que éstos requieran que un adulto les prepare una lección. Según el modelo, la presencia y la orientación de un profesor no son necesarias. El libre intercambio de ideas y la libre conversación e interacción entre las personas proporciona una amplia exposición a áreas que pueden resultar relevantes e interesantes para los alumnos.

Las escuelas de Sudbury consideran que la plena responsabilidad de la propia educación de los alumnos se traduce en el hecho de que la única persona que diseña lo que un alumno va a aprender es él mismo. Las excepciones se dan cuando un alumno solicita una clase en particular u organiza un aprendizaje. Como todas las escuelas democráticas, las de Sudbury no comparan ni clasifican a los alumnos: no exigen exámenes, evaluaciones ni expedientes académicos. Los alumnos mayores aprenden de los más jóvenes y viceversa. La presencia de alumnos mayores proporciona modelos, tanto positivos como negativos, para los alumnos más jóvenes.

Al ser el modelo Sudbury, el más radical si se quiere, también ha sido objeto de la mayoría de las críticas.

La primera crítica es la de su punto de vista altamente individualista. Wilson, en particular, ha señalado en más artículos (2016 y 2017) que el modelo escolar Sudbury está profundamente impregnado de discursos neoliberales de automotivación, espíritu empresarial y nociones individualistas de éxito, con peligrosas consecuencias individualistas para la socialización de algunos niños y dificultades para promover un sentido colectivo de responsabilidad social (ibid, 2016). El mismo autor, en un estudio etnográfico de 2017, consideró que a pesar de que los profesionales se posicionaron en oposición a las políticas y prácticas neoliberales de las escuelas públicas, en el nivel micro de la interacción rutinaria en las escuelas, el neoliberalismo se presentó a través de discursos de meritocracia y elección, autonomía individual y educación como un bien privado.

Sin embargo, estos relatos están en tensión con la investigación llevada a cabo por Gray y otros académicos que se graduaron en la escuela Sudbury. Según sus conclusiones, «los graduados informaron de que para la educación superior y las carreras profesionales, la escuela les benefició al permitirles desarrollar sus propios intereses y al fomentar rasgos como la responsabilidad personal, la iniciativa, la curiosidad, la capacidad de comunicarse bien con la gente independientemente de su estatus, y la apreciación y práctica continuas de los valores democráticos.» (Gray & Chanoff, 1986).

En segundo lugar, también es criticado por quienes consideran que este modelo no permite a los alumnos salir de su zona de confort y no les ofrece suficiente cantidad de estímulos. Los defensores de esta crítica proceden tanto de los planteamientos de las escuelas tradicionales como de los de la educación democrática. Estos últimos se inclinan más por el modelo Summerhill. La discusión pedagógica entre los dos modelos, asociados a dos corrientes de pensamiento diferentes, está vinculada a la cuestión de si los niños necesitan ofertas directas de los adultos, o si eso ya condicionaría su creatividad, iniciativa y responsabilidad, acostumbrándoles a que siempre habrá alguien ofreciéndoles algo que hacer.

Estas son las categorías que se utilizan a menudo hoy en día en los debates educativos, incluso sin tener criterios claramente definidos, y siendo la distinción dentro de la categoría Educación Democrática/Aprendizaje Autodirigido en dos tendencias mayoritariamente sólo utilizadas por iniciados experimentados en conversaciones entre ellos.

También existe una gama muy diversa entre las Escuelas Democráticas en sus formas de organizar sus estructuras y sistemas legales, divergiendo en conceptos y herramientas como: Democracia directa o representativa, con modelos futuros como la Sociocracia; asambleas generales en combinación con diferentes comisiones y subcírculos.

Una categoría cada vez más popular es el modelo sociocrático. La sociocracia es una forma de gobernanza que ofrece maneras eficaces de compartir el poder. El objetivo de la sociocracia es proporcionar un marco

para incluir todas las voces dentro de una organización en la toma de decisiones, con el fin de «respetar la igualdad de valor de las personas» (Buck & Villines, 2007 p. 29) y garantizar que «nadie sea ignorado» (Rau & Gonzales, 2018, p. 3).

Cuando hablamos de Sociocracia nos referimos al MSC (Método de organización en círculos sociocráticos), que tuvo su origen en De Werkplaats Kindergemeenschap, una escuela de inspiración cuáquera fundada en 1926 por Kees Boeke y Beatrice Cadbury en los Países Bajos. Desde entonces, se ha extendido desde los Países Bajos a todo el mundo.

La MEC funciona correctamente en una organización cuando se cumplen los cuatro principios siguientes: democracia directa basada en el consentimiento organizado en círculos temáticos, cada dos círculos están unidos entre sí por un doble vínculo, y la distribución de tareas y funciones se realiza mediante elecciones sociocráticas «abiertas».

La sociocracia se utiliza actualmente en docenas de escuelas democráticas de todo el mundo con participación conjunta de alumnos, profesores y personal en la toma de decisiones (Osorio & Shread, 2021), y en otros entornos de educación informal. También se utiliza en parlamentos infantiles en la India con representantes de entre 6 y 18 años en miles de grupos federados de barrio, ciudad, estado y a nivel nacional (John, 2021; Ravi, 2020).

Hay que señalar que, a pesar de que muchas escuelas democráticas adoptan un sistema sociocrático de toma de decisiones, no todas las escuelas sociocráticas son democráticas. Esto se debe a que algunas escuelas sociocráticas sólo aplican la sociocracia en el círculo de los profesores, los padres y la administración, pero no en el círculo de los niños. Algunas escuelas no empiezan a aplicar la sociocracia con los niños, porque piensan que es un proceso largo que empieza primero con los adultos. Una vez que los adultos entiendan bien la gobernanza dinámica, podrán abrir este método a los niños. Algunas escuelas sociocráticas incluyen a los niños y niñas en la estructura sociocrática, pero su esfera de decisión (dominio) se limita a decisiones prácticas y marginales (dónde ir de excursión escolar, por ejemplo), pero no puede ampliarse al aprendizaje. Por lo tanto, algunas escuelas sociocráticas no aplican el aprendizaje autodirigido y no pueden definirse como democráticas.

Por último, otra categoría que, a excepción de Italia y España, está muy olvidada es el modelo de escuelas libertarias. El modelo libertario es uno de los más antiguos que existen, anclado en las tradiciones anarquistas de pensamiento y en los experimentos escolares radicales históricos de La Ruche en Francia y la Escuela Moderna de Ferrer en España y en EE.UU. Las escuelas libertarias se preocupan por fomentar la independencia y la autosuficiencia dentro de un enfoque político radical.

Aunque muchos autores, entre ellos Smith (1983), Shotton (1993) y Spring (1975) incluyeron la educación democrática y la educación anarquista bajo el paraguas más amplio de la «educación libertaria», existe una

diferencia significativa entre ambas. Como ya señaló Suissa (2006) en su brillante análisis de la educación anarquista, la diferencia hay que buscarla no tanto en su práctica pedagógica como en las ideas y motivaciones sustantivas que las sustentan. Existe una diferencia significativa entre la perspectiva filosófica y política que subyace a estas dos corrientes de pensamiento.

En primer lugar, los pedagogos anarquistas se comprometen sobre todo a socavar el Estado creando formas alternativas de organización y relaciones sociales, y creen que las escuelas, y la educación en general, son un aspecto valioso del proyecto de cambio social. Las escuelas democráticas, por el contrario, se preocupan por las mejoras sociales, pero no desean cambiar radicalmente el sistema político.

En segundo lugar, y derivado del primero, las escuelas democráticas tienden a ser políticamente neutrales y a no transmitir ningún principio sustancial a los niños. Las escuelas democráticas se consideran un espacio neutral donde todo es debatible y cada uno puede formarse sus propias ideas. Por otro lado, las escuelas libertarias apoyan la necesidad de un proceso continuo de educación moral junto con la función educativa de las instituciones sociales regidas por principios anarquistas, por lo tanto, sobre la importancia de transmitir a los niños una educación política. Como observó Suissa (2006), los anarquistas en las escuelas eran «teóricamente vagos sobre la cuestión del papel de la educación en la transición a la sociedad anarquista» y no hacían mucho hincapié en este punto. A través de un análisis de las prácticas de las escuelas libertarias italianas en Italia (que serán analizadas en detalle en el próximo capítulo) podríamos decir lo mismo. Sin embargo, podríamos notar que en un espectro que va de la libertad personal a la comunidad, algunos de los experimentos de escuelas democráticas (como la de Sudbury) tienden a situarse fuertemente en el respeto al individuo, mientras que las escuelas libertarias son siempre muy cautelosas a la hora de construir relaciones sociales y un «espíritu de comunidad».

Definitivamente, el enfoque libertario es el que más puntos en común tiene con lo que se ha considerado la pedagogía crítica, en su enfoque emancipador. Surgidos de la escuela de Frankfurt de orientación marxista, los escritos de Antonio Gramsci y Paulo Freire -entre otros- se dedican todos ellos a perseguir la igualdad y la transformación social, preocupándose por los déficits de los sistemas agregativos y liberales en tanto que reproducen la desigualdad y las relaciones de poder existentes. Los pedagogos críticos, al igual que los educadores libertarios, consideran la escuela como un lugar para la transformación social. Por lo tanto, la educación no se concibe como neutral, sino que está comprometida con el valor de la igualdad que sustenta las exigencias éticas de los educadores democráticos críticos. El objetivo final de la pedagogía crítica puede variar ligeramente del objeto político final, estando la primera comprometida principalmente con el desmantelamiento de las clases sociales mientras que la segunda se centra más en el Estado y la autoridad en general, pero ambas pretenden lograr la emancipación personal y colectiva de los estudiantes y la transformación de su realidad social (Brant Edwards, 2010). Del mismo modo, ambos ven a las escuelas y la educación como grupos sociales potencialmente marginados y la emancipación y la solidaridad entre estos

grupos se concibe como un requisito para materializar la transformación social (Sibbett, 2016; Stevenson, 2010).

Como señaló Sant (2019), los académicos liberales han expresado su preocupación por los peligros y la legitimidad de los educadores democráticos que «entran en el aula con objetivos políticos preestablecidos», cuyo objetivo «no es poner de manifiesto los pensamientos independientes de los estudiantes (. . .), sino alterar las formas de pensar de los estudiantes para que se ajusten a una noción preconcebida de lo que constituye el pensamiento crítico» (Freedman, 2007, p. 444). Basándose en el análisis postestructuralista, los estudiosos agonistas y participativos han cuestionado los supuestos universalistas y racionalistas subyacentes al discurso de la educación democrática crítica (Hantzopoulos, 2015; Pearl y Knight, 2010). Pearl y Knight (2010) escriben: «Los pedagogos críticos reclaman una verdad; después de haberla definido, la imponen a los demás. En una democracia, la verdad se determina a través del debate abierto y exhaustivo de puntos de vista opuestos"(p. 246).

2.5. Rasgos típicos de la educación democrática

Las asambleas y los círculos de resolución de conflictos

Las escuelas democráticas quieren proporcionar un marco que garantice la seguridad física, psicológica y emocional de cada persona que forma parte de la escuela (alumnos y adultos).

Hay dos órganos que suelen estar en el centro del funcionamiento democrático de los centros escolares y garantizar el bienestar y el respeto de todos los miembros de la sociedad escolar: La Asamblea (a menudo llamada Consejo Escolar, reunión/asamblea, parlamento escolar, etc.) y los Círculos de Resolución de Conflictos (también llamados Comités de Mediación, Comité Judicial, Círculo de Mediación, Círculos de Resolución de Conflictos, Círculo Restaurativo según sus diferentes funciones).

Estos órganos están abiertos a cualquier miembro de la escuela, adulto o niño, y normalmente se fomenta su participación, a veces obligatoria, otras veces opcional.

La asamblea es el órgano de decisión de la escuela, responsable del proceso de toma de decisiones basado en el consenso (en las escuelas sociocráticas o libertarias) o por mayoría (en los modelos de escuela Summerhill y Sudbury).

Normalmente, este órgano se reúne cada semana en un espíritu de búsqueda y co-construcción de las soluciones que mejor respondan a las necesidades del grupo.

La Asamblea define las normas de la escuela y la regulación de las infracciones a las normas. Traza los límites fijados por el colectivo/comunidad para respetar la «escuela-sociedad» así como a cada uno de sus miembros. Su finalidad es garantizar la libertad, el respeto, la justicia y la confianza. Algunas escuelas,

siguiendo el Modelo Sudbury tienen el «libro de reglas» que contiene todas las normas decididas y eventuales sanciones. Cada escuela tiene su propia cultura de acuerdos, normas y leyes que pueden variar desde unos pocos acuerdos básicos hasta libros de leyes con cientos de páginas.

Durante cada Asamblea, los niños y los adultos acompañantes pueden, por ejemplo, proponer nuevas normas, actividades o compras.

Algunas escuelas tienen un requisito de edad mínima para acceder a la Asamblea, otras (como Summerhill) cuentan con adultos que facilitan la adaptación de los niños más pequeños. Otras escuelas tienen dos o tres asambleas diferentes según la edad de los alumnos. Otras, de nuevo, se limitan a establecer un mínimo de requisitos para asistir a las asambleas (es decir, ser capaz de asistir sin perturbar la reunión) y luego depende de los niños entender si está preparado para asumir tal responsabilidad.

Los Círculos de Resolución de Conflictos son los foros donde se resuelven los conflictos entre la comunidad escolar (niños y adultos). Pueden adoptar la forma de Comités de Mediación, donde los conflictos tienden a resolverse a través de un diálogo pacífico y constructivo, o la forma de una especie de tribunal (el caso del Comité Judicial en las escuelas de Sudbury) donde hay un grupo estructurado de personas (adultos y niños) que discuten sobre la situación que infringió una norma y las sanciones correlativas.

Normalmente, los Círculos de Resolución de Conflictos tienen lugar cuando un miembro de la escuela lo solicita, o puede haber un día fijo de la semana en que se celebre este foro. Sea cual sea la forma que adopte este órgano, ayuda a resolver un conflicto o a poner remedio a una transgresión del «libro de normas». El objetivo es consolidar un marco seguro de convivencia protegiendo al mismo tiempo la libertad de cada uno. Todo foro de resolución de conflictos permite a cada uno expresar sus emociones y sentimientos, identificar las transgresiones y, eventualmente, decidir soluciones correctoras.

El papel del profesor como guía

En sus publicaciones más recientes, el reconocido pedagogo y académico Gert Biesta critica abiertamente el énfasis puesto por los economistas de la educación y la OCDE en la «medición del aprendizaje y la transfiguración del papel del profesor de guía de la formación crítica del alumno como sujeto, en diálogo con él, a técnico de la educación del alumno, asistido por máquinas que le ayudan a aprender pero que lo convierten en objeto de aprendizaje». Biesta, utilizando el término «learnification», expresa que el objetivo de los profesores no es la construcción de una «cabeza bien llena» sino de una «cabeza bien hecha» (Biesta, 2006). Una cabeza cuyo rendimiento puede estandarizarse y evaluarse en términos cuantitativos, según la conveniencia de quienes detentan el poder: definir conocimientos y habilidades fundamentales, establecer estándares, medir (más que evaluar) el rendimiento de los alumnos en una escala planetaria.

Del mismo modo, como Biesta, también Meirieu y Rancière, sostienen que el papel del profesor no sería el de instruir a los alumnos (las tecnologías pueden hacerlo y cada vez lo harán más) como el de educarlos para que se conviertan en sujetos libres: la educación debe ser «emancipadora» (Biesta, 2017).

En la educación democrática, el papel del profesor puede variar sensiblemente de un modelo a otro, pero en todos sus matices conserva definitivamente este carácter emancipador.

Como se ha argumentado antes, en la educación libertaria el papel del profesor es insustituible porque -como señalan también Rancière y Derrida- el profesor es el adulto investido de la función de ayudar a los alumnos a descubrir y ejercer su subjetividad a través del diálogo, a disentir y a formar su ética moral.

En los modelos de Summerhill, a pesar de una fase inicial en la que Neill consideraba que los profesores carismáticos enseñaban con una persuasión que debilitaba la autonomía del niño (Baley, 2013), en tiempos más recientes la escuela revisa por pares a sus profesores, y cuenta con políticas y sistemas para garantizar la calidad de la enseñanza: han construido sus métodos de enseñanza, proporcionan una revisión continua y el desarrollo de métodos de enseñanza, evaluación y mantenimiento de registros.

Por el contrario, la escuela Sudbury pone muy poco énfasis en las habilidades académicas del profesor, fijándose más en el hecho de que los profesores -llamados sobre todo facilitadores o personal adulto- sean personas personal y socialmente bien equilibradas y fundamentadas, que tengan toda la confianza en los niños y que sean capaces de no imponer el aprendizaje, y de tener más bien una postura de observación en su camino de aprendizaje, estando ahí para apoyar si es necesario.

Lo que podemos decir en general es que los adultos que trabajan en las escuelas democráticas tienen un papel de «facilitadores» y «acompañantes», más que de profesores (y tienden a no utilizar la palabra profesor como tal).

Esto significa que están ahí para ayudar a los niños a ser quienes son, sin imponerles un currículo de aprendizaje, ni obligar a los alumnos a aprender algo que realmente no habrían aprendido. Los adultos que trabajan en la escuela dejan que el niño explore y descubra el mundo que le rodea y están ahí para relanzar las pasiones y los intereses de los alumnos.

El equipo pedagógico de una escuela democrática cumple, pues, dos funciones esenciales. La primera es garantizar la seguridad y la paz para que cada alumno pueda tener la libertad de aprender, ser escuchado y respetado.

La segunda es facilitar las actividades de los niños, respondiendo a las expectativas y necesidades que expresan. Los niños pueden recurrir al personal de apoyo en función de sus necesidades y el equipo está disponible y atento a estas peticiones. En algunas escuelas, el personal docente propone cursos más clásicos

(véase el estilo Summerhill, pero también los modelos Sociocrático y Libertario), mientras que en otras escuelas sólo están ahí para ayudar si se les solicita (estilo Sudbury).

El juego libre

El juego libre ocupa un lugar importante en todas las escuelas democráticas. «El juego es el trabajo del niño» (P. Kergomard) y “la forma más elevada de investigación” (A. Einstein) parecen eslóganes que se oyen por casualidad, pero que en la educación democrática se ponen realmente en práctica.

Siguiendo los estudios más recientes sobre neurociencia y psicología sabemos que el juego libre proporciona el terreno necesario para la exploración independiente. El juego libre, sin instrucciones, autogestionado, espontáneo, ni organizado ni estructurado, y sólo por diversión, es una forma de entender y descubrir el mundo y a uno mismo.

En el juego libre, el niño es dueño de sus propias elecciones y de las decisiones que debe tomar en la dirección del juego. A través del juego, los niños realizan experiencias y descubrimientos sorprendentes sobre el mundo, real e imaginario, que les rodea.

El entorno multiedad

Un entorno multiedad es un potente amplificador del aprendizaje formal e informal. Permite una mayor autonomía a los niños más pequeños: los conocimientos ya no proceden sólo de los adultos, sino que pueden observar, imitar, preguntar y debatir con otros niños mayores para satisfacer sus necesidades. Los niños mayores también aprenden a cuidar de los más pequeños. Esto crea un importante proceso de empoderamiento. La mezcla de edades es también un factor clave para fomentar la cooperación. En efecto, vivir con personas de todas las edades reduce la necesidad de competir y aumenta el deseo de pasarlo bien juntos. Esto fomenta el compromiso y la adaptación a las capacidades de los demás.

La escuela como sistema abierto

La educación democrática implica que los alumnos estén en contacto con diferentes actores territoriales y retos de la vida real. En este sentido, la educación democrática parece no tener fronteras entre la escuela y el mundo real, patrocinando un enfoque en el que se establecen colaboraciones intencionadas entre las escuelas y sus comunidades más amplias. Familias, expertos y otras partes interesadas colaboran con el personal adulto y los alumnos para perseguir los intereses de los estudiantes y enriquecer su itinerario de aprendizaje. Los estudiantes están mucho más inmersos en la vida real externa, son capaces de ver los retos locales relevantes, contribuyen al desarrollo de la comunidad y promueven una actitud activa de ciudadanía global. Esta apertura, que en los documentos de política educativa más recientes recibe el nombre de «escolarización abierta», ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender juntos en el mundo real, y amplía sus horizontes para aprender de personas distintas del personal adulto de su escuela.

La “cultura escolar”

Hasta ahora se ha repetido varias veces que cada escuela democrática es diferente de otra. El conjunto de opciones pedagógicas, políticas, procedimientos, gobernanza organizativa, valores y normas internas que marcan estas diferencias podría denominarse la «cultura» de esa escuela. A menudo se observa que las escuelas democráticas pasan apuros durante el primer año de su creación, hasta que la cultura escolar se inculca con fuerza en la comunidad escolar. Este proceso puede durar años (de 5 a 7 años en algunas escuelas), pero tiende a ser más corto si los fundadores tienen una idea muy clara desde el principio sobre las características específicas de la escuela y si existe un grupo estable y solidario de personal, alumnos y padres.

En general, se observa que a los niños pequeños les resulta muy fácil adaptarse a la cultura escolar, mientras que a los alumnos de más edad, procedentes de un entorno escolar más tradicional, puede resultarles difícil adaptarse, ya que su motivación interna a menudo se ha cimentado bajo años de sistema de recompensa/castigo.

Para estos alumnos se requiere un periodo de adaptación muy largo, que a veces necesita años. Los libros escritos por fundadores de escuelas democráticas (por ejemplo, Greenberg, 1995) están llenos de ejemplos de niños que, procedentes de escuelas clásicas, necesitaron mucho tiempo para «no hacer nada» antes de empezar a entrar en la cultura escolar de forma más activa, y encontraron la motivación para tomar parte activa en la escuela. Dado que es más difícil adaptarse a una cultura escolar democrática para los niños mayores, la escuela de Summerhill tiene un límite de edad: 11 años en la actualidad, por lo que los niños que tuvieran más de 11 años al inicio del curso no serían, normalmente, elegibles.

3. LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN EL MARCO EUROPEO E INTERNACIONAL

3.1. La visión de la ONU sobre la educación democrática

UNICEF, en sus últimos trabajos, propone una visión de la educación basada en los derechos y transformadora, que reimagina la educación más allá del ámbito económico utilitario. Esta visión se enmarca principalmente en términos de su impacto positivo en el desarrollo humano (Tawil y Cougoureux, 2013). El aprendizaje de calidad, apoyado y logrado a través de habilidades para la vida y educación ciudadana, se promueve para abordar los desafíos que enfrentan los niños, los jóvenes y todos los estudiantes en un entorno marcado por los requisitos del siglo XXI (UNICEFF, 2017.)

Esta concepción se basa en un modelo cuatridimensional de aprendizaje ya desarrollado por la UNESCO en un documento de referencia de 1996: «Learning: The Treasure Within, un informe de 1996 a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI». En este documento, que ha sido un documento de referencia clave para la conceptualización de la educación y el aprendizaje en todo el mundo (Tawil y Cougoureux, 2013) hay una visión integrada de la educación que va más allá de la eficacia y el rendimiento en la escuela o en el trabajo, y hace hincapié en el papel humanista de la educación hacia el desarrollo humano en su conjunto. En particular, fomenta una visión del paradigma del aprendizaje permanente definiendo las funciones esenciales del aprendizaje a través de lo que denomina los «cuatro pilares del aprendizaje», que son:

- Aprender a conocer/dimensión cognitiva: Se refiere a las herramientas cognitivas y metacognitivas necesarias para comprender mejor el mundo y sus complejidades, así como una base apropiada y adecuada para el aprendizaje futuro.
- Aprender a hacer/la dimensión instrumental: Se refiere a las capacidades que permiten a los individuos participar eficazmente en la economía y la sociedad.
- Aprender a ser/la dimensión individual: Se refiere a las competencias personales y sociales que permiten a los individuos desarrollar todo su potencial para convertirse en personas completas.
- Aprender a vivir juntos/dimensión social: Se refiere a los valores implícitos en los derechos humanos, los principios democráticos, la comprensión y el respeto interculturales y el fomento de la paz en todos los niveles de la sociedad, a los que el individuo está expuesto y que desarrolla.

El objetivo de los pilares es mejorar la dignidad, la capacidad y el bienestar de las personas en relación con los demás y con su entorno. Lo revolucionario de este enfoque es que, por fin, propone un cambio paradigmático de las nociones de aprendizaje a las de «aprender a aprender» (una definición que ha sido utilizada a menudo por la UE desde la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente) , es decir, los profesores no deben centrarse tanto en la cantidad de información que se da a los niños, sino en proporcionarles las herramientas personales y sociales para que puedan adquirir estas competencias.

En esta línea, la iniciativa Futuros de la Educación (2021) de la UNESCO se propuso repensar la educación y configurar el futuro, catalizando un debate mundial sobre la necesidad de reimaginar el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo cada vez más complejo, incierto y precario. En el contexto pospandémico, el informe «Reimaginar juntos nuestro futuro» de la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación (2021) reconoce el poder de la educación para provocar cambios profundos y reparar injusticias, transformando al mismo tiempo el futuro. Este informe tiene un nuevo y fuerte punto de vista regenerativo que surge de una perspectiva poscolonial y ve que las desigualdades actuales en la educación se basan en las exclusiones y opresiones de ayer. También aboga por una pedagogía de la solidaridad y la cooperación. Los informes parecen, por tanto, preocupados por el desarrollo de una pedagogía centrada en el niño, y también preocupados por que se mantenga la curiosidad innata de los niños. Podemos leer pasajes como: «Por desgracia, en demasiadas escuelas y sociedades, la curiosidad natural y las tendencias inquisitivas de la primera infancia se fomentan cada vez menos a medida que los niños avanzan a cursos superiores y tienen menos oportunidades de jugar, explorar, colaborar y conectar. [...] podría decirse que demasiado tiempo dedicado al trabajo individual aislado en el nivel primario limita las oportunidades clave para la co-construcción, la cooperación y la resolución de problemas." (UNESCO, 2021)

Como parte del debate público previo a la publicación del Informe, una delegación de expertos de la EUDEC (Comunidad Europea de Educación Democrática) escribió una carta abierta para felicitar ciertos aspectos contenidos en el informe, pero también para expresar reservas sobre puntos específicos y suposiciones hechas en este informe, que podrían poner seriamente en peligro los esfuerzos de la agenda 2030 de la ONU para conducir a una educación regenerativa para 2050 para futuros más justos y sostenibles. En particular, esto estaba implicado con el hecho de que el enfoque pedagógico progresivo mostrado en el informe estaba, sin embargo, en contradicción con la negación general sobre el papel del aprendizaje autodirigido y la investigación más reciente sobre «cómo aprende el cerebro». Según el grupo de expertos de EUDEC, el Informe tampoco traducía la afirmación sobre la democratización de la educación en un plan de acción real que sugiriera cómo implantar la democracia en la escuela para que los niños puedan tener voz.

3.2. La visión de la UE sobre la educación democrática

La necesidad de un cambio en la educación ha sido ampliamente reconocida en los últimos años por la Unión Europea.

Para alinear el estado miembro a las habilidades del siglo XXI necesarias para que los estudiantes se conviertan en personas activas y realizadas, la UE ha adoptado en mayo de 2018 la Recomendación sobre ocho competencias clave para el aprendizaje permanente que actualiza la Recomendación de 2006, teniendo en cuenta los requisitos del mundo en que vivimos hoy, y ofrece orientación y ejemplos de buenas prácticas. La Recomendación actualizada define ocho competencias clave para el aprendizaje permanente: Alfabetización, Multilingüismo, Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, Ciudadanía digital, personal, social y para aprender a aprender, Espíritu empresarial y Conciencia y expresión culturales.

En la misma línea, el marco de cooperación política europea ET2020 hace hincapié en que la educación y la formación tienen un papel crucial que desempeñar para hacer frente a los numerosos retos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos a los que se enfrentan Europa y sus ciudadanos hoy en día y, en los años venideros. Esto está en consonancia con la visión de la educación desarrollada por el Consejo de Europa (en la Recomendación CM/Rec(2007)6), que incluye cuatro fines principales de la educación:

1. Desarrollar una amplia base de conocimientos,
2. Preparar para el mercado laboral,
3. Prepararse para la vida como ciudadanos activos y,
4. Desarrollo personal

Las dos primeras áreas son, en gran medida, en las que se centran las escuelas públicas. Sin embargo, si echamos un vistazo a las Habilidades del Siglo XXI, comprenderemos fácilmente que se derivan exclusivamente de los dos segundos puntos. Cada vez más, las recomendaciones, el marco y los documentos de la UE prestan más atención a los dos últimos puntos.

Cabe señalar que el Manifiesto del Consejo de Europa: Educación para el Cambio - Cambio para la Educación (2014) destaca la importancia de repensar la educación: «Los modelos de escolarización que heredamos del pasado tienden a ser elitistas, jerárquicos y excluyentes; rasgos que quizás se han suavizado con el paso de los años, pero que no han sido realmente cuestionados por la democratización de la enseñanza secundaria y terciaria que muchos países han experimentado en las últimas décadas» (Consejo de Europa, 2014, p. 21). El Manifiesto lo señala muy claramente: «Para cambiar los comportamientos y favorecer la integración de nuevos conceptos y valores, los alumnos se beneficiarían de un aprendizaje

basado en la experiencia dentro de un enfoque socioconstructivista, que les permitiera observar, reflexionar, comparar, investigar y experimentar, actividades todas ellas que no suelen estar suficientemente integradas en las opciones tradicionales como el «aprendizaje de memoria» y los enfoques frontales en los que hay un «educador que sabe y habla» y un «educando que no sabe y escucha» (Consejo de Europa, 2014, p. 20).

En los párrafos siguientes, el análisis señalará lo que ha hecho la UE en relación con los dos últimos objetivos de la educación: la preparación para la vida como ciudadano activo y el desarrollo personal.

3.2.1. Marco de ciudadanía en las prescripciones de la UE

La Recomendación del Consejo de Europa (2012) sobre la garantía de una educación de calidad establece que dos de las definiciones de educación de calidad son:

d. una educación que promueva la democracia, el respeto de los derechos humanos y la justicia social en un entorno de aprendizaje que reconozca las necesidades sociales y de aprendizaje de todos;

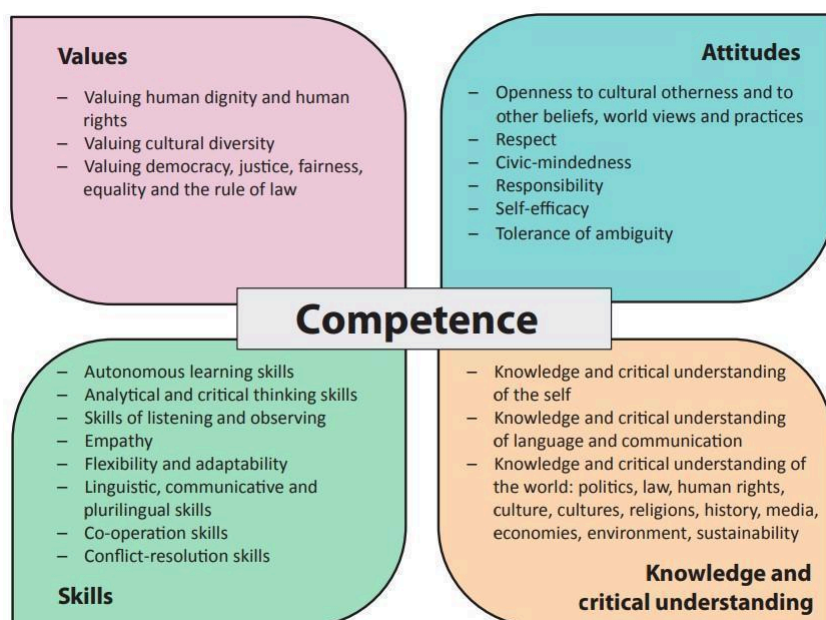
e. una educación que permita a los alumnos y estudiantes desarrollar las competencias adecuadas, la confianza en sí mismos y el pensamiento crítico para ayudarles a convertirse en personas responsables.

Al ver la brecha democrática en la mayoría de los miembros de la escuela estatal, el Consejo de Europa puso en marcha en 2013 un proyecto de cuatro años, al final del cual adoptó un Marco de referencia de competencias para una cultura democrática (2017), desarrollando directrices no prescriptivas que las autoridades nacionales y las partes interesadas en la educación pueden utilizar y adaptar como consideren oportuno. El marco ofrece un modelo exhaustivo de las competencias que deben adquirir los educandos para participar eficazmente en una cultura democrática, con descriptores y directrices para su aplicación. Para que su alumnado desarrolle estas competencias, el papel del profesorado debe evolucionar. «Se animará al profesorado, como facilitador del aprendizaje en un mundo interconectado, a que desarrolle en sí mismo competencias transversales particulares, además de las competencias específicas de su materia académica» (Consejo de Europa, 2014, p. 24). Esto se ha vuelto cada vez más importante desde que se lanzó el Marco de Competencias Globales (OCDE-PISA, 2018). Según la página web de OCDE-PISA «La competencia global es la capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales, de comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de los demás, de entablar interacciones abiertas, apropiadas y eficaces con personas de diferentes culturas, y de actuar en favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible» (2018).

Con estos desarrollos, la pregunta que surge es cómo podemos apoyar mejor al profesorado para desarrollar estas competencias en ellos mismos y en su alumnado para que puedan aprender a cambiar y cambiar para aprender (Licht, Massini et al, 2019).

El núcleo del Marco es un modelo de las competencias que debe adquirir el alumnado para participar eficazmente en una cultura democrática y convivir pacíficamente con los demás en sociedades democráticas culturalmente diversas. El Marco también contiene descriptores para todas las competencias del modelo.

En el modelo hay 20 competencias. Estas competencias se subdividen en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos y comprensión crítica. Las 20 competencias se resumen esquemáticamente en la siguiente figura.



Además, los descriptores proporcionan medios para hacer operativa la competencia a efectos de planificación curricular, enseñanza, aprendizaje y evaluación. La esperanza de este modelo era también permitir a los sistemas educativos capacitar a sus estudiantes como agentes sociales autónomos capaces de elegir y perseguir sus propios objetivos en la vida.

Sin embargo, las competencias enumeradas en este Marco para la cultura democrática sólo están pensadas para desarrollarse en todas las asignaturas y áreas de estudio del plan de estudios o a través de una única asignatura, como la educación para la ciudadanía o las ciencias sociales o los estudios sociales.

Por lo tanto, lo interesante es que el Marco no sugiere en absoluto practicar la democracia en la escuela, sino sólo aprender de forma abstracta sobre la democracia. Y da ejemplos al respecto, sugiriendo que la forma de aprender democracia debería ser «Las actividades educativas pueden incluir simulaciones de elecciones, posiblemente acompañadas de la simulación de una campaña política, parlamentos simulados,

juicios simulados, definición y uso de procedimientos justos para tomar decisiones para elegir entre varias opciones, juegos de rol y simulaciones que incluyan la prueba de cargos de autoridad (un día como alcalde), el derecho a la libertad de expresión (simulación del trabajo de los o las periodistas), etc.». Esto significa que, más allá del enfoque innovador de la participación democrática, la traducción de este modelo en la práctica es sólo abstracta. Los niños y niñas sólo pueden hacer juegos de «rol» sobre la democracia o simular situaciones de personas adultas, pero no se les concede ningún derecho a tomar ninguna decisión democráticamente dentro de su escuela sobre temas que les importarían en su vida real.

3.2.2. El marco de competencias para la vida

Después de haber publicado el Marco de Competencias de 2018, el Centro Común de Investigación de la UE publicó un marco LifeComp para establecer un entendimiento compartido, y un lenguaje común sobre las competencias “Personales, Sociales y de Aprender a Aprender”. LifeComp se compone de tres áreas de competencia entrelazadas: “Personal”, “Social” y “Aprender a aprender”. Cada área incluye tres competencias: Autorregulación, Flexibilidad, Bienestar (Área Personal), Empatía, Comunicación, Colaboración (Área Social), Mentalidad de crecimiento, Pensamiento crítico y Gestión del aprendizaje (Área Aprender a aprender). Cada competencia tiene, a su vez, tres descriptores que corresponden generalmente al modelo «conciencia, comprensión, acción». No deben entenderse como una jerarquía de diferentes niveles de relevancia, en la que unos son prerequisites para otros. Más bien, todos ellos deben considerarse complementarios y necesarios. LifeComp considera las competencias “personales, sociales y para aprender a aprender” como aquellas que se aplican a todas las esferas de la vida y que pueden adquirirse a través de la educación formal, informal y no formal. El «leitmotiv» del JRC era identificar las competencias que se pueden enseñar.

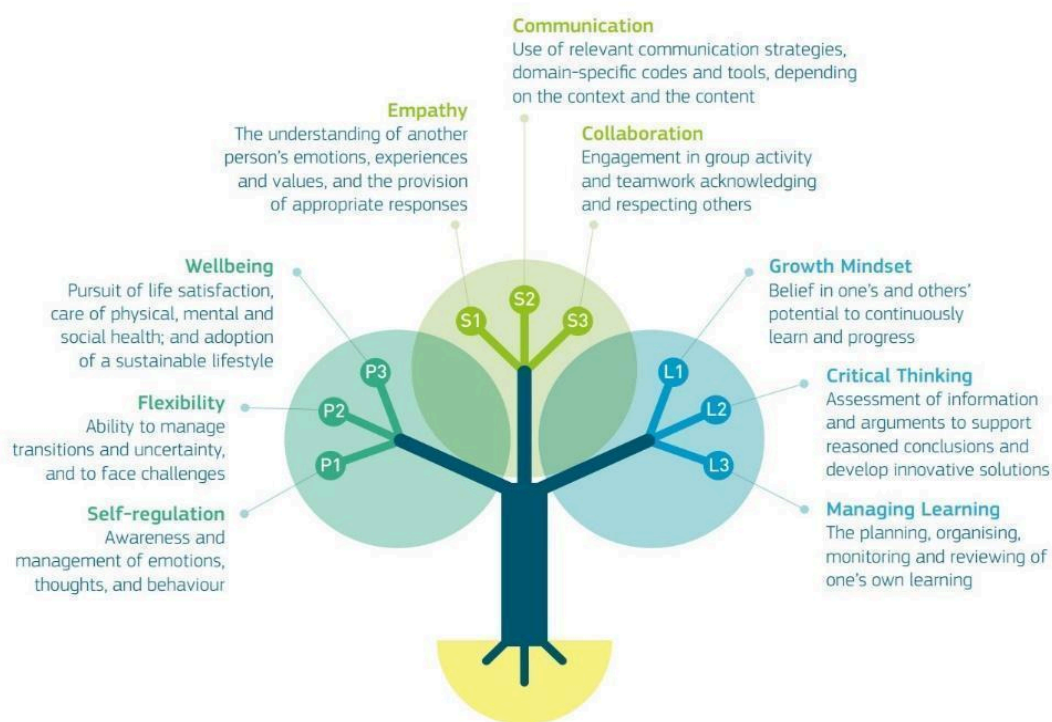


FIGURE 1. LIFECOMP AT A GLANCE

El JRC observa que esta competencia clave tiene estrechos vínculos con otras dos: «Conciencia y expresión culturales», y “Ciudadanía” (tal y como se recoge en el documento de trabajo de los servicios de la Comisión que acompaña a la Recomendación del Consejo de 2018).

Las habilidades identificadas en esta competencia clave incluyen la capacidad de identificar las propias capacidades, dirigir la atención y hacer frente a la complejidad, mediante la reflexión crítica y la toma de decisiones. Consiste en la capacidad de aprender y trabajar tanto de forma colaborativa como autónoma y de organizar y perseverar en el propio aprendizaje, evaluarlo y compartirlo, buscar apoyo cuando proceda y gestionar eficazmente la propia carrera y las interacciones sociales. Las personas deben ser resilientes y capaces de afrontar la incertidumbre y el estrés. El alumnado debe ser capaz de comunicarse de forma constructiva en distintos entornos, colaborar en equipo y negociar. Esto incluye mostrar tolerancia, expresar y comprender diferentes puntos de vista, así como la capacidad de generar confianza y sentir empatía.

La competencia se basa en una actitud positiva hacia el bienestar personal, social y físico y el aprendizaje a lo largo de la vida. Se basa en una actitud de colaboración, asertividad e integridad. Esto incluye respetar la diversidad de los demás y sus necesidades y estar preparado tanto para superar prejuicios como para llegar a acuerdos. Las personas deben ser capaces de identificar y fijar objetivos, motivarse a sí mismas y desarrollar resiliencia y confianza para perseguir y tener éxito en el aprendizaje a lo largo de su vida. Una actitud resolutiva favorece tanto el proceso de aprendizaje como la capacidad del individuo para afrontar

los obstáculos y los cambios. Incluye el deseo de aplicar el aprendizaje previo y las experiencias vitales y la curiosidad de buscar oportunidades para aprender y desarrollarse en diversos contextos vitales. (véase Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. y Cabrera Giraldez, M., 2020).

3.3 Un análisis de la educación democrática en el marco de la UE

Al tiempo que alabamos los continuos esfuerzos de la UE por intentar que la educación se adapte a los rápidos cambios de nuestra sociedad, desde la perspectiva de la educación democrática cabría avanzar dos consideraciones:

1. Las 8 competencias clave tienen todas la misma importancia y, por tanto, se establecen en una estructura no jerárquica.

Sin embargo, según la educación democrática, las competencias sociales y personales son una condición previa para todas las demás formas de aprendizaje cognitivo. En otras palabras, las escuelas democráticas proporcionan un entorno lleno de confianza y apoyo a los niños y niñas, y siguen el desarrollo de las habilidades personales y sociales del alumnado, ayudan a identificar las propias capacidades, a centrarse, a enfrentarse a la complejidad, a reflexionar críticamente y a tomar decisiones. El entorno de aprendizaje autodirigido permite que el alumnado aprenda a trabajar de forma autónoma, a organizarse y a aprender lo que le gusta hacer, mientras que el aspecto de comunidad democrática permite que el alumnado aprenda a colaborar, a tener interacciones sociales de calidad, a expresarse y a comprender diferentes puntos de vista. Según la educación democrática, a través de la adquisición de estos conjuntos fundamentales de habilidades blandas se desarrollarán en consecuencia las demás habilidades cognitivas.

2. Aunque la teoría desarrollada por la UE es muy innovadora en cuanto a la voluntad de poner en marcha competencias de “aprender a aprender” -habilidades blandas que pueden enseñarse- y traducir las competencias del siglo XXI en un conjunto de habilidades sistematizadas por la UE, sin embargo, a nivel práctico, las herramientas y métodos que sugiere son extremadamente inadecuados y, en cierto modo, contradictorios. Las competencias ciudadanas y la preparación para la vida activa pueden ser un claro ejemplo de ello. Como se ha observado, las competencias ciudadanas abogan porque se respeten los derechos de los niños y niñas, porque aprendan a practicar la democracia y, sin embargo, la democracia se sigue concibiendo como algo que se aprende de forma pasiva y abstracta, sin permitir que el alumnado practique la democracia en absoluto en sus clases.

Del mismo modo, Lifecomp significa enseñar a los y las estudiantes importantes habilidades para la vida, como la capacidad de identificar las propias capacidades, reflexionar críticamente y tomar decisiones, la asertividad y la integridad, motivarse a sí mismos y desarrollar la resiliencia y la confianza para perseguir y

tener éxito en el aprendizaje a lo largo de sus vidas. Incluye el deseo de aplicar el aprendizaje previo y las experiencias vitales y la curiosidad de buscar oportunidades para aprender y desarrollarse en diversos contextos vitales. A pesar de que estas habilidades son el núcleo de todo camino de desarrollo para un niño/a/joven, podría ser engañoso y en cierto modo esquizofrénico enseñar estas competencias, mientras se obliga a los estudiantes a seguir un plan de estudios en el que no tienen voz, sin estar motivados internamente, sino más bien confiando sólo en un sistema externo basado en recompensas/castigos, eliminando cualquier posibilidad de tomar decisiones sobre el camino de aprendizaje.

Esta es probablemente la razón por la que los documentos del JRC terminan diciendo que “hay que prever experiencias pedagógicas innovadoras con enfoques transversales y por asignaturas, para que entendamos mejor cómo enseñar las competencias LifeComp y cómo pueden integrarse en el plan de estudios, ya sea de forma transversal o en asignaturas concretas, pero también en el aprendizaje permanente y la orientación a lo largo de toda la vida. Existe una clara necesidad de compartir ejemplos de políticas en este ámbito y de ofrecer ejemplos de prácticas y herramientas educativas innovadoras que puedan utilizar el profesorado y los orientadores/as a lo largo de toda la vida”. (:75)

Una vez expresado cómo las políticas internacionales y europeas están tocando temas propios de la educación democrática, ahora la reflexión se traslada al análisis del ámbito nacional, para que se ponga de manifiesto el análisis empírico.

4. EL ÁMBITO NACIONAL. EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS

4.1. Educación democrática en las escuelas públicas: ¿oxímoron o posibilidad?

A pesar de que el marco europeo parece allanar el camino para la inclusión de las competencias personales y sociales y la participación democrática, y de que anuncia repetidamente que el actual sistema escolar de la mayoría de los países europeos no está equipado para permitir al alumnado enfrentarse a los retos del siglo XXI, a nivel nacional el proceso de cambio parece aún muy bajo. Es poco probable que las relaciones jerárquicas en las escuelas, los métodos frontales tradicionales de enseñanza y las asignaturas compartimentadas desarrollen suficientemente en el estudiantado las capacidades y cualidades del siglo XXI.

La educación democrática podría ofrecer en este sentido una alternativa muy significativa para superar el marco de la educación tradicional. Sin embargo, como señalan la mayoría de las críticas a este enfoque pedagógico, también es un reto importante imaginar cómo podría funcionar la educación democrática en un sistema público, para que dejar que alguien afirme que “es poco práctico e ilógico aplicar [sus] principios en masa al sistema educativo público” (Peramas, 2007).

Las principales críticas a la educación democrática tienden a señalar que la propia naturaleza de esta pedagogía no es compatible con el sistema estatal.

Algunos defensores de la educación democrática dirían que no es posible aplicarla en los sistemas escolares estatales, por la propia forma en que la educación democrática está bien arraigada para un pequeño grupo de alumnos/as. Podría decirse que algunas escuelas democráticas que siguen el modelo libertario estarían en contra de la difusión de la educación democrática en las escuelas estatales, ya que la instancia política que defienden es la superación del sistema estatal, buscando más bien un tipo de «escuela pública» financiada y apoyada por la comunidad.

En desacuerdo con las posturas anteriores, el proyecto DESC creía firmemente que para que la educación democrática se generalizara de verdad, no podía quedarse en un pequeño círculo de escuelas de élite cultural. Tiene que llegar a los niños/as que no tienen el privilegio de vivir en familias sensibilizadas con la educación democrática, y tiene que ser asequible para todas las personas.

En este sentido, deberíamos dejar de considerar una dicotomía entre escuela privada democrática y escuela pública, sino más bien pensar que ambas deben coexistir, reforzándose la una a la otra y siendo complementarias. En efecto, es gracias a la flexibilidad y la independencia del «ámbito privado» que se experimentan nuevas pedagogías y se ponen en marcha nuevas prácticas sin limitaciones. En este sentido, el sistema escolar estatal podría inspirarse en estas realidades y, por tanto, ayudar también a las escuelas

privadas, ya que pueden contribuir a introducir planteamientos vanguardistas en un entorno educativo más tradicional.

Sin duda, este proceso necesita mediación y tiempo. Mediación porque no podemos esperar que una escuela pública pueda implantar desde cero un entorno completamente autodirigido. Tiempo porque se tarda mucho en potenciar un cambio cultural en directiva y profesorado para que se interesen por aplicar esta metodología.

4.1.2. La campaña del 20%

Derry Hannam es uno de los más reconocidos defensores de la educación democrática en el sistema escolar estatal. Aplicó los principios de la educación democrática en una escuela pública del Reino Unido durante su carrera profesional como profesor, y está convencido de que “si te atraen las ideas del aprendizaje autodirigido y la educación democrática, sea cual sea tu situación siempre es posible hacer algo de naturaleza más lúdica, participativa y democrática” (Hannam, 2020).

Para estimular la educación democrática en las escuelas públicas, propuso un modelo del 20% . Según este modelo, en todas las escuelas financiadas por el Estado, tanto de primaria como de secundaria, alumnado y profesorado deberían negociar democráticamente el 20% del tiempo del currículo escolar en torno a lo que les interesa.

Tiempo para la educación individual o colaborativa autodirigida, con el profesorado disponible como facilitadores o «expertos» si el alumnado solicita sus servicios. Cada escuela debería ser libre de organizar el uso de este tiempo a su manera: podría ser medio día a la semana más el 20% de algunas clases, o dos medios días, o un día a la semana, o el 20% de todas las clases. Y, por supuesto, si se descubriera que, a medida que el alumnado estuviera más motivado, el currículo dirigido obligatorio podría gestionarse en un tiempo cada vez menor, entonces el 20% podría aumentar.

A veces, los propios estudiantes pueden ser facilitadores para otros estudiantes, o incluso docentes.

Derry Hannam, que experimentó de primera mano el proceso de introducción de la educación democrática en el sistema escolar público del Reino Unido, predice que, si se aplicara el modelo del 20%, el propio proceso de negociación sería educativo, la motivación y la moral de todos aumentarían y el nuevo compromiso resultante compensaría con creces cualquier temor a perder aprendizaje debido a la reducción del tiempo de enseñanza de las asignaturas formales. Considera que en una situación así aumentará el nivel, mejorarán los resultados, el alumnado aprenderá a responsabilizarse de al menos parte de su aprendizaje y aprenderá a gestionar al menos parte de su propio tiempo. Hablando de su experiencia en una clase democrática de un colegio público, explica que su trabajo consiguió “devolverles la confianza

perdida, la creatividad y el sentido de autenticidad de sus sentimientos y conocimientos existentes. Devolverles el derecho a hablar con el corazón y no sólo a decir lo que se creía que la autoridad esperaba». Todo ello en un contexto de tanta libertad como fuera posible dentro de las limitaciones de una escuela pública” (Hannam, 2020).

4.1. La integración de elementos de las escuelas democráticas en las escuelas públicas

Mike Weimann, promotor de los derechos del niño/a y la pedagogía democrática en Alemania, lleva 30 años abogando por un cambio del sistema escolar tradicional. En particular, señala las deficiencias de las escuelas convencionales, que no satisfacen las necesidades psicológicas del alumnado para implicarse positivamente en el aprendizaje y más bien coartan su libertad. Por estas razones, Weimann apoya firmemente el enfoque de la educación democrática, que favorece la autodeterminación del alumno/a y potencia su agencia en el proceso de aprendizaje. En 2008, cofundó la escuela democrática Netzwekr-Schule en Berlín y contribuyó a las diversas Conferencias Internacionales de Educación Democrática. En 2023, publicó el artículo «Integrating Elements of Democratic Schools in Traditional Schools» en *Doing Democratic Education in School and University*, donde explora la posibilidad de incluir elementos de la educación democrática en las escuelas convencionales.

Teniendo en cuenta las dificultades que entrañan las escuelas democráticas, debido a su estatuto jurídico y a la falta de financiación e información, Mike Weimann sugiere «democratizar las escuelas convencionales» mediante medidas concretas, extrapoladas de experiencias educativas democráticas de éxito, e incorporadas al sistema escolar tradicional. En consonancia con la campaña del 20% mencionada anteriormente, propone una lista de 15 «Qué hacer y qué no hacer» consistente en cambios prácticos que pueden ser aplicados de forma no simultánea e independiente por cada escuela individual, lo que significa que los puntos sugeridos pueden integrarse en cualquier momento, sin seguir un orden prescrito y de acuerdo con la autonomía otorgada a cada escuela (Weimann, 2023).

Los elementos que pueden integrarse - «los haceres» - constituyen el núcleo de la educación democrática, sobre todo al garantizar el cumplimiento de los principios de libertad e igualdad de participación.

Se concede especial importancia a los procesos que permiten y potencian la participación activa de los miembros de la escuela, alumnado y personal, en todos los asuntos que les conciernen. Las escuelas pueden establecer reuniones escolares generales, también conocidas como asambleas, encargadas de definir las normas escolares y gestionar peticiones concretas. La participación es voluntaria y abierta a todos los miembros de la escuela, y las decisiones se toman colectivamente según el principio de «una persona, un voto». Además, es posible crear comités ad hoc compuestos por miembros elegidos y con poder de decisión sobre áreas de responsabilidad definidas.

Las normas escolares, acordadas en asamblea, se redactan en un lenguaje sencillo, accesible a todos los miembros de la comunidad escolar, y pueden ser objeto de modificación en la asamblea general. La creación de un tribunal escolar, compuesto por alumnado y personal elegidos democráticamente, permite exigir responsabilidades a quienes infrinjan las normas establecidas y mediar en caso de conflicto. El tribunal es accesible a todos y ofrece un sistema de justicia imparcial y participativo dentro de la escuela.

Dado que garantizar la libertad personal del alumnado se considera fundamental para otorgarle autonomía, los límites a esta libertad se fijan en las normas escolares, comúnmente establecidas en las reuniones escolares y aplicadas por el tribunal escolar.

Se fomentan mucho los mecanismos de evaluación y retroalimentación, que se extienden también al personal de la escuela, cuyas funciones deben estar bien definidas y cuyas actuaciones pueden ser evaluadas por los miembros de la escuela. Por último, dado que las escuelas democráticas suelen contar con el apoyo de las familias, es importante definir claramente sus funciones -derechos y deberes- dentro de la escuela para evitar posibles conflictos.

Por otro lado, los “No hacer” se refieren a las características de las escuelas tradicionales que no se ajustan a los valores de la educación democrática, y que pueden evitarse en favor de prácticas más democráticas.

Para fomentar un entorno de aprendizaje basado en los intereses, es importante que el personal pedagógico y el alumnado lleven a cabo un proceso de negociación, con el objetivo de desarrollar un plan de estudios colaborativo adaptado a los intereses y al ritmo de aprendizaje de cada individuo. El papel del profesorado es, por tanto, proporcionar apoyo y orientación al aprendizaje del alumnado, pero sin expresar opiniones no solicitadas ni imponer horarios o tareas predeterminados. Las pruebas y las calificaciones deben estar sujetas al consentimiento del alumno/a y no basarse en las notas tradicionales, sino en boletines de notas favorables que puedan debatirse entre todos los miembros de la escuela.

Por último, para integrar estos cambios, los centros escolares tendrán que seguir debatiendo los detalles de los puntos sugeridos y encontrar soluciones que se adapten mejor a su situación, ya que algunas medidas podrían tener que ser aprobadas por las autoridades escolares.

4.1.4 El LAP

Inspirado en los practicantes y teóricos de la pedagogía institucional y de la nueva educación, como Jean Piaget, Alexander Neill y Célestin Freinet, así como en la escuela paralela de Marly y en la escuela experimental FGO Forsokesgym de Oslo, el Lycée autogéré de Paris abrió sus puertas en septiembre de 1982, bajo la dirección del Ministro de Educación Alain Savary. Desde su primer curso, en los sótanos del liceo François Villon, hasta su ubicación actual en los edificios históricos del distrito 15 de París, este centro

simboliza la posibilidad de tener una escuela pública que sea al mismo tiempo alternativa al sistema educativo tradicional (véase Collectif d'élèves et de professeurs, 2012).

El alumnado LAP se encuentra en una condición de autonomía, autogestionan la escuela junto con los profesores y son los únicos responsables de su asistencia a clase.

La organización de la LAP se divide en dos partes.

Una parte corresponde a la adquisición “clásica” de conocimientos, y se denomina “estructura pedagógica”, que es una estructura permanente que ha experimentado y experimenta variaciones. Esta parte corresponde a los grupos pedagógicos, talleres, proyectos, temas y otros cursos disponibles. Lo interesante de este aspecto es que el alumnado puede participar libremente en las clases. Para algunos, esto se inspira en la ideología «cooperativa» (afiliación voluntaria), para otro remite a una actitud “consumista”, mientras que para otros responde de nuevo a la necesidad del “deseo”.

La otra parte corresponde a la organización política -en sentido amplio- y se denomina estructura de gestión, que se considera que tiene también una función pedagógica como la primera. Profesorado y alumnado se reúnen en grupos, comisiones, reuniones generales de dirección y asamblea general para que la vida dentro del recinto escolar sea decidida y/o llevada a cabo «en la medida de lo posible» por todos los miembros de la comunidad. Para cada profesor/a, que es un empleado de la educación nacional, la participación en diversas tareas (co-gestión de la escuela) además de la actividad "docente", es imperativa. La participación de cada alumno/a se fomenta, pero no es obligatoria.

4.2 Análisis por países

4.2.1 - El sistema educativo en Bélgica (comunidad lingüística flamenca)

El sistema educativo belga se divide en tres niveles: enseñanza primaria, secundaria y superior.

El gobierno federal gestiona las estructuras educativas generales, mientras que cada una de las comunidades lingüísticas belgas (flamenca, francesa y alemana) tiene la responsabilidad de organizar y aplicar los distintos sistemas educativos. El plan de estudios también lo determina cada región. Por tanto, la descripción que figura a continuación está destinada a la comunidad lingüística flamenca.

NIVELES EDUCATIVOS Y MODELOS

Tradicionalmente hay tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria y superior. A estos niveles hay que añadir el aprendizaje permanente, dirigido sobre todo a las personas adultas.

1.1 Educación Primaria

1.1.1 Estructura y Organización

La educación primaria incluye la educación infantil y la educación primaria.

La educación pre-primaria y la educación primaria se imparten en una escuela primaria y, aunque la pre-primaria y la educación primaria están estructuralmente separadas entre sí, se están haciendo esfuerzos para lograr una transición fluida entre ambas. Por ello, las nuevas escuelas de enseñanza general deben ofrecer tanto educación pre-primaria como primaria.

Desde el 1 de septiembre de 2003, la educación primaria tiene una nueva estructura, denominada comunidad escolar. Consiste en una asociación entre varias escuelas de una misma región con el fin de aportar beneficios al conjunto de la comunidad recién creada.

El tamaño de las comunidades escolares conlleva proporcionalmente un aumento administrativo de la enseñanza primaria. Las escuelas de una comunidad tienen en conjunto al menos 900 estudiantes. Esta reforma estructural contribuye a una gestión más eficaz de los recursos y disminuye el apoyo de las escuelas individuales.

La educación pre-primaria está abierta a niños y niñas de 2,5 a 6 años. En la educación pre-primaria ordinaria, los niños y niñas de 2,5 a 3 años sólo pueden incorporarse a la escuela en siete momentos concretos del curso escolar: el primer día lectivo después de cada periodo vacacional, el primer día lectivo de febrero o el primer día lectivo después del Día de la Ascensión. A partir de los 3 años, el niño o niña puede incorporarse en cualquier momento del curso escolar. En la educación preescolar ordinaria, los niños y niñas que aún no están preparados para pasar a la educación primaria a los 6 años pueden continuar en el jardín de infancia un año más.

1.1.2 Contenido

Aunque sólo el último año de educación preescolar es obligatorio, en Flandes lo cursan casi todos los niños y niñas. El hecho de que puedan ir a la escuela muy pronto, en comparación con otros países, es especialmente un incentivo para los pequeños de entornos desfavorecidos. Desde el 1 de septiembre de 2001, el profesorado de preescolar puede contar con apoyo para el cuidado de los niños durante varias horas a la semana. En la educación preescolar se trabaja en la educación polivalente de los niños/as y se estimula el crecimiento espontáneo hacia la madurez para la escuela primaria. Se enseñan habilidades como la adquisición del lenguaje, el desarrollo de la motricidad, las habilidades sociales, etc. y los primeros contenidos de exploración del mundo. La educación primaria se basa en esto.

Se cubren como mínimo las siguientes áreas de aprendizaje:

- educación física
- educación musical
- neerlandés
- orientación mundial
- iniciación matemática
- francés.

En la medida de lo posible, se busca la cohesión entre las distintas áreas de aprendizaje. Desde el 1 de septiembre de 1998 están en vigor los objetivos de desarrollo para la educación preescolar general.

En la educación primaria, se siguen desarrollando las mismas áreas de aprendizaje exploradas en la educación pre-primaria, también en conjunto cuando es posible. La iniciación matemática se ha sustituido por las matemáticas. También se presta atención a temas transversales como «aprender a aprender» y «habilidades sociales». Desde el 1 de septiembre de 1998 están en vigor los objetivos de rendimiento para la enseñanza primaria.

Los objetivos de desarrollo se aplican a la educación primaria especial.

Al final de la educación primaria, el alumnado que ha alcanzado los objetivos del plan de estudios recibe un certificado de educación primaria.

1.2 Educación Secundaria

La enseñanza secundaria está destinada a jóvenes de 12 a 18 años y se organiza en tres grados. Desde 1989, la enseñanza secundaria a tiempo completo se organiza según la estructura unitaria. Esto incluye los grados, las formas de enseñanza y los cursos de estudio. La elección definitiva de los estudios se pospone al segundo grado para que el alumnado pueda familiarizarse primero con el mayor número posible de materias.

A partir del segundo curso, se distinguen cuatro formas de enseñanza. Dentro de una de estas formas de educación, el alumnado elige un campo de estudio específico. Algunas opciones de estudio no comienzan hasta el tercer o incluso el cuarto curso.

La enseñanza secundaria general (ASO) hace hincapié en una amplia formación general que ofrece principalmente una base sólida para la enseñanza superior. En la enseñanza secundaria técnica (TSO), la

atención se centra principalmente en asignaturas generales y teórico-técnicas. Después del TSO, el joven puede ejercer una profesión o pasar a la enseñanza superior. Esta formación también incluye clases prácticas. La enseñanza secundaria artística (KSO) vincula una formación general y amplia con una práctica artística activa. Después de la KSO, el/la joven puede ejercer una profesión o pasar a la enseñanza superior. La educación secundaria profesional (BSO) es una forma de educación orientada a la práctica en la que los jóvenes aprenden una profesión específica además de la formación general.

En segundo y tercer curso hay una parte común y otra optativa. En la parte optativa, la formación básica se complementa con un amplio abanico de opciones de estudio. En la tercera etapa, la formación específica puede perfeccionarse con vistas a la elección definitiva de profesión o a posibles planes de estudio en la enseñanza superior.

Un alumno o alumna obtiene el título de educación secundaria tras completar con éxito seis años de ASO, TSO o KSO o siete años de BSO. Con el título de educación secundaria, obtenido en cualquier centro, modalidad de enseñanza o campo de estudio, el/la joven tiene acceso ilimitado a la educación superior.

ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

2.1 Enseñanza obligatoria para todos los niños de 5 a 18 años

La Constitución belga estipula que toda persona tiene derecho a la educación, dentro del respeto de los derechos y libertades fundamentales. Para garantizar este derecho a la educación de todos los niños y niñas, la enseñanza es obligatoria.

La enseñanza obligatoria comienza el 1 de septiembre del año en que el niño cumple cinco años y, en principio, dura doce años escolares completos. Un alumno/a está obligado a asistir a la educación a tiempo completo hasta la edad de quince o dieciséis años. Después, sólo se aplica la educación obligatoria a tiempo parcial (= una combinación de aprendizaje y trabajo a tiempo parcial). Sin embargo, la mayoría de los jóvenes siguen asistiendo a la educación secundaria a tiempo completo.

La enseñanza obligatoria finaliza al cumplir dieciocho años o el 30 de junio del año natural en el que el joven cumple dieciocho años. Cumplir los dieciocho años y no terminar el curso escolar en curso significa que el joven no tiene derecho a un certificado o diploma de estudios de la especialidad cursada.

La educación obligatoria también finaliza en ese momento para los/as jóvenes que obtienen el título de educación secundaria antes de los dieciocho años.

La enseñanza obligatoria se aplica a todos los niños y niñas residentes en Bélgica, incluidos los de nacionalidad extranjera. A partir del sexagésimo día de su empadronamiento en el municipio, estos niños/as deben estar matriculados en una escuela y asistir regularmente a clase. Las escuelas no pueden utilizar (la falta de) un permiso de residencia para denegar al alumnado el acceso a la escuela. Desde el momento de la inscripción, estos niños pueden ser subvencionados por el gobierno en la financiación básica ordinaria y en cualquier financiación adicional de las escuelas. Todos los/as estudiantes que superan con éxito un curso reciben un diploma.

Para salvaguardar el derecho a la educación, la región flamenca llegó a acuerdos con el Ministerio Federal de Interior y la Policía Federal sobre la detención de niños refugiados ilegales. Una circular federal confirma que no está permitido recoger de la escuela a los hijos/as de inmigrantes sin documentos en regla durante el horario escolar (resolución judicial: Tribunal de Trabajo de Charleroi, sentencia de 6 de mayo de 2014).

La educación obligatoria en Bélgica no se corresponde con la escolarización obligatoria. Los niños y niñas no tienen necesariamente que ir a la escuela para aprender. También es posible la escolarización en casa. Las familias que optan por ello (en la práctica son pocas) deben informar al Departamento de Educación. El Gobierno comprueba si todo el alumnado de la enseñanza obligatoria recibe una enseñanza efectiva. Si este control de escolarización demuestra que no es así, un tribunal puede sancionar a los progenitores por ello.

Los niños/as que no pueden seguir la educación debido a una discapacidad grave pueden quedar exentos de la educación obligatoria.

2.2. Libertad de educación

La libertad de enseñanza también es un derecho constitucional en Bélgica. Esto significa que toda persona física o jurídica tiene derecho a organizar la educación y a crear centros con este fin. El gobierno no puede tomar medidas preventivas para prohibir la creación de escuelas libres. Por último, el gobierno está obligado constitucionalmente a organizar una educación neutral.

El concepto de organismo organizador (o consejo escolar) es un concepto clave en la organización de la educación en Flandes. El organismo organizador es responsable de uno o varios centros escolares. Puede compararse con el consejo de administración de una empresa. Puede adoptar la forma de un gobierno, una persona física o una persona(s) jurídica(s). Los organismos organizadores gozan de amplia autonomía. Por ejemplo, son libres de elegir sus métodos de enseñanza y pueden basar su enseñanza en una determinada filosofía de vida o concepción pedagógica. También pueden definir sus propios planes de estudios y horarios y nombrar a su propio personal. Las escuelas que quieran ser reconocidas o apoyadas económicamente por

el gobierno deben cumplir los objetivos de rendimiento, estar suficientemente equipadas y disponer de material didáctico suficiente. Deben estar ubicadas en edificios habitables, seguros y suficientemente limpios, etc.

La Constitución también garantiza la libertad de elección de las familias, quienes junto a sus hijos e hijas deben tener acceso a una escuela de su elección a una distancia razonable de su lugar de residencia. La legislación reciente explica y protege aún más esta libertad de elección. Las escuelas no pueden rechazar estudiantes, salvo en una serie de casos bien definidos.

Las redes educativas, como asociación representativa de las entidades organizadoras, suelen asumir ciertas responsabilidades de la entidad organizadora; elaboran sus propios planes de estudios y horarios. En consecuencia, las entidades organizadoras implicadas ceden parte de su autonomía.

Tradicionalmente, se distinguen tres redes educativas:

- La educación comunitaria (GO) está organizada por la institución pública en nombre de la Comunidad flamenca. La Constitución exige que la educación comunitaria sea neutral. Esto significa que no deben imponerse las creencias religiosas, filosóficas o ideológicas de la familia ni del alumnado.
- La enseñanza oficial subvencionada (OGO) comprende la enseñanza municipal, organizada por las autoridades municipales, y la enseñanza provincial, organizada por las autoridades provinciales. Los organismos organizadores de esta red están unidos en dos organizaciones paraguas, la Secretaría de Educación de las Ciudades y Municipios de la Comunidad Flamenca (OVSG) y la Educación Provincial de Flandes (POV).
- La enseñanza privada subvencionada (VGO) está organizada por una persona privada o una organización privada. La entidad organizadora suele ser una asociación sin ánimo de lucro (v.z.w.). La enseñanza privada se compone de centros separados. Están unidos bajo el paraguas de la Secretaría Flamenca de la Enseñanza Católica (VSKO). Además, también hay escuelas protestantes, judías, ortodoxas, islámicas, Además de estas escuelas confesionales, también hay escuelas que no están vinculadas a ninguna religión. Algunos ejemplos son las escuelas de método (basadas en la estructura de Freinet, Montessori o Steiner) que aplican métodos pedagógicos específicos.

Un pequeño número de escuelas de Flandes no están reconocidas por el gobierno. Estas escuelas, denominadas privadas, no están financiadas ni subvencionadas por el gobierno.

La educación organizada por y para el gobierno (educación comunitaria y educación municipal y provincial) se denomina educación oficial. La enseñanza reconocida de iniciativa privada se denomina enseñanza libre.

Este texto se basa en la publicación “La educación en Flandes, una visión amplia del panorama educativo flamenco”, edición 2005.

Educación democrática en Bélgica:

En Bélgica existen unas 7 escuelas democráticas. Había una escuela Sudbury en Gante que cerró. Algunas de las escuelas democráticas son completamente autodirigidas sin ninguna actividad propuesta a los niños y niñas (es el caso de Orvita que sigue el modelo Sudbury). Otras siguen un calendario semanal más estructurado que se ha acordado en las asambleas (es el caso de la escuela BOS, Arbre de Possible,

por ejemplo). Todas las escuelas hacen hincapié en la importancia de la naturaleza y en la mayoría de ellas se pasa mucho tiempo al aire libre.

Las escuelas democráticas en Bélgica no están reconocidas oficialmente como escuelas, por lo que suelen organizarse en ONG o centros educativos y los niños y niñas que asisten a ellas se consideran legalmente educadores en casa. En Bruselas, las familias que matriculan a sus hijos en una escuela democrática deben firmar una declaración de educación en casa, ya sea en la comunidad flamenca o en la francesa.

El alumnado escolarizado en centros privados o a domicilio debe pasar controles legales que varían según las tres comunidades: la comunidad flamenca, la comunidad francesa y la comunidad germanófono.

En este sentido, varias escuelas democráticas tienden a encontrar un equilibrio entre, por una parte, una profunda voluntad de poner en el centro de su proyecto pedagógico una educación basada en el aprendizaje libre y autónomo de los niños y niñas y, por otra, la preparación de los niños para la adquisición de las competencias y los resultados prescritos por el sistema escolar belga.

Para la Federación Valonia-Bruselas, las evaluaciones requeridas son:

- una primera evaluación a los 8 años
- una segunda evaluación a los 10 años
- el Certificado de Estudios Básicos (C.E.B.) a los 12 años
- el Certificado de Educación Secundaria de primer nivel (C.E.1.D) a los 14 años
- el Certificado de Educación Secundaria de segundo nivel (C.E.2.D) a los 16 años.

Para la Comunidad flamenca, las evaluaciones son:

- una primera evaluación a más tardar el año en que el niño/a cumple 11 años

- una segunda evaluación a más tardar el año en que cumple 13 años, momento en el que debe obtener un certificado de estudios secundarios
- una tercera evaluación a más tardar el año en que cumpla 15 años
- una última evaluación a más tardar el año en que cumpla 16 años, momento en que deberá obtener su certificado de estudios secundarios de primer ciclo.

Algunas escuelas democráticas optan por acompañar a los niños y niñas en los exámenes, sin olvidar que las familias siguen siendo responsables de la superación de las pruebas impuestas por las dos Comunidades. Para ayudar a los niños a prepararse para las evaluaciones, pero también para evaluar los progresos, algunas escuelas ponen en marcha herramientas de evaluación adaptadas a las edades y que respetan los antecedentes de cada niño/a.

Algunas de ellas son:

- La relación con la persona adulta de referencia como tutoría, y un recorrido individualizado para seguir la evolución de los progresos a largo plazo.
- Llevar un “diario personal”: para hacer un seguimiento de los talleres, actividades y juegos, a veces realizados por el niño durante la semana. De este modo, se establece un vínculo entre las actividades realizadas por los niños y niñas a diario y las habilidades utilizadas.
- Carpetas donde los niños pueden recopilar sus «descubrimientos» (dibujos, trabajos, etc.) y ejercicios durante el año.

ITALIA

La principal reforma que está protagonizando el sistema educativo italiano se remonta a 1999 (Ley nº 275/99 - denominada “Autonomia Scolastica” - en adelante AS). La AS anula de forma definitiva el Sistema Educativo Central, centrado en el programa Nacional, y permite a cada escuela elaborar un currículo específico basado en las necesidades peculiares de la comunidad y la sociedad en la que se encuentra la escuela.

A pesar del AS, en 2012 se elaboraron las Directrices Nacionales para el currículo, con el fin de definir las tareas y competencias comunes para todo el alumnado italiano de infantil, primaria y primer ciclo de secundaria. Además, en 2015, la Ley n.º 107/15 (denominada Buona Scuola) refuerza el AS y promueve una escuela más innovadora y abierta a los retos educativos, gracias a varias reformas como el uso masivo de las

TIC en la didáctica, la formación obligatoria del profesorado y la mejora del número de profesores por escuela.

Hoy en día, es posible tener un buen grado de flexibilidad en los programas escolares, pero es bastante difícil llevarlo a cabo, ya que los institutos tienen que hacer frente a varios problemas, en particular en los ámbitos de la organización y la administración. De todas formas, cada instituto puede definir sus propios planes de estudios: puede planificar diferentes proyectos y actividades, puede elaborar las normas de comportamiento en la escuela, puede elegir los criterios de evaluación, etc.

La dirección tiene mucha autonomía en sus elecciones, pero todas las características pedagógicas tienen que ser compartidas, discutidas y aprobadas por todo el profesorado. Además, el director tiene que hacer frente a muchas cuestiones, como la gestión financiera de la escuela, la seguridad del alumnado y de los trabajadores, la relación con las familias, el trato con el ayuntamiento, las actividades de recaudación de fondos, etc.

El profesorado de cada centro puede elegir su propia línea pedagógica, así como la introducción de experimentos didácticos y metodológicos en el centro, que es libre y abierta y se decide por el conjunto del equipo docente. Sin embargo, para dar unidad a la acción docente de cada centro, cada año se elabora un Plan de la Oferta Educativa (en adelante PTOF) que es diseñado y votado por el equipo docente; el PTOF se inspira en el acta de principios del Director del centro. Por ejemplo, el Istituto Carducci adoptó un modelo de escuela llamado «Senza Zaino», en el que el aprendizaje cooperativo es la metodología más utilizada, donde el alumnado puede tomar decisiones con el profesorado, etc. Básicamente se trata de un sistema centrado en el alumnado, y por este motivo cada profesor puede determinar el ritmo, el enfoque y la metodología adecuados para la clase. La motivación, los retos, las oportunidades y la comunicación son los factores más importantes para hacer realidad una escuela flexible e innovadora, pero a veces todos estos principios cruciales del pensamiento pedagógico chocan con la rigidez de las normas, las leyes y los decretos del Estado que rigen las escuelas.

Las familias del alumnado que asiste a escuelas no concertadas solicitan la educación en casa o homeschooling, en la que la opción de la familia es ocuparse directamente de la educación de sus hijos.

El artículo 33 de la Constitución permite a entidades y particulares crear escuelas e instituciones educativas, pero las escuelas no homologadas (como las escuelas democráticas) no pueden expedir títulos.

Para garantizar el cumplimiento del deber de educación inferior impartida durante al menos los 8 primeros años (artículo 34 de la Constitución), el niño/a está obligado a presentarse a un examen cada curso escolar.

En el caso de la educación parental, los padres del alumno están obligados a notificar anualmente la declaración de educación en casa a la escuela pública de residencia.

El alumnado escolarizado en centros no concertados (y, por tanto, en régimen jurídico de educación en casa) debe realizar exámenes cada año para pasar al curso siguiente, como candidatos externos en un centro estatal o paritario hasta la finalización de la enseñanza obligatoria inferior (16 años) (Decreto Ley n.º 62 de 13 de abril de 2017, art. 23).

Educación democrática en Italia:

En Italia, el principio constitucional de libertad de enseñanza se aplica en todo el país a través de escuelas estatales y no estatales.

El sistema educativo y de formación italiano se divide en:

- . escuelas estatales
- . escuelas parificadas (ley 62 de 10 de marzo de 2000)
- . escuelas no parificadas /privadas
- . escuelas extranjeras (decreto 389 de 18 de abril de 1994)

El artículo 30 de la Constitución reconoce los deberes y derechos de la unidad familiar de mantener y proporcionar educación a sus hijos.

Por lo tanto, para la educación no estatal y no concertada se requiere la educación de los padres.

En el marco legal de la educación, sólo las escuelas estatales y concertadas están reconocidas por el sistema educativo nacional, con derecho a proceder al examen del alumnado y a expedir titulación.

Las escuelas definidas como no concertadas/privadas, (incluidos los proyectos de escuela democrática), eluden el cumplimiento de la obligación educativa facilitando la solicitud de escolarización a domicilio (Decreto Legislativo 25 de abril de 2005, nº 76 art.1 párrafo 4); ya que la Constitución italiana reconoce la elección de la familia para decidir dónde y cómo educar a los hijos y no la obligación de asistir a la escuela.

Las escuelas democráticas en Italia están en su mayoría conectadas con el modelo libertario, y se agrupan en la REL (Red Italiana de Educación Libertaria) de la cual las experiencias educativas libertarias y al aire libre en la naturaleza han estado activas durante varios años. En Italia existen varios grupos en el territorio formados por personas comprometidas en cultivar prácticas educativas libertarias y en hacer surgir en su zona una experiencia educativa libertaria. Cada grupo es independiente, se forma autónomamente, se

autoorganiza y se conecta libremente con otros miembros/grupos de la red. En este apartado se encuadran unas 14 experiencias lo suficientemente maduras como para ser consideradas escuelas. La mayoría de estas escuelas aplican la toma de decisiones compartida con los niños, hacen hincapié en la igualdad social y tienen un enfoque antiautoritario. Algunas de las escuelas no son completamente autodirigidas, con un plan de estudios negociado con los niños y niñas.

BULGARIA

La legislación educativa en Bulgaria es muy restrictiva. Todos los niños y niñas están obligados a ir a la escuela. Sólo se puede llamar escuela a un lugar que sigue el currículo nacional y los Requisitos y Normas del Ministerio de Educación. El plan de estudios nacional y las normas establecen lo que cada niño tiene que aprender al final de cada año, por lo que no hay ninguna flexibilidad en relación con los diferentes ritmos de aprendizaje o las diferentes capacidades. También dicen cómo tiene que aprenderlo, por lo que no hay flexibilidad en cuanto a los diferentes estilos de aprendizaje. Se establecen requisitos sobre cuándo y qué se espera que enseñe cada profesor en cada momento. El Ministerio de Educación aprueba dos tipos de libros de texto para cada asignatura. El profesorado tiene que enseñar según esos libros de texto y enseñar lo que está escrito en las Normas para cada hora y cada lección. No hay lugar para una filosofía diferente de la escuela, para una organización diferente de los procesos de aprendizaje ni para metodologías diferentes.

Hay una escuela Waldorf en el país y una escuela Montessori; se autodenominan así, pero también tienen que seguir el plan de estudios y las normas nacionales. Hay una escuela autorizada que se autodenomina "democrática", pero todas siguen el plan de estudios y las normas nacionales.

Así pues, hay dos tipos de escuelas en Bulgaria: las escuelas públicas, financiadas por el gobierno, y las escuelas privadas, no financiadas por el gobierno, pero las dos hacen lo mismo, seguir el plan de estudios nacional: el mismo plan de estudios, los mismos libros de texto, las mismas lecciones, los mismos planes. Sólo que los colegios privados los pagan las familias y tienen edificios más modernos, y los padres pueden exigir más (porque pagan).

En el último cambio de la ley en 2015, el término "escuela innovadora" apareció por primera vez. Se trata de un cambio, sugerido por varias organizaciones no gubernamentales y asociaciones, sobre la idea de establecer escuelas con diferentes enfoques y filosofías. El Ministerio aceptó la propuesta pero creó su propia interpretación de lo que significa innovación y las escuelas innovadoras están, de nuevo, obligadas a seguir el plan nacional y el currículo; se entiende por innovación combinar dos lecciones en una o lecciones interdisciplinarias, o hacer una lección al aire libre. No hay un camino para centrarse y desarrollar los puntos fuertes, los talentos y los intereses, no hay un lugar y una forma de explorar tus pasiones y tus preguntas.

Todo lo que está fuera del plan de estudios nacional no es importante. En cuanto a la participación del alumnado en el proceso de toma de decisiones y en la gobernanza de la escuela, la situación es aún peor, pues no se comprende en absoluto la importancia de su participación. En las escuelas búlgaras hay una estructura de poder muy fuerte, una fuerte estructura jerárquica de poder y la voz del alumnado no importa. No practican la democracia de ninguna manera, solo hay disciplina y obediencia.

En el último cambio de la ley en 2015, otra propuesta de varias organizaciones no gubernamentales y asociaciones se refirió a la creación de la forma de no asistencia en la escuela, que significa que el niño/a está inscrito en la escuela pública, pero no asiste y aprende de diferentes maneras. La idea detrás de esta propuesta era crear una oportunidad para aprender de diferentes maneras y validar el conocimiento cuando el estudiante está listo o al final del período de escolarización, a 18 años de edad. El Ministerio aceptó la propuesta, pero una vez más la vinculó al plan de estudios nacional y a las normas, afirmando que cada niño/a tiene que validar sus conocimientos al final de cada año y tiene que demostrar que ha aprendido las mismas cosas.

Por las razones obvias ilustradas anteriormente, no hay escuelas democráticas legalmente reconocidas en el país. La única escuela democrática conocida funciona como un centro de aprendizaje educativo, no reconocido por el Estado y, por tanto, no subvencionado. El enfoque educativo más común implica que el aprendizaje se desarrolla a través del descubrimiento del alumnado y según ritmos individuales. El aprendizaje basado en proyectos y el trabajo individual o en pequeños grupos son también las prácticas preferidas. No se utilizan sistemas de evaluación, sino que se sustituyen por observaciones sistemáticas que siguen el desarrollo de los niños y niñas.

ESTONIA

En cuanto a las escuelas públicas, la política educativa de Estonia es relativamente liberal. En estas escuelas, el Plan Nacional de Estudios determina el contenido y su división a lo largo del curso académico. De este modo, el alumnado puede cambiar fácilmente de centro porque los temas se tratan simultáneamente en todos los centros. Las evaluaciones forman parte del sistema educativo y consisten en exámenes que se realizan al final de los cursos de primaria y gimnasia, en los que se examina al alumnado de tres asignaturas.

Aun así, lo que sí puede determinar el profesorado son los métodos que se utilizarán y, en algunos casos, también las actividades. Además, tienen libertad para determinar cómo y cuándo organizar las actividades extraescolares. El profesorado y el alumnado pueden discutir sobre cómo hacer algo, pero tienen que alcanzar los objetivos fijados en las asignaturas.

El extracto del plan de estudios puede encontrarse [HERE](#).

Educación democrática en Estonia

Como en Estonia hay leyes educativas que obligan a todos los niños y niñas a seguir el plan de estudios nacional, hay poco margen de maniobra para las iniciativas democráticas. Sin embargo, las leyes también establecen que el profesorado tiene plena libertad para elegir las vías y los métodos de estudio, así como el calendario. Esta libertad representa un hueco en el que pueden prosperar iniciativas más atractivas utilizando métodos de estudio alternativos, como el estudio por proyectos, el descubrimiento o la aventura. Hay que decir que esta libertad es muy poco utilizada por las escuelas y el profesorado en Estonia. Una de las preocupaciones más comunes es que el profesorado considera más cómodo seguir los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, por lo que el aspecto de la libertad no ha tenido un efecto transformador en el sistema educativo estatal. Como joven democracia de Europa del Este, los estonios tienden a creer en el éxito y el mérito del trabajo duro. Así, el país tiene unos resultados PISA que son los mejores del mundo. En cambio, los indicadores de bienestar subjetivo no son tan buenos. Los problemas y trastornos mentales están muy extendidos entre los jóvenes y algunos culpan a la presión a la que los someten las escuelas.

En Estonia hay dos escuelas que utilizan abiertamente ideas de la filosofía de la educación democrática. Una de ellas está situada en Tallin: Suvemäe kool (escuela de Summerhill) y la otra en el sur de Estonia: Leiutajate Külakool.

Suvemäe kool es básicamente una rama de la escuela municipal (Kopli Kunstigümnaasium). La sucursal se fundó en 2019 y sigue los principios que se explicarán en el estudio de caso.

La actividad de la escuela Suvemäe puede considerarse experimental y sin parangón en Estonia, pues aún no han surgido iniciativas de seguimiento.

Leiutajate Külakool fue fundada en 2014 por un grupo de padres y madres que pretendían crear un entorno de estudio inspirador y alegre para su alumnado. La escuela obtuvo su licencia y sigue el plan de estudios nacional, pero utiliza la libertad que se ha dado a las escuelas y al profesorado para seleccionar las vías de estudio adecuadas. La escuela también invita al alumnado a opinar sobre el ritmo de estudio, el método, la evaluación y la selección del profesorado. Muchas

asignaturas se estudian a través de proyectos a los que dan vida los alumnos y alumnas. Dentro de las rutinas, prácticas y tradiciones de la escuela se celebran regularmente círculos de debate.

Leiutajate Külakool ha dialogado con el Ministerio de Educación para crear un curso válido de enfoque individual de las trayectorias de estudio del alumnado y que cumpla la normativa nacional. Representa así una versión algo comprometida de escuela democrática en las afueras de Estonia.

ESPAÑA

Introducción

El sistema educativo en España se rige por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2013), se deroga la LOMCE y se introducen importantes modificaciones en la LOE, una ley vigente desde 2006, la LOMLOE.

Desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, la educación en España se define, en términos generales, con tres características fundamentales: Obligatoria para el alumnado hasta los 16 años a través de la Educación Secundaria Obligatoria, esto significa que debe ser gratuita y, por tanto, el Estado está obligado a afrontar y velar por los derechos educativos al menos hasta los 16 años, pero también compensatoria, es decir, que debe ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los ciudadanos.

El preámbulo de esta Ley comienza diciendo: “El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje escolar debe orientarse a formar pensadores autónomos, críticos e independientes. Todos los estudiantes tienen un sueño, todos los jóvenes tienen talento. Nuestra gente y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país...”. Tales son los principios pedagógicos de la Escuela Nueva (Maria Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet y Célestin Freinet...), en la que el alumnado es el protagonista del proceso educativo y propone metodologías activas con sus características.

En 1979, tras la firma de la Constitución Española de 1978, comienzan a configurarse las Comunidades Autónomas con competencias legales, ejecutivas y administrativas en materia de

educación. Esto significa que, a través de la normativa educativa sobre estas materias se establecen en las Comunidades Autónomas (CCAA en adelante).

Cada CCAA tiene autonomía para determinar los contenidos dentro de la estructura curricular y el horario. Por ejemplo, en Canarias, el Gobierno Autónomo es responsable del diseño del 40% de los contenidos curriculares a través del DECRETO 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

En la misma referencia al preámbulo de la LOMLOE, se destaca en negrita la posibilidad de crear sistemas mixtos de enseñanzas, refiriéndose a sistemas educativos internacionales o nacionales con pedagogías alternativas, y es en este apartado donde cobran sentido las Escuelas Democráticas.

En cuanto a la autonomía de los centros docentes, la LOMLOE establece en su artículo 120 que los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión. En el ejercicio de esta autonomía, deberán elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento. Al mismo tiempo, insta a las Administraciones educativas (autonómicas) a potenciar y promover la autonomía de los centros para que sus recursos económicos, materiales y humanos se adecúen a los planes de trabajo y organización que elaboren una vez hayan sido convenientemente evaluados y valorados. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos.

Autonomía pedagógica y docente

La autonomía pedagógica de los centros incluye sus propias decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo dentro, por supuesto, del marco legal correspondiente.

Los proyectos educativo y curricular de los centros son los instrumentos en los que debe concretarse la autonomía en el ámbito organizativo y pedagógico. Estos dos proyectos son elaborados por el profesorado del centro e incluyen la selección de materiales, la organización de los contenidos, los agrupamientos, la evaluación y las actividades a desarrollar. Además, la Ley Orgánica de Educación apuesta por el proceso de elaboración y aplicación del currículo como instrumento esencial para la renovación de los centros docentes y el ejercicio de su autonomía pedagógica, insistiendo en la adecuación del currículo a las características del alumnado y a la

realidad de cada centro, y encomendando a los equipos de profesores de los centros la concreción del currículo establecido por la Administración educativa.

No existe un paralelismo entre el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular, sino que las propuestas curriculares deben integrarse en el Proyecto Educativo.

Por supuesto, la autonomía pedagógica no se limita a la concreción y adaptación de los contenidos curriculares; también incluye la especificidad metodológica, la apuesta por la innovación educativa, la formación del profesorado y la planificación de las actividades docentes.

El citado artículo 120 de la LOMLOE establece las bases para que los centros educativos tengan un grado creciente de autonomía y puedan desarrollar sus proyectos como elemento clave de la mejora educativa:

1. Los centros docentes dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente, en los términos previstos en esta Ley y en las normas que la desarrollen.
2. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.
4. Los centros docentes, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programaciones didácticas, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliaciones del calendario escolar o del horario lectivo, en los términos que establezcan las Administraciones educativas y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable (incluida la laboral) sin que, en ningún caso, suponga discriminación de ningún tipo, ni imponga aportaciones a las familias o exigencias a las Administraciones educativas.
5. Cuando estas experimentaciones, planes de trabajo o formas de organización puedan afectar a la obtención de títulos académicos o profesionales, deberán ser autorizados expresamente por el Gobierno.

Autonomía organizativa

La autonomía estructural de los centros se concreta en proyectos organizativos y de funcionamiento diferenciados en cuanto a la composición del tiempo y el espacio escolar, el

agrupamiento del alumnado, así como la actuación del profesorado en relación con los proyectos y el modelo de centro. Por otro lado, según el modelo español, la autonomía organizativa debe garantizar, dentro de un marco general, la adecuada participación de toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias).

La autonomía de la escuela debe permitir la realización de un proyecto organizativo y debe permitir a la comunidad educativa organizar y gestionar el proceso educativo de acuerdo con sus necesidades y expectativas. Los centros escolares deben disponer de un marco general que les permita concretar la participación de toda la comunidad educativa y, simultáneamente, permita su concreción en diferentes proyectos organizativos y de funcionamiento en relación con el diseño del tiempo escolar, el agrupamiento del alumnado, el modelo de convivencia, etc.

La autonomía es un requisito indispensable para la participación. Participar en la gestión de los centros significa ejercer o asumir una cuota real de poder, es decir, tener capacidad para tomar las propias decisiones.

La LOMLOE establece la naturaleza y contenido de estos documentos en los artículos 121 para el Proyecto Educativo, 123 para el Proyecto de Gestión y 124 para las Normas de organización, funcionamiento y convivencia.

También hay que tener en cuenta el artículo 125 de la LOMLOE sobre la Programación General Anual y las disposiciones del Reglamento e Instrucciones de Organización y Funcionamiento (IOF) de la Institución.

Autonomía de gestión

Esta autonomía, también conocida como autonomía administrativa, puede considerarse como la capacidad legal u operativa para contratar servicios y personas, establecer convenios e intervenir en la asignación de personas al equipo de profesionales de la escuela. Asimismo, se refiere a la capacidad de administrar libremente, dentro del marco legal, los recursos económicos relativos a los objetivos previstos y a la elaboración, ejecución y evaluación de su presupuesto.

Una muestra de la autonomía del profesorado en cuanto al diseño de propuestas didácticas se muestra en el artículo 91 de la LOMLOE "Funciones del profesorado", en su punto 1. "Son funciones del profesorado, entre otras, las siguientes: a) La programación e impartición de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que se le encomienden".

"g) La contribución a las actividades de los centros docentes para que se desarrollen en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad, con el fin de fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y la cultura de la paz".

Estos dos puntos aparecen como novedades en dicha Ley, respecto a la LOMCE, aunque ya existían en la anterior (LOE).

Innovación

Es un principio fundamental de la Ley, según el artículo 1. n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa. Igualmente, figura también entre las funciones del profesorado en el artículo 91 de esta Ley, sobre las funciones del profesorado, se explicita que entre sus funciones están: l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondientes.

Entre las competencias del director/a se encuentra, según el artículo 132 c), Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa y los planes para alcanzar los fines del proyecto educativo del centro. L) Promover la experimentación, las innovaciones pedagógicas, las programaciones didácticas, los planes de trabajo, las formas de organización, las normas de convivencia, la ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias, siguiendo lo dispuesto en el artículo 120.a. M) Promover la cualificación y formación del profesorado, así como la investigación, la experimentación y la innovación educativa en el centro.

5. EVIDENCIAS EMPÍRICAS SOBRE EL TERRENO: BENEFICIOS, NECESIDADES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Tras haber aclarado el enfoque teórico y metodológico de la investigación y haber proporcionado el contexto jurídico y político en el que opera la educación democrática, en este capítulo se expondrán los resultados empíricos de la investigación. Se presentarán los resultados de cada uno de los métodos utilizados y, a continuación, se ofrecerá un análisis conjunto final. Hay que tener en cuenta que las pruebas

obtenidas están todas relacionadas con los cuatro países analizados como estudio de caso: Bélgica, Bulgaria, Estonia e Italia.

5.1 Resultados de los cuestionarios

5.1.2. Los cuestionarios de las escuelas democráticas

En esta sección se presentan los resultados de los cuestionarios obtenidos de las escuelas democráticas. Como se explica en el capítulo metodológico, la tabla siguiente muestra el número de respuestas que obtuvimos, y comparamos ese número con el número total de escuelas democráticas del país. Como se indica, obtuvimos un total de 14 respuestas, es decir, la mitad del número total de escuelas democráticas existentes en los cuatro países analizados.

PAÍS	NÚMERO DE ESCUELAS DEMOCRÁTICAS QUE RESPONDIERON AL CUESTIONARIO	NÚMERO TOTAL DE ESCUELAS DEMOCRÁTICAS EN EL PAÍS
BÉLGICA	4	7
BULGARIA	2	2
ESTONIA	2	2
ITALIA	6	17
TOTAL	14	28

General datas

- 8 private school, 5 parental schools
- only one public school Suvemae (Tallin)
- All are primary schools + kindergarten
- more of the half also secondary school
- Average number of kids is 32 per school (with a minimum of 5 and max of 72)

Si observamos detenidamente las características generales de estas escuelas, veremos que la mayoría de ellas, excepto una, son privadas. De ellos, más de un tercio está gestionado por las familias (5/14).

La mayoría de las escuelas son de primaria y jardín de infancia, mientras que sólo la mitad tiene secundaria (y ninguna de estas escuelas secundarias está en Italia).

Al observar el número total de niños y niñas, es fácil identificar que se trata en todos los casos de escuelas pequeñas, con un número medio de niños de 32, con la única excepción de la única escuela pública, que tiene 72 alumnos/as.

Los resultados obtenidos se han clasificado en los siguientes temas principales: características generales de las escuelas, diferencias, similitudes y relación con las escuelas públicas, ventajas de la educación democrática, principales retos y necesidades de formación..

Características generales de las escuelas

Conciencia del significado de la educación democrática: Todas las escuelas democráticas que respondieron al cuestionario tenían una comprensión plena y compartida de lo que es la educación democrática. Todos los centros identificaron los dos componentes fundamentales de la educación democrática que se han expuesto en el segundo capítulo como la base de la educación democrática: el aprendizaje autodirigido y la cogestión del centro.

Asamblea: Todas las escuelas mostraron un fuerte consenso sobre el uso de la asamblea como dinámica fundamental en la rutina de la escuela. A pesar de que todas las escuelas se reúnen en asamblea y utilizan la asamblea como el principal momento de decisión en la escuela, la forma en que se organiza la asamblea varía considerablemente: algunas escuelas tienen sólo un círculo matinal donde se decide todo, otras tienen una reunión semanal, otras tienen reuniones dos veces por semana. El método de toma de decisiones también cambia según las diferentes escuelas (algunas utilizan la sociocracia, y otras la mayoría) y el ámbito de decisión de la asamblea también es muy diferente de una escuela a otra (en algunas escuelas inspiradas en Sudbury la asamblea decide todo e incluye a los niños y niñas, mientras que en otras, la asamblea sólo tiene un papel emocional/círculo de intercambio, y las decisiones se delegan en pequeños comités).

Participación del alumnado: Los centros que respondieron mostraron un fuerte consenso sobre el hecho de que el alumnado es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre el hecho de que el personal adulto debe animar y guiar a los alumnos en la competencia de autogestión de su aprendizaje. La coparticipación del alumnado en la vida escolar y las decisiones de los alumnos sobre su itinerario de aprendizaje son, por tanto, de vital importancia.

Personal adulto (profesores): Existe un acuerdo unánime en que el personal adulto debe fomentar el desarrollo de actividades contextualizadas en el entorno físico y social del centro, que la colaboración entre el personal adulto de diferentes niveles es esencial para una educación democrática, y que el personal adulto debe promover la diversidad del alumnado y orientar las prácticas educativas bajo los principios de inclusividad.

Al abordar la necesidad de formación para el personal de la escuela, surgió una divergencia de opiniones en las respuestas: mientras que 2/3 de los encuestados destacaron la importancia de la formación, 1/3 declaró que el personal de la escuela no debería recibir formación específica para trabajar en escuelas democráticas. Esta respuesta está relacionada con la explicación de que en algunas escuelas democráticas tener un título en educación no parece útil para el personal escolar (facilitadores escolares, o comúnmente

llamados «profesores» en los entornos educativos clásicos). Por el contrario, algunas escuelas creen que los pedagogos/as o profesorado que ha recibido una licenciatura o un máster en educación tienden a estar menos abiertos a la educación democrática, ya que han recibido una formación «convencional», por lo que tienen que pasar por un proceso de «desaprendizaje».

Inclusión: Todas las escuelas excepto una respondieron que proporcionan inclusión a los niños y niñas con necesidades especiales y 2/3 declararon el mismo nivel de integración de los niños con necesidades especiales en la escuela. Este resultado es especialmente relevante para el debate sobre si una escuela democrática puede ser inclusiva. Por un lado, la escuela democrática expresa a menudo que proporciona educación a los niños que «no encajan» en el entorno escolar tradicional, a pesar de tener un alto nivel de estudiantes con necesidades especiales (véase Farhangi, 2018), por otro lado, algunas críticas destacan que las escuelas democráticas no tienen una política de inclusión específica, que al final tienden a excluir al alumnado que no encaja en el proceso de selección estándar (Peramas, 2007 y Wilson, 2016).

Participación de las familias: Existe consenso sobre el hecho de que el personal fomenta y estimula la comunicación e implicación directa y regular con las familias, pero hay diferentes opiniones sobre la participación de las familias en las actividades de la vida escolar (es decir, proponiendo y desarrollando actividades educativas). Como se preveía, un tercio de las escuelas están dirigidas por padres y madres, que en estos casos suelen intervenir también en la pedagogía. En los demás casos, se fomenta la participación de las familias, pero no en las decisiones pedagógicas.

Actividades al aire libre: Las actividades al aire libre se fomentan mucho en todas las escuelas que respondieron al cuestionario, con la excepción de una escuela, en la que los y las niñas decidieron no salir tan a menudo como el año anterior. En algunas escuelas el aspecto exterior es fundamental y está recogido en la constitución escolar o en las normas básicas de la escuela, por lo que los y las niñas no pueden decidir pasar el día fuera o dentro (por ejemplo, algunas escuelas van al bosque dos días completos a la semana, u otras escuelas no tienen un lugar interior sino que se reúnen en la playa todos los días), mientras que en otras escuelas los niños y niñas pueden decidir moverse libremente dentro o fuera.

La gestión: Existe casi unanimidad en considerar que la estructura organizativa y de gestión de las escuelas democráticas se caracteriza por un sistema horizontal en el que las voces y las acciones de profesorado y alumnado tienen el mismo valor y responsabilidad. En algunas escuelas, las familias también participan en la gestión y, por lo tanto, tienen el mismo poder de decisión que el personal escolar adulto y que el alumnado.

Diferencias, similitudes y relación con las escuelas públicas

Prácticas o rasgos distintivos de las escuelas democráticas que no están presentes en otras escuelas:

Las escuelas democráticas que respondieron al cuestionario tenían un análisis muy claro de las diferencias entre la educación democrática y otras formas de educación. Podríamos agrupar las respuestas en función de los dos pilares de la educación democrática: el aprendizaje autodirigido y la cogestión de la escuela.

Los encuestados mencionaron en primer lugar la diferencia en el entorno de aprendizaje y, por tanto, el uso del aprendizaje autodirigido, como la diferencia más destacada. Enumeraron que el cambio hacia el aprendizaje autodirigido tenía numerosos aspectos que diferencian la educación democrática de las escuelas progresistas o tradicionales, en particular: no imponer un programa/plan de estudios, no poner notas, no poner deberes, permitir el juego libre, considerar que todo el aprendizaje es igual y los entornos de edades mixtas. La mayoría de las escuelas consideraron que esto está relacionado con una mayor conciencia del proceso de aprendizaje en los y las niñas por parte del personal adulto y del creador de la escuela, y que las consecuencias de aplicar el aprendizaje autodirigido también llevarían a una diferencia en los resultados, considerando por ejemplo: más interés del alumnado por su aprendizaje, individualización del aprendizaje, libertad real para expresar su talento, sus pasiones y seguirlas, más apoyo y tutoría para los niños y niñas.

El segundo aspecto que ha sido mencionado por casi todos es el de las decisiones compartidas, que se considera una figura distintiva que no está presente en otras escuelas: tomar decisiones juntos, escuchar a todos y conceder a los niños y niñas el derecho a decidir sobre aspectos de su vida. Las condiciones previas para permitir la decisión compartida son características que apenas están presentes en otras escuelas, por ejemplo: no juzgar, no tener autoridad y sustituir el castigo por conversaciones y reparación. Las escuelas que respondieron también estuvieron de acuerdo en que la cogestión aportaría diferentes resultados: activación de la participación de los jóvenes, activación de las habilidades interpersonales, comprensión empática, concienciación, relación de confianza e igualdad entre estudiantes y personal/facilitadores, comprensión de la propia libertad y responsabilidad hacia los demás, permitir a los niños tener el derecho humano básico de participación y ser autores de su vida.

Competencias del personal adulto que difieren de las de otras escuelas. Al preguntar cuáles son las competencias que debería tener el personal adulto de la escuela democrática, en comparación con las competencias que debería tener el profesorado en entornos de aprendizaje más clásicos, todos los encuestados señalaron la importancia de las competencias blandas, y enumeraron las siguientes: habilidades de comunicación no violenta, autonomía en la planificación del proceso de aprendizaje, capacidad para cuestionarse a sí mismo y asumir sus propias responsabilidades, escucha auténtica, acogida de la diferencia, flexibilidad, comprensión empática, apertura a la comprensión de las necesidades especiales de cada alumno/a, mente flexible y adaptabilidad.

Apoyo normativo y financiero: Existe un consenso total sobre el hecho de que las escuelas democráticas necesitan apoyo financiero del Estado o de donantes privados, ya que las finanzas son uno de los principales

retos de estas escuelas. Existe un desacuerdo entre los encuestados sobre la necesidad de contar con un apoyo normativo de las escuelas democráticas, lo que significa que algunas de ellas consideran que lo ideal sería estar incluidas en el sistema estatal y reguladas, mientras que otras escuelas consideran que una regulación de la escuela democrática sería un obstáculo para la libertad de los niños y niñas, por lo que desean seguir siendo entidades autónomas y privadas. También hay escuelas libertarias que, como se ha señalado en el segundo capítulo, no desean estar incluidas en el sistema estatal por una creencia política: desean crear una alternativa al Estado.

Compartir conocimientos con las escuelas públicas: Todas las escuelas llegaron al consenso de que sería ideal que el personal de las escuelas democráticas pudiera compartir sus experiencias con otros profesores para ayudar a integrar los valores democráticos en los modelos de otras escuelas. La mayoría de los centros coincidieron en que, si se aplicara, la educación democrática podría ayudar a promover la motivación de los profesores/as de los centros públicos, aumentar la calidad del aprendizaje del alumnado incrementando la motivación y disminuyendo las tasas de abandono temprano, y que fomentaría la creatividad y la innovación en la enseñanza.

Contexto nacional: Las personas que respondieron al cuestionario se mostraron en desacuerdo sobre hasta qué punto sería posible una educación democrática en las escuelas públicas. Esta diferencia en las respuestas se justifica por las diferentes políticas y normativas nacionales descritas en el capítulo anterior. La mayoría de las personas respondieron que no sería posible implantar una escuela democrática completa en el sistema público, y la mayoría de los encuestados coincidieron en que el Estado preferiría tolerar las escuelas democráticas, pero no legalizarlas ni regularlas.

Ventajas de aplicar la educación democrática

Al ser entrevistados sobre los principales beneficios de la educación democrática, las escuelas democráticas se mostraron realmente optimistas y positivas, escribiendo una larga lista de puntos que consideraban beneficiosos de este enfoque educativo.

Para facilitar el análisis y la comprensión, estos beneficios se han agrupado en tres grandes categorías: habilidades personales, habilidades sociales y aprendizaje.

Desarrollo de las aptitudes personales: Los centros escolares destacaron que la educación democrática aporta mayores beneficios al desarrollo de las habilidades personales del alumnado. Esto se nota especialmente en un alto nivel de autoconciencia, pensamiento crítico y autorregulación, en la capacidad de elegir y saber lo que quieren los alumnos, en una curiosidad muy desarrollada, en una actitud de aprendizaje activo, en la capacidad de desarrollar una mente abierta, de conocerse a sí mismo, sus puntos fuertes, sus limitaciones; así como en una inteligencia emocional desarrollada, en el sentido de la

responsabilidad, en la capacidad de tomar decisiones, en la autonomía, en saber lidiar con el no-saber, en ser capaz de enfrentarse a la incertidumbre, en la gestión de la libertad y la responsabilidad personal, en la capacidad de autorreflexión y autocuestionamiento, y en una fuerte confianza construida en torno a la capacidad del alumnado para manejar su propia vida.

Desarrollo de habilidades interpersonales: Del mismo modo, los centros educativos destacaron que el desarrollo de las habilidades interpersonales del alumnado supone un gran beneficio. Esto se observa especialmente en el alto nivel de conexión con los demás, en su capacidad para alcanzar objetivos individuales y de grupo, y para vivir en una sociedad compleja; además, se observa en la interacción fácil y libre del alumnado con personas de diferentes edades, en su capacidad para tomar decisiones juntos en democracia y en la conciencia relativa que impulsa decisiones que no son sólo de interés propio, sino que tienen en cuenta el objetivo común.

Aprendizaje: Los encuestados también indicaron una serie de beneficios que la educación democrática aporta al entorno de aprendizaje, respetar el ritmo de aprendizaje de cada persona deja espacio para la creatividad y el libre albedrío, concediendo tiempo para descubrir qué camino quieren seguir los alumnos en la vida. Ser confiados y respetados como seres humanos plenos impulsa el desarrollo del potencial, los intereses y los talentos de los alumnos, brindándoles la oportunidad de aprender a través de la motivación intrínseca y obtener así una comprensión holística de los temas de interés. El adulto/a no debe sobrepasar las decisiones de los niños/as, sino observar y no abusar de su poder. Se considera que un entorno de aprendizaje más provechoso beneficia positivamente el aprendizaje del alumnado, en particular aumenta las posibilidades de aprender a aprender, el entusiasmo por aprender y la confianza en que siempre pueden aprender lo que necesitan.

Retos en la aplicación de la educación democrática

En cuanto a los principales límites y dificultades en la aplicación de la educación democrática, los profesionales de este enfoque señalaron dos series de retos, uno relacionado con factores externos y otro con factores internos.

Factores externos: Los factores externos enumerados por las escuelas democráticas que respondieron al cuestionario estaban relacionados principalmente con el contexto sociocultural en el que está inscrita la escuela.

Desde un punto de vista jurídico/estructural, la mayoría de las respuestas indican que el no reconocimiento de la educación democrática por parte del Estado genera una serie de graves limitaciones. Éstos están relacionados con el hecho de que los niños y niñas que asisten a escuelas democráticas en la mayoría de los países tienen que someterse a exámenes externos realizados por un jurado o por una escuela pública, a

veces al final de cada curso académico, otras veces cada dos años. Este control externo interfiere con los principios de la educación democrática y crea en cierto modo una contradicción para los niños y niñas: por un lado pueden seguir un aprendizaje autodirigido pero por otro tienen que prepararse para los exámenes estatales.

Del mismo modo, en otros países las escuelas democráticas están obligadas a seguir un plan de estudios, por lo que el aprendizaje autodirigido sólo puede practicarse parcialmente, con grandes dificultades para el personal adulto implicado y para el alumnado. Los exámenes o inspecciones de las autoridades educativas públicas también son un reto en sí mismos, ya que la evaluación de los niños y los centros se basa en criterios estandarizados de la educación clásica. En otras palabras, las competencias que adquieren los niños y niñas en la educación democrática son muy difíciles de medir con pruebas estandarizadas que sólo cubren un conjunto muy limitado de habilidades cognitivas (típicamente: matemáticas, lengua, ciencias, inglés). Además, el hecho de tener que aprobar exámenes cada año entra en contradicción con uno de los pilares básicos de la educación democrática, que es permitir que cada persona/alumno siga su propio ritmo de aprendizaje. Como se muestra en la descripción teórica del aprendizaje autodirigido y la motivación intrínseca, se ha demostrado que respetar el ritmo de aprendizaje de cada persona es beneficioso para el proceso de aprendizaje y el resultado del aprendizaje en sí, pero tener que examinarse cada año tiene un impacto negativo en la calidad del aprendizaje, ya que pone el foco y la importancia en la prueba/examen en lugar de en el proceso de aprendizaje y el resultado del aprendizaje en sí.

Desde un punto de vista más sociocultural, existen retos relacionados con las expectativas del entorno social (sociedad, familia, amigos) hacia los niños y niñas. Debido a la falta de confianza en las capacidades de éstos y al sistema educativo general, que es más bien autoritario y se basa en un sistema de recompensa/castigo, las personas adultas tienden a no entender el enfoque de la educación democrática. Algunos encuestados señalaron claramente la existencia de una brecha entre el sistema educativo «normal» y la educación democrática, que es demasiado grande en estos momentos y puede generar un verdadero choque cultural.

Varias escuelas experimentaron que los niños y niñas que van a escuelas democráticas tienden a ser juzgados por los círculos que los rodean y a ser evaluados por padres, amigos, etc., que quieren estar seguros de que no «perderán» la adquisición de conocimientos importantes. Algunos encuestados consideran que esto está relacionado con el hecho de que las familias de los niños y niñas matriculados en escuelas democráticas no siempre tienen una comprensión sólida de esta pedagogía, y no han «deconstruido» su propio itinerario de aprendizaje o siguen «atrapados en el miedo» a dejar que sus hijos tomen el control de su aprendizaje y sus decisiones. En el polo opuesto, algunos encuestados también señalaron el reto de la «romantización» de lo que es la educación democrática, considerando únicamente la

libertad pero no las responsabilidades, los compromisos y las normas que sustentan las iniciativas de educación democrática.

Retos internos: En cuanto a los retos internos, están relacionados con los principales actores implicados. En cuanto al personal adulto (profesorado), la mayoría de los encuestados afirmaron que es difícil encontrar personal adulto con la comprensión, la conciencia pedagógica y la curiosidad adecuadas en muchos campos para poder inspirar a los niños y niñas. Algunos encuestados también señalaron las dificultades para estimular a los niños, en particular para hacer «cosas» que los niños están obligados a hacer sin elección (exámenes, por ejemplo). También hay una conciencia generalizada de que las escuelas democráticas tienen que adaptarse a menudo a los niños y niñas con necesidades especiales que no encuentran otros lugares donde sean bienvenidos, lo que supone un reto para muchos miembros del personal adulto que pueden no tener la formación adecuada para ayudar a los niños y niñas con necesidades especiales.

Además, debido a las dificultades de gestionar un proyecto experiencial con recursos muy limitados, existe el riesgo de que tanto el profesorado como las familias se agoten, ya que tienden a trabajar en exceso y a realizar muchas tareas.

En cuanto a las familias, el principal problema es la propia implicación de los padres y madres. Parece difícil que las escuelas se pongan en marcha sin el apoyo de las familias, pero éstos tienden a no respetar su papel y a «invadir» la esfera pedagógica. Además, algunos encuestados sugirieron que un gran problema es el hecho de que algunas familias no entienden la educación democrática y esto conduce a un miedo generalizado de las mismas, y por otro lado a quienes desearían un exceso de libertad sin límites funcionales para sus hijos e hijas.

Por último, existen problemas estructurales internos. En primer lugar, todas las escuelas señalaron la gran inseguridad financiera a la que se enfrentan y que tiene graves consecuencias para la estabilidad del proyecto. En segundo lugar, también se menciona el problema relacionado con la complejidad de un sistema de organización horizontal no jerárquico, y el tiempo y la energía que se necesitan para implantar una organización no jerárquica.

Factores que podrían facilitar la difusión de la educación democrática

Hay varias ideas compartidas por las personas implicadas en las escuelas democráticas que han participado en el cuestionario sobre cómo facilitar la integración de la educación democrática en las escuelas públicas.

Los primeros pasos importantes que destacaron todos los encuestados de cuatro países se refieren a la importancia de la investigación, la difusión de conocimientos, la concienciación y la información no sólo sobre la educación democrática, sino más ampliamente sobre el estudio de la neurociencia y la psicología

del desarrollo sobre cómo funciona el cerebro de los niños/as y cómo la pedagogía puede ayudar a estos a desarrollarse de forma saludable. Algunos encuestados sugirieron la necesidad de realizar más investigaciones para demostrar los beneficios de la educación democrática y legitimar aún más el trabajo que realizan las escuelas democráticas. Al mismo tiempo, muchos encuestados consideran importante difundir los valores de la educación democrática, familiarizarse con el concepto y conectar con las escuelas democráticas a través de la formación del profesorado en valores y prácticas democráticas, para que haya más gente preparada para trabajar en escuelas democráticas. Algunos sugieren que la clave está en colaborar directamente con las escuelas públicas de su zona, para compartir su experiencia con otro profesorado y ayudar así a integrar los valores democráticos en otras escuelas.

Algunos señalaron que los pasos dados (hacia el cambio) tienen que ser lo suficientemente pequeños como para que los entiendan todos los participantes: alumnado, familias, profesorado y Ministerio de Educación.

Un segundo conjunto de ideas sobre cómo facilitar la integración de la educación democrática tiene más que ver con el nivel estructural. En este sentido, muchos consideran que el reconocimiento de la educación democrática por parte de los Estados y recibir apoyo público es un paso fundamental. Para conseguirlo, algunos encuestados sugirieron que las leyes y normas estatales deberían cambiar en muchos países europeos para ser más flexibles en cuanto a qué, cuándo y cómo aprender una asignatura y qué, cuándo y cómo convalidar los conocimientos de los estudiantes y obtener un diploma. Para conseguirlo, hay que cooperar más a alto nivel (grupos de presión entre los responsables de la toma de decisiones).

Necesidades de aprendizaje

La mayoría de los encuestados afirmaron que ya conocen sobradamente la educación democrática, por lo que no necesitarían estudiar la pedagogía de la educación democrática. Sin embargo, estarían muy interesados en aprender sobre los siguientes temas:

Intercambio de buenas prácticas: La mayoría de las escuelas desean conocer diferentes experiencias y prácticas en Europa, visitar otras escuelas democráticas y comprender cuáles son las mejores prácticas y las historias de éxito de otras escuelas de toda Europa. Existe una curiosidad general por conocer el panorama internacional de las escuelas democráticas en el mundo (historia, diferentes enfoques).

Prácticas educativas: Es necesario adquirir más herramientas y conocimientos para tratar al alumnado que no está motivado, para despertar la curiosidad de los niños/as que -en su mayoría procedentes de un largo periodo de educación obligatoria/forzada- no están interesados en seguir ningún tipo de aprendizaje.

Gestión: Existe la necesidad de saber cómo implantar la educación democrática en escuelas grandes, y de recibir más formación sobre gobernanza (saber más sobre la práctica de la sociocracia y conocer el sistema

de gobernanza de otras escuelas). Por último, existe la necesidad de saber cómo construir una organización financieramente estable y a largo plazo que pueda sostener la escuela.

Investigación: Existe la exigencia de conocer mejor la investigación académica sobre el aprendizaje autodirigido.

Por último, la mayoría de los centros mostraron entusiasmo por participar en una formación en línea sobre educación democrática. Sin embargo, algunos mostraron preocupación por el medio en línea y por el hecho de que los temas podrían ser ya conocidos para la mayoría de ellos.

5.1.3. Análisis de los cuestionarios de las escuelas públicas

En esta sección se presentan los resultados de los cuestionarios obtenidos en los centros escolares públicos. Como se explica en el capítulo metodológico, la siguiente tabla muestra el número de respuestas obtenidas, divididas por países. Se ha obtenido un total de 63 respuestas entre Bélgica, Bulgaria, Estonia e Italia.

PAÍS	NÚMERO DE ESCUELAS PÚBLICAS QUE RESPONDIERON AL CUESTIONARIO
BÉLGICA	9
BULGARIA	18
ESTONIA	13
ITALIA	22
TOTAL	63

General datas

- 93% public schools
- Majority with no specific educational approach/philosophy
- 70% primary schools + kindergarten
- 30% secondary schools
- Average number of kids is 311 per school (with a minimum of 45 and max of 1500)

Si observamos detenidamente las características generales de estas escuelas, podemos ver que la mayoría de ellas no tienen un enfoque filosófico educativo específico, excepto unas pocas Montessori, Freinet y Waldorf. De estas escuelas, el 70% está compuesto por escuelas primarias y jardines de infancia, y el 30% restante por escuelas que también son secundarias.

Al observar el número total de estudiantes, es fácil identificar que se trata de grandes institutos, con una media de 311 estudiantes por escuela, con un mínimo de 45 estudiantes matriculados y un máximo de 1.500 alumnos/as.

Los resultados obtenidos se han clasificado en los siguientes temas principales: características generales de la escuela, conocimiento de la educación democrática, difusión y concienciación de la educación democrática en la escuela pública, escuelas democráticas, ventajas de incluir la educación democrática, principales retos a la hora de incluir la educación democrática, cómo integrar las prácticas de la educación democrática y necesidades de formación.

Características generales de las escuelas

Participación del alumnado: El 60% de las escuelas que respondieron declararon que el alumnado no participa en el diseño de las actividades de aprendizaje, hay un 30% de escuelas que declararon que el alumnado no es protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sólo un 10% declara la implicación activa del alumnado en la participación (se trata de escuelas Montessori y Freinet principalmente).

Profesorado: Existe un fuerte acuerdo en que la colaboración entre profesores es esencial para una educación democrática, el 75% de los profesores anima y orienta al alumnado para que autogestione su aprendizaje, mientras que el 25% desaconseja totalmente dicho camino y la misma porción no fomenta el diseño y desarrollo de actividades contextualizadas en el entorno físico y social del centro.

Estilo de enseñanza: la mitad de los centros declaran que enseñan en grupos grandes, utilizan principalmente libros de texto, materiales didácticos digitales, hojas de trabajo en papel y materiales de elaboración propia. Todas las escuelas, excepto una, practican exámenes para evaluar el aprendizaje del alumnado.

Participación de las familias: Según los resultados obtenidos, existen diferentes opiniones sobre las familias proponiendo y desarrollando actividades educativas y en estimular la comunicación e implicación directa y regular con las familias. El 30% de los centros no fomenta en absoluto la participación familiar, el 40% fomenta una participación familiar modesta y el 30% restante estimula a las familias para una alta participación.

Al aire libre: El 65% de las escuelas parecen promover actividades al aire libre, con diferentes niveles de compromiso, mientras que el 35% no promueve ninguna actividad al aire libre. Sin embargo, al analizar en detalle lo que entienden por actividades al aire libre, es interesante observar que el concepto de actividades al aire libre es diferente del que se practica en la educación democrática. En los colegios públicos, la promoción de las actividades al aire libre está vinculada a visitas esporádicas a parques, o a viajes de estudios organizados excepcionalmente, o al recreo escolar en el patio. Por el contrario, para los responsables de la educación democrática, las actividades al aire libre están relacionadas con la exposición sistemática de los niños y niñas al entorno natural y al aire libre como entorno de aprendizaje.

Inclusión: Respuestas muy diferentes sobre la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales y diferentes niveles de integración.

Asamblea: El 30% de los encuestados cree que la asamblea es una dinámica importante en la rutina de la escuela, el resto la considera extremadamente marginal. Sin embargo, al describir la asamblea, la totalidad de los encuestados la consideran más como un «círculo matinal de bienvenida» que como un momento de toma de decisiones.

Conocimiento de la educación democrática

Las primeras preguntas dirigidas a las escuelas públicas tenían por objeto conocer el nivel de conocimiento de la educación democrática. A este respecto, alrededor del 50% de los encuestados afirmaron tener un buen conocimiento de la educación democrática, sin embargo, al leer las respuestas de las mismas personas, surgió una gran confusión (es decir, decir que las escuelas Steiner o Montessori son democráticas, o considerar que la educación democrática es enseñar competencias ciudadanas). Estos datos son muy valiosos, ya que explican que todavía hay un gran público que no sabe lo que es la educación democrática, y que también existe una barrera de comunicación. No sólo el nombre «educación democrática» se interpreta para algo diferente, sino que también otros nombres como «asamblea» tienen un significado distinto en las escuelas públicas y en el «ámbito» de la educación democrática.

Cuando se les preguntó qué características de la educación democrática eran únicas y no estaban presentes en otras escuelas, la mitad de los encuestados indicaron los dos componentes principales de la educación democrática: el aprendizaje autodirigido y la cogestión de la escuela. Sobre el aprendizaje autodirigido, los encuestados se centraron en las diferencias de este estilo de aprendizaje: reconocieron que el aprendizaje autodirigido implica la posibilidad de que cada uno elabore su propio programa diario, la necesidad de tener grupos de edades mixtas y reconocieron el papel de las personas adultas como mentores más que como profesores/as. También se señaló la participación de otros especialistas, no estrictamente pedagogos/as. Por último, otros subrayaron la oportunidad de disminuir el estrés y aportar alegría al

aprendizaje cuando no se evalúa mediante notas o evaluaciones de rendimiento. En cuanto a la co-gestión de las escuelas, algunos encuestados indicaron que la unicidad de la práctica educativa democrática está en dar voz real a los niños, permitir la toma de decisiones compartida, la organización comunitaria, la inclusión de los padres y madres en las decisiones y tener un proceso de toma de decisiones claro (como el modelo sociocrático).

Para la otra mitad de los encuestados, algunas características no estaban claras, y una minoría declaró que las escuelas democráticas se limitan a enseñar valores cívicos y que no hay diferencia entre una escuela democrática y una escuela pública bien gestionada.

Al desglosar estos resultados en un análisis por países es posible observar las siguientes tendencias:

Bélgica: Los resultados de la encuesta indican que la mayoría de los encuestados no tienen mucho conocimiento de las escuelas democráticas en Bélgica. Esta falta de familiaridad puede sugerir que la educación democrática no está tan extendida o reconocida como otros enfoques educativos. Sin embargo, entre las escuelas que participaron en el proyecto se observó cierta familiaridad con la educación democrática, ya que conocían la escuela BOS. Además, algunos participantes en la encuesta tienen un conocimiento básico de los principios y prácticas de la educación democrática. En general, los resultados sugieren que, aunque la educación democrática puede no ser muy conocida entre los participantes en la encuesta, todavía puede haber un cierto nivel de conocimiento y comprensión entre los que ocupan puestos de liderazgo en la educación. Las escuelas públicas belgas no funcionan con el mismo modelo de educación democrática que se practica en las escuelas democráticas. Sin embargo, aplican los principios democráticos de alguna manera. Por ejemplo, el sistema educativo belga se basa en los valores de la democracia, la igualdad y el respeto de los derechos individuales, y estos valores se reflejan en el plan de estudios y en las políticas escolares.

Además, el profesorado y los administradores de las escuelas públicas belgas se esfuerzan por crear un entorno de aprendizaje positivo e integrador en el que se valore y respete a todo el alumnado. Existe un interés y una voluntad crecientes de aplicar los principios de la educación democrática en el sistema educativo, sobre todo si se ha demostrado que aumentan la motivación y el aprendizaje autorregulado.

Muchos educadores/as y directores/as de escuela ya están explorando formas de incorporar los principios de la educación democrática a sus prácticas, incluso dentro de las escuelas públicas belgas más tradicionales. Ya sea a través de la toma de decisiones dirigida por los alumnos, el aprendizaje basado en proyectos u otros enfoques, el objetivo es crear una experiencia educativa más centrada en el alumnado, empoderadora y atractiva..

Bulgaria. La mayoría de las escuelas, docentes y directores/as no conocen ni comprenden la educación democrática ni sus elementos fundamentales. Incluso el profesorado que afirma tenerlos, no puede explicar las principales características de la misma. No saben qué características principales tienen las escuelas democráticas y no están presentes en otras escuelas. Algunos la relacionan con la democracia, pero no están seguros de cuál es la similitud. Algunos piensan que una característica principal es que está financiada por los padres/madres y dirigida por ellos. Hasta ahora, no hay ninguna escuela pública en el país que aplique la educación democrática. Algunos profesores/as intentan celebrar una asamblea como parte de su rutina de clase, pero las opciones que realmente pueden tomar dentro de esa rutina son muy limitadas. Algunos profesores/as intentan debatir con los alumnos sobre el proceso de aprendizaje e incluirlos e implicarlos más, pero también es limitado.

Estonia. 10 representantes de 12 han dicho que conocen al menos una escuela democrática. Las principales características de las escuelas democráticas son la libertad de elegir qué aprender y cuándo hacerlo, un ambiente relajado y menos estrés. Sin embargo, 3 escuelas de 12 han dicho que no ven diferencias notables entre la escuela estatal y la democrática, o no tienen ni idea.

En las escuelas públicas se han adoptado algunos elementos de la educación democrática. El alumnado ha participado en los procesos de toma de decisiones a través de los gobiernos/consejos estudiantiles (en 6 centros de 12, las puntuaciones fueron de 6-10), lo que está respaldado por reglamentos oficiales.

Una escuela afirma que no hay diferencias importantes entre las escuelas públicas bien organizadas y las democráticas, refiriéndose a la educación basada en valores que ofrece su escuela. Está el ejemplo de Suvemäe-TKG, como escuela democrática en el sistema escolar estatal (plan de estudios negociado)

Italia. Las escuelas estatales encuestadas no tienen conocimientos sobre la escuela democrática y, por lo tanto, no pueden aplicarlo a su trabajo diario con el alumnado. Los cuestionarios revelan el deseo de conocer los principios de la escuela democrática y aplicarlos, en la medida de lo posible, en clase.

Ventajas de incluir prácticas educativas democráticas en las escuelas públicas

Los beneficios reconocidos por los encuestados de las escuelas públicas son muy similares a los beneficios mostrados por los encuestados de las escuelas democráticas. Por tanto, pueden agruparse en beneficios para el desarrollo personal, el desarrollo interpersonal y el aprendizaje.

En cuanto al desarrollo personal, muchos encuestados destacaron que la aplicación de prácticas de educación democrática en los centros públicos ayudaría a los alumnos a adquirir más habilidades para la

vida, conciencia emocional, autoconciencia y responsabilidad, y un mayor bienestar general para los alumnos.

En cuanto al desarrollo interpersonal, los encuestados sugirieron que la aplicación de prácticas de educación democrática en las escuelas públicas ayudaría a los alumnos a aprender valores democráticos, comunicación no violenta, responsabilidades compartidas y habilidades sociales.

En cuanto al ámbito del aprendizaje, la respuesta más común es que la educación democrática ayudaría a motivar al alumnado, sobre todo a adolescentes, a desarrollar intereses y preferencias personales y a adquirir otras competencias que no son las académicas, como por ejemplo estimular el espíritu emprendedor.

Además de estas respuestas que tenían un claro paralelismo con las respuestas obtenidas por las escuelas democráticas, algunos encuestados también sugirieron que la aplicación de elementos de la educación democrática en las escuelas públicas podría ayudar a centrarse más en las necesidades específicas de los alumnos, lo que permitiría a los profesores enseñar su pasión a los alumnos, una implicación más activa de los padres en las actividades educativas, la posibilidad de celebrar más eventos comunitarios y nuevos modelos para organizar los espacios.

Uno de los 63 encuestados afirmó que no hay ningún beneficio en aplicar la educación democrática en el contexto de la escuela pública.

Retos de la inclusión de prácticas educativas democráticas en los colegios públicos

Dos de los 63 centros declararon que no habría ninguna dificultad para incorporar prácticas educativas democráticas, y que sólo haría falta el deseo del profesorado de hacerlo. Los otros 61 encuestados, por el contrario, fueron extremadamente claros a la hora de nombrar todos los posibles retos a los que podría enfrentarse la introducción de prácticas educativas democráticas en los centros públicos. Estos retos se presentan aquí agrupados según los principales actores de la escuela: profesorado, alumnado, padres y madres, gestores escolares. Por último, algunos retos también están relacionados con factores externos.

Profesorado: En algunos países más que en otros, surge una reticencia y un miedo al cambio, una cierta inercia y falta de disposición de los profesores para embarcarse en un nuevo enfoque pedagógico. Al mismo tiempo, existe la conciencia de que algunos profesores/as se sienten inspirados e interesados por una pedagogía innovadora y progresista, pero necesitan recibir formación. Estas formaciones necesitan tiempo y energía para ponerse en práctica, pero los encuestados destacaron que no hay suficientes profesores dispuestos a dedicar su tiempo y energías a debatir y poner en práctica la educación democrática en sus clases. Incluso una vez formados, existe un temor generalizado a la dificultad de compartir la toma de

decisiones con los niños y organizar reuniones comunitarias con ellos. Otro reto que surge es la dificultad del docente para evaluar a los alumnos y alcanzar los objetivos impuestos por los planes de estudio si se sigue el enfoque democrático. Esto puede resultar especialmente difícil cuando se aplican prácticas educativas democráticas que requieren una mayor interacción y colaboración entre el alumnado y el profesorado.

Además, en al menos dos países hay escasez de profesorado, lo que puede dificultar la dotación adecuada de personal y el apoyo a la aplicación de algunas prácticas de educación democrática. Esto puede traducirse en una falta de recursos y de apoyo a los alumnos, lo que dificulta que asuman un papel activo en su educación. Por último, otro reto relevante deriva de imaginar la aplicación de la educación democrática a gran escala. En muchos colegios públicos hay un gran número de estudiantes, lo que puede dificultar la prestación de un alto nivel de atención y apoyo individualizados.

El alumnado: Existe la preocupación de que el alumnado que nunca ha asistido a escuelas democráticas -y, por tanto, acostumbrado a un sistema de castigo/recompensa- sólo aprenda si se le pide que lo haga, por lo que se reconocen las dificultades de permitir que los alumnos de escuelas públicas se acerquen a la educación democrática. Muchos encuestados señalaron que los alumnos dependen demasiado de que alguien les diga qué hacer y cuándo, por lo que les resultaría difícil elegir sus asignaturas en función de sus intereses. Otros señalaron el reto que supone el autocontrol y la responsabilidad del alumnado, que podría simplemente aprovecharse de la libertad.

Padres y madres: Algunos encuestados concluyeron que los padres y madres no confían en los niños, por lo que no apreciarían los planteamientos educativos democráticos. Del mismo modo, otros declararon que escogen una escuela por la medición de los resultados y no por los procesos y el bienestar de los niños y niñas. Incluso los padres y madres más sensibles a los aspectos pedagógicos adolecen de falta de tiempo libre para implicarse activamente en los procesos escolares. Esta última declaración ha sido bastante frecuente y explica que algunos de los encuestados consideren que las escuelas democráticas sólo se dan si cuentan con el apoyo activo y la gestión de los padres y madres, lo que no es el caso de todas las escuelas. Se trata, por tanto, de otro indicador de malentendidos sobre la educación democrática.

Directores/as de centros escolares: algunas personas señalaron la falta de concienciación suficiente entre los directores/as de los centros escolares sobre las oportunidades que ofrece la educación democrática, mientras que otras señalaron que hay demasiada burocracia con la que lidiar para poner en práctica la educación democrática. Por último, otros consideraron que habrá varios aspectos logísticos que los directores de los centros deberán resolver, como el problema de cambiar el diseño de todas las aulas.

Factores externos: No sólo se han descrito retos internos. Algunos encuestados analizaron que existen varios retos externos que podrían dificultar la aplicación de la educación democrática en las escuelas públicas. Están relacionados con los valores culturales y sociales, por ejemplo, las creencias de la mayoría de

la gente sobre la educación suelen estar bastante alejadas de los valores de la educación democrática. En otros países, las tradiciones religiosas estrictas podrían estar reñidas con la educación democrática. Otros consideran que el contexto económico del país también puede influir en esta elección, mientras que otros apuntan a la política educativa (leyes que imponen planes de estudios, exámenes obligatorios, falta de descentralización real del sistema educativo).

Retos actuales de las escuelas públicas

Para el ámbito de esta investigación, se ha considerado útil ofrecer también una recopilación de los principales retos a los que se enfrentan los centros escolares per se, tal y como se desprende de los cuestionarios. A continuación figura una lista de los principales problemas expuestos en las entrevistas realizadas a 63 centros escolares:

- La falta de motivación del alumnado es el más relevante
- No ser capaz de enseñar habilidades blandas/competencias del siglo XXI
- Falta de formación del profesorado
- Padres/madres: implicación de la familia en los valores y la visión de la escuela, comunicación con los padres/madres
- Construir una relación más activa entre el profesorado, el alumnado y los padres y madres
- Escasez de docentes
- Selección e inclusión de especialistas de calidad y motivados
- Inclusión de niños y niñas con necesidades especiales
- Infraestructuras deficientes e inadecuadas
- Dinero y tiempo
- Diversidad lingüística
- Equilibrio entre libertad y responsabilidad
- Disminución del número de estudiantes
- Falta de apoyo psicológico y tecnológico

Cómo facilitar la adopción de la educación democrática en las escuelas públicas

Después de haber comprendido cuáles son los principales beneficios y desafíos en la aplicación de prácticas de educación democrática en las escuelas estatales, en esta siguiente parte se expondrán cuáles podrían ser las estrategias para facilitar la inclusión de la educación democrática en cada uno de los países analizados.

Bélgica: Los encuestados probablemente estarían interesados en información sobre estudios que demuestren las ventajas de aplicar la educación democrática tal y como se organiza en las escuelas democráticas, y su viabilidad incluso con una elevada proporción de estudiantes por docente.

Bulgaria:

- Descentralizar el sistema educativo búlgaro, mediante cambios en la política gubernamental, las leyes y los reglamentos sobre educación. Si el profesorado no está obligado a seguir estrictamente un plan de estudios y unas normas estatales sobre cuándo aprender, tendrá más espacio y libertad para atender las necesidades de cada niño y coorganizar el itinerario de aprendizaje que mejor le convenga.

- Diseñar una nueva educación y formación para el futuro profesorado que les capacite sobre cómo se produce el aprendizaje, la educación democrática y cómo apoyar a los niños en su propio proceso de aprendizaje.

- Sustituir los métodos de evaluación por otros alternativos más eficaces.

- Informar y formar sobre gestión y autogobierno es importante, ya que implica construir comunidades escolares con miembros activos y comprometidos - alumnado, profesorado y padres y madres que tomen decisiones conjuntamente.

- También es necesario concienciar a los círculos de las familias y más ampliamente a la sociedad sobre qué es la educación, deconstruyendo viejas creencias y prejuicios, y explorando nuevas formas de enseñar y aprender, cambiando la perspectiva de la gente sobre la libertad en la educación.

Estonia: Más tiempo y dinero para la recualificación, porque hoy en día el profesorado está sobrecargado de trabajo y agotado. Además, tiempo extra para integrar los cambios gradualmente.

Italia: Las escuelas públicas italianas encuestadas no están familiarizadas con los principios y metodologías adoptados en la escuela democrática y desearían aprenderlos mediante formación en grupo, talleres, actividades de aprendizaje, experiencias concretas y visitas a las escuelas.

Necesidades de aprendizaje

Las escuelas públicas respondieron al cuestionario que necesitarían ampliar sus conocimientos sobre los siguientes aspectos relacionados con la educación democrática:

- Visitas a escuelas democráticas.
- Comprensión de las mejores prácticas.
- Ejemplos prácticos de la vida escolar cotidiana.
- Historia, características y diferencias del sistema de educación democrática.
- Cómo incluir la educación democrática en la escuela pública / mediar con el plan de estudios exigido.
- Método sociocrático de toma de decisiones.
- La participación de la sociedad en el proceso escolar.
- Marco jurídico.

El 90% de las escuelas quieren participar en la formación.

5.1.4. Conclusiones

El cuestionario mostró un gran grado de participación tanto en las escuelas públicas como en las escuelas democráticas, arrojando luz sobre aspectos, pautas y creencias cruciales.

En primer lugar, hay que señalar que existe una diferencia de léxico y un significado diferente de los mundos tal y como los perciben los profesionales de la educación democrática y los de la escuela pública (es decir, asamblea, participación de las familias, aire libre). El mismo concepto de educación democrática sólo es comprendido por la mitad de los encuestados. Esta falta de familiaridad puede sugerir que la educación democrática no es tan ampliamente practicada o reconocida como otros enfoques educativos. En general, los resultados sugieren que, si bien la educación democrática puede no ser ampliamente conocida entre los participantes en la encuesta, aún puede haber cierto nivel de conocimiento y comprensión entre quienes ocupan puestos de liderazgo educativo.

El segundo aspecto relevante que surgió es que todas las escuelas (democráticas y no democráticas) consideraron que existen grandes beneficios de la educación democrática, y existe una similitud de beneficios expresados tanto por las escuelas democráticas como por las escuelas estatales. En particular, las escuelas estatales expresaron el acuciante reto de la falta de motivación en su alumnado, e identificaron en la educación democrática una posibilidad para superar este problema.

En general, el profesorado y el director se muestran abiertos y comprenden las ventajas. Los temores persisten y los retos se ponen claramente de manifiesto.

Teniendo en cuenta las sugerencias para facilitar la implantación de la educación democrática en las escuelas públicas, lo mejor sería una transición lenta, paso a paso, para que se puedan hacer pequeños cambios. Al mismo tiempo, hay que investigar y compartir cada vez más los beneficios de la educación democrática para el desarrollo de los niños, a fin de tranquilizar a los responsables políticos y a los directores de las escuelas.

Por último, es importante mostrar ejemplos de escuelas democráticas con numerosos estudiantes, así como ejemplos de escuelas estatales democráticas.

Hay que tender más puentes en las comunidades donde se encuentran las escuelas democráticas para llegar a las escuelas estatales e iniciar colaboraciones.

Este entendimiento mutuo sería beneficioso para las escuelas estatales, que podrían aprender prácticas más respetuosas e integradoras, así como para las escuelas democráticas, que podrían ganar legitimidad y visibilidad, con el objetivo último de ser reconocidas y apoyadas por el sistema estatal.

5.2 Resultados del grupo de discusión

Una vez recopilada toda la información de los cuestionarios, y tras revisar los resultados que surgieron, el equipo del proyecto DESC organizó dos grupos focales durante la Reunión Transnacional del Proyecto en Tenerife, el 30 de octubre de 2023. Los dos grupos focales, como se mencionó en el primer capítulo, tenían como objetivo revisar los datos obtenidos por los cuestionarios y promulgar debates de expertos en la materia con el fin de profundizar en cuestiones clave vinculadas a la aplicación de la educación democrática en las escuelas públicas. A continuación, se expondrán los resultados de los dos cuestionarios.

5.2.1. Grupo de reflexión sobre escuelas democráticas

La mayoría de los participantes se mostraron bastante pesimistas sobre la posibilidad de implantar la educación democrática en las escuelas públicas, algunos de ellos proceden de países en los que se han aplicado nuevas leyes educativas (España), mientras que otros proceden de países en los que la ley sigue siendo muy rígida (Bulgaria e Italia), y otros proceden de un país en el que es bastante posible implantar la educación democrática (Estonia), pero en el que todavía hay que seguir un plan de estudios. Los principales retos, que reflejan las respuestas obtenidas en los cuestionarios, se han identificado en la falta de preparación de todos los agentes que deberían participar (profesorado, familias, directores de centros

escolares), la falta de formación o de información sobre la educación democrática y las dificultades para ser reconocido en el ordenamiento jurídico del país.

Los participantes consideraron que sería interesante diseñar un proceso de transición gradual, en el que se vayan estableciendo diferentes ámbitos de posible toma de decisiones y que vayan aumentando en impacto, y que las escuelas puedan ir desplegando este proceso paso a paso, y en diálogo con los alumnos sobre las razones de cada uno de ellos, la visión global, las condiciones para avanzar al siguiente paso del proceso, etc.

El reto en este proceso de transición es que llevaría a compromisos y no desafiaría los problemas centrales que afectan a la educación en la actualidad: el no respeto del derecho humano de los niños y niñas a la autodeterminación, "diluyendo" el concepto democrático. Para aplicar la educación democrática, necesitamos un cambio de paradigma que permita a los niños y niñas profesar su derecho humano a la autodeterminación. Por lo tanto, si hay que prever un proceso de transición, es importante al mismo tiempo mantener claro y firme el objetivo final.

En este proceso de transición, algunos participantes sugirieron que sería más fácil empezar a introducir primero la educación democrática en la guardería, porque no hay presión sobre los planes de estudios. Después, es posible pensar en iniciar un proceso de introducción de la educación democrática también en las escuelas primarias que no están acostumbradas a este enfoque.

Hay cierta esperanza en la futura generación de profesores, con una mentalidad más flexible y curiosidad por métodos educativos más respetuosos.

Mientras que algunos participantes subrayaron la necesidad de ser pacientes y esperar a que las próximas generaciones sean más sensibles a los derechos de los niños y niñas, otros participantes señalaron que existe un abuso sistemático de los niños y niñas a los que no se respetan sus derechos y no se les ofrece un desarrollo saludable, por lo que es necesario tomar medidas inmediatas y no esperar a que el mundo exterior cambie de mentalidad.

Todos coincidieron en la necesidad de confrontar y formar a padres, madres, profesorado, profesionales y familias, y esta formación no debe ser cara y de fácil acceso. Es importante crear un puente, despertar la curiosidad por la educación democrática y aportar experiencia y conocimientos. Es importante concienciar sobre los derechos de los niños: antes los derechos de los niños sólo se referían al maltrato físico, pero desde hace unos años por fin hemos incluido una prescripción sobre psicología, y el derecho de participación.

Otro aspecto importante debería ser la colaboración de las organizaciones educativas para promover reformas legislativas que pudieran cambiar el sistema de evaluación y permitir una mayor flexibilidad en la aplicación del currículo. Esto debe hacerse también a través de la descentralización y el diálogo; sin embargo, las escuelas democráticas ya están muy ocupadas y no tienen los recursos para hacerlo, por lo tanto las partes interesadas deben agruparse y centrar sus esfuerzos y atención en esto. Debería haber una demanda colectiva en los tribunales de derechos humanos, contratar a un abogado en Bruselas y emprender acciones legales.

Además, en el debate se refuerza la necesidad de investigar más sobre la educación democrática. Todos estuvieron de acuerdo en que si los responsables políticos entendieran que hay estudios que demuestran que este enfoque conduce a seres humanos más felices, exitosos y realizados que lo que la sociedad está teniendo ahora, esto podría ser un gran incentivo para el cambio.

Hay que trabajar en tantos canales como sea posible: producir películas, grabar vídeos y materiales, concienciar más sobre esto a través de diferentes canales. No sólo escribiendo un artículo, sino creando algo visual, para llamar la atención.

Algunos compartieron consideraciones sobre el movimiento de educación democrática como un movimiento no violento, que es una fuerza y no es contundente. Los participantes están de acuerdo en que la transición no debe ser forzada, pero debe haber una clara concienciación sobre el hecho de que, mientras que los niños son forzados a entrar en sistemas coercitivos (separación de sexos en algunas escuelas, castigo corporal en las escuelas legal en la mayoría de los EE.UU. y en muchos otros países del mundo), la educación democrática recibe cada vez más ataques (en Francia, por ejemplo, se están cerrando sistemáticamente escuelas democráticas).

5.2.2 Grupo de reflexión sobre las escuelas públicas

Algunas escuelas consideran que ya están aplicando algunas prácticas democráticas, pero que sólo pueden tomar una pequeña parte, encontrar las mejores prácticas y trasladarlas a su entorno. Están de acuerdo en que pueden tomar algo de la escuela democrática en una escuela pública y cambiarlo un poco.

Los participantes coinciden con los resultados de los cuestionarios en que es necesario comprender mejor el concepto de educación democrática y explicarlo más. También entienden que hay diferentes conceptos detrás del nombre asamblea, o al aire libre.

Lo que algunas escuelas ya están haciendo que se asemejan a las prácticas de educación democrática en Bélgica:

- Animar a los niños y niñas a participar activamente en su proceso de aprendizaje.

- Los niños/as pueden aportar su vida en la clase,
- Dedicar más tiempo a las actividades en grupo.
- Establecimiento de un parlamento en el jardín de infancia, donde los y las niñas pueden aportar ideas, discutir el presupuesto, aprenden a encontrar el consenso y a tomar decisiones juntos.
- Hay muchas actividades al aire libre y un patio de recreo muy pequeño. Sin embargo, la escuela ha conseguido crear una jungla al aire libre donde los niños y niñas pueden jugar.
- En el jardín de infancia se celebran asambleas todos los días, en quinto de primaria y en primero. Estas asambleas son momentos de grupo en los que, al compartir sus intereses, los profesores pueden adaptar su enseñanza a lo que aportan los niños. Es un espacio donde los niños se expresan y practican la capacidad de resolver problemas. Se señala que no todos los profesores se sienten cómodos en estos momentos, por lo que crear asambleas en todos los cursos podría ser un objetivo para la escuela.
- Posibilidad de elegir opción dentro de algunas asignaturas, como «educación de la palabra» en primaria.

Lo que ya hacen algunas escuelas que se asemejan a las prácticas de educación democrática en Italia:

- Escuelas sin mochila
- Elección de un alumno/a que representa a la clase
- Los niños y niñas cuidan de un animal e interactúan con él
- Como el profesorado asistió a una formación Erasmus sobre el tema, organizan muchas actividades al aire libre.
- Potencian los procesos de aprendizaje cooperativo
- En algunas clases pueden decidir cómo aprender un tema y qué aprender dentro de un tema
- La evaluación no implica calificaciones sino una evaluación de competencias

Algunos participantes señalaron que, aunque estas actividades puedan parecer innovadoras o interesantes, siguen siendo elegidas por el profesorado, mientras que la educación democrática sólo puede darse si el aprendizaje es codecidido con los niños y niñas.

Los representantes estonios señalaron que, aunque en sus escuelas hay varias actividades interesantes, no son elegidas por el alumnado. Sin embargo, en todos los centros hay un pequeño gobierno estudiantil, en el que un alumno de cada clase se reúne una vez al mes y tiene la posibilidad de tomar algunas decisiones.

Al hablar de los retos que plantea la aplicación de la educación democrática, se dieron cuenta de que es más difícil aplicarla en los centros de secundaria y de que es necesario cambiar la mentalidad de algunos profesores. Por último, las familias no están preparados, tienen muchas expectativas sobre la educación de los hijos, y éstas no suelen corresponderse con los cambios prácticos necesarios. Lo que se considera tan importante es establecer una sólida colaboración entre dirección y profesorado.

Al reflexionar sobre posibles prácticas democráticas a aplicar, algunos participantes dijeron que necesitan conocer mejor cómo funciona. Otros señalaron lo siguiente: es posible aprender de las prácticas de la escuela democrática cómo lograr una educación más dirigida por el alumnado y cómo tener un alumnado más implicado en sus proyectos de aprendizaje. Aprender a evaluar sin utilizar exámenes ni calificaciones, sino más bien a través de la observación u otros sistemas de evaluación.

El debate derivó hacia una toma de conciencia general sobre la falta de motivación del alumnado. Se señaló que el profesorado puede influir en esta cuestión, sobre todo en primaria, ya que en secundaria, al emplear métodos de aprendizaje clásicos, el propio docente se convierte en una herramienta para potenciar o reducir el interés del alumnado.

Hay acuerdo en que una buena forma de proceder sería investigar y demostrar que los niños y niñas de las escuelas democráticas pueden alcanzar los mismos objetivos que los de otros sistemas.

Sobre lo que deberían pensar los nuevos profesores (antes de llegar a serlo):

Aceptar al niño/a por lo que es, dejarle ser, permitirle más flexibilidad, escuchar a los niños y sus preguntas, animarles a encontrar respuestas por sí mismos. Comprender la importancia de los errores y desarrollar habilidades que acepten el fracaso como parte del proceso de aprendizaje.

5.3. Estudio de caso

5.3.3. El Contexto

En diciembre de 2022, el equipo de QUEST viajó para visitar las escuelas de Suvemäe-TKG. El equipo permaneció tres días, a tiempo completo en la escuela. El primer día se dedicó a observar, y el segundo y el tercero a entrevistar a todas las personas interesadas en ser filmadas. El resultado de estas entrevistas es un documental de 30 minutos sobre la escuela Suvemäe-TKG, así como la siguiente sección que explica las características, la unicidad, los aspectos positivos y los retos individuados en el análisis de esta escuela.

5.3.4. Descripción de la escuela Suvemäe-TKG

Información General

Suvemäe se encuentra en Tallin, Estonia, y se inauguró en 2019, como escuela primaria y gimnasio. La escuela funciona como un departamento de una escuela estatal más grande que se encuentra muy cerca. Todos el alumnado matriculado en Suvemäe-TKG también está matriculado en la escuela más grande. Suvemäe-TKG se creó a partir del interés común de los responsables educativos y las familias por crear una alternativa basada en la educación democrática dentro del sistema escolar estatal. La visión de los fundadores es desarrollarse como pionera y promover una experiencia piloto que pueda servir de apoyo a las escuelas públicas y privadas tanto en Estonia como en el extranjero.

Plan de estudios negociado

Suvemäe-TKG sigue los principios de la educación democrática y crea un entorno de aprendizaje para los niños y niñas que tiene en cuenta las características individuales de cada uno. Esto permite a los niños dirigir sus propios procesos y actividades de aprendizaje y les da mayor libertad de elección. Gracias a ello, el profesorado nota una mayor motivación y confianza en sí mismos de los niños.

El objetivo de Suvemäe es ayudar al alumnado a encontrar su equilibrio interior, disfrutar de libertad en la investigación y el trabajo creativo y asumir la responsabilidad de su éxito académico y su comportamiento;

Estudian en grupos que corresponden a su nivel educativo; el proceso de aprendizaje y la metodología tienen en cuenta los intereses individuales del alumnado. Cada semana se reúnen con su profesor/a (tutor) para analizar los resultados y planificar nuevas actividades de aprendizaje.

La escuela no dispone de aulas regulares. Las clases se imparten en diferentes centros de actividades (ciencias, arte, idiomas, etc.), en grupos de edad específicos (1-2 grado, 3-4 grado, 5-6 grado, 7 grado, 8-9 grado).

El horario diario del alumnado de Suvemäe es versátil, lo que les permite participar tanto en las clases regulares como dedicarse al trabajo independiente. Pueden estudiar junto con el alumnado del Gimnasio de Arte de Tallin en las clases prescritas, para los trabajos de nivel y los exámenes, si las restricciones de salud no lo impiden.

El alumnado de Suvemäe tiene tres modalidades de estudio diferentes.

- El primer grupo de asignaturas escolares se desarrolla a través de clases semiestructuradas de matemáticas, lengua estonia y ciencias naturales, en las que la participación del alumnado es obligatoria. Los de 7º, 8º y 9º de Suvemäe asisten a clases obligatorias de biología, física y química. La forma de enseñanza consiste principalmente en talleres dirigidos tanto por alumnado como por

profesorado, aprendizaje al aire libre, observación de trabajos, lecciones que siguen el plan de estudios, acuerdos personales con el profesor para la realización de proyectos, etc.

- El segundo grupo de asignaturas escolares se desarrolla a través de diversos temas sujetos a proyectos de estudio independientes, en los que el alumnado recibe suficiente apoyo y orientación para practicar y mejorar sus técnicas de estudio. A partir del 5º curso, desarrollan proyectos de investigación sobre diferentes temas. Al principio de cada año, participan en una clase magistral de autogestión, en la que se acuerdan y preparan con los entrenadores métodos de aprendizaje individuales.
- El tercer grupo de asignaturas escolares incluye los intereses individuales del alumnado y se basa en su participación voluntaria en clubes y talleres. Pueden elegir talleres y proyectos sobre temas sugeridos por ellos mismos, los entrenadores y las familias. Suvemäe ha proporcionado al alumnado, por ejemplo, los siguientes talleres y clubes: medios de comunicación, inglés, programación, robótica, conocimientos financieros, filosofía.

Decisiones compartidas

Suvemäe-TKG se basa en principios democráticos, lo que significa que los niños, niñas y profesorado llegan a acuerdos conjuntos sobre el desarrollo de las clases, el comportamiento adecuado en la comunidad, la resolución de conflictos, etc.

La misión de Suvemäe-TKG es desarrollar un equilibrio pedagógico que tenga como objetivo apoyar el desarrollo holístico de la persona, teniendo en cuenta que cada niño es único cuando entra a formar parte de la comunidad.

En este sentido, el profesorado y el personal de Suvemäe-TKG creen que el bienestar emocional y las habilidades sociales son tan importantes y relevantes como el aprendizaje académico.

Esta creencia motiva al personal adulto a implicar a los jóvenes en mecanismos conjuntos de toma de decisiones, promover entornos de aprendizaje para diferentes edades y encontrar formas alternativas y creativas de aprender.

El alumnado tiene la oportunidad de participar en la vida escolar. Por ejemplo, los desacuerdos se resuelven y discuten juntos en círculos de debate (círculo de mediación), encontrando las mejores soluciones para la cooperación conjunta y un mejor entorno de aprendizaje. También hacen sugerencias para eventos de su grupo de edad (círculo pequeño) y participan en una reunión que afecta a toda la comunidad escolar (Suvemäe Ring), donde cada uno tiene voz propia y derecho a hablar.

Junto con el profesorado, el alumnado participa en la asamblea escolar semanal, en la que se debate y decide conjuntamente el proceso, el contenido y el método de aprendizaje (aprendizaje autodirigido y

personalizado); Los acuerdos se debaten y las decisiones se toman en la asamblea general semanal. A pesar de los derechos de decisión libres y las elecciones, en 2019 estudiantes y supervisores de Suvemäe-TKG establecieron un conjunto de reglas que no se cambiarán sin una muy buena razón. Se trata principalmente de acuerdos sobre comportamiento y comunicación necesarios para garantizar un entorno de aprendizaje seguro y fiable.

El personal adulto puede demostrar con su experiencia que cuando el alumnado participa en la toma de acuerdos y decisiones, se responsabiliza de su comportamiento y de las consecuencias. Sólo participando los/as jóvenes comprenden mejor la necesidad de las normas y están dispuestos a cumplirlas.

Evaluación

Aunque la metodología de enseñanza y aprendizaje de Suvemäe-TKG difiere de la aplicada en las escuelas ordinarias, sigue funcionando dentro del plan de estudios nacional.

En la escuela Suvemäe-TKG no se aplica la evaluación numérica. La evaluación se basa en conversaciones periódicas entre alumnado y educadores y se basa en las aptitudes individuales del alumno y en los resultados del aprendizaje. En primer lugar, el alumno/a evalúa sus propios logros y luego envía su resumen al instructor. Si al principio el estudiante tiene dificultades para aclarar sus intereses, los instructores le ofrecen diversas oportunidades para desarrollar su aprendizaje. Sin embargo, el alumno/a sigue teniendo la obligación de participar en actividades basadas en el aprendizaje y pedir ayuda si es necesario. El objetivo final a alcanzar es un estudiante autodirigido que pueda establecer objetivos de aprendizaje, buscar ayuda y apoyo, justificar sus estrategias de aprendizaje y el volumen y la necesidad de los contenidos de aprendizaje.

Durante el curso académico, los distintos trabajos de aprendizaje del alumnado se reúnen en una carpeta de estudio y, al final del curso académico, se presenta una denominada tesis basada en la carpeta de estudio. La carpeta puede contener los trabajos del niño, proyectos y sus descripciones, y se elabora en colaboración con los profesores de las asignaturas y un tutor personal. Las familias son informadas periódicamente (al menos una vez por trimestre) sobre la evolución de sus hijos e hijas, ya sea a través de la escuela electrónica o de conversaciones personales. Los alumnos de Suvemäe realizan varios simulacros de examen durante el curso escolar.

Su finalidad es ayudar al alumno/a a comprender qué conocimientos ha adquirido y cuáles necesita practicar todavía. También da a los tutores una idea de dónde pueden necesitar ayuda adicional los alumnos.

Al final de los cursos 3º, 4º, 6º, 7º y 9º, los alumnos de Suvemäe realizan pruebas y exámenes obligatorios del Estado.

Abandono de la escuela:

Si un alumno/a deja la escuela Suvemäe-TKG por otra escuela, las evaluaciones cualitativas del alumno/a se convertirán en calificaciones numéricas si la otra escuela lo requiere. Al pasar de la escuela Suvemäe-TKG al sistema escolar ordinario del Tallinn Art Gymnasium, no es necesario presentar documentos adicionales.

5.3.5 Resultados de las entrevistas y de la observación participante

Durante los tres días de observación de los/as participantes y las entrevistas, se ha podido percibir un entorno de aprendizaje agradable y relajado en el que los niños/as y jóvenes se mostraban en general muy contentos y satisfechos de su experiencia en la escuela. Todos los alumnos entrevistados estaban entusiasmados con la escuela y les encantaba levantarse por la mañana para ir a Suvemäe-TKG . Todos los alumnos mostraron un gran grado de autoconciencia, de respeto hacia los demás, de comprensión de sus límites y de posibles estrategias para mejorar. La mayoría de los alumnos venían de una experiencia escolar previa muy difícil, y fueron muy claros a la hora de hacer balance sobre los aspectos positivos que encontraron en Suvemäe-TKG . Había una sensación general de «curación» que ha sido confirmada por el Director. Cuando se le entrevistó confirmó que varios alumnos que estaban «rotos por dentro» decidieron ir a la rama democrática. Después de un año, se sentirían mucho mejor, y podrían decidir si volver a la escuela tradicional o no. El director también aclaró que a los alumnos que decidían volver a la escuela tradicional no les costaba nada ponerse al día con los demás niveles de aprendizaje.

El sentido de pertenencia fue altamente percibido por todo el alumnado y profesorado, y el esfuerzo en el desarrollo de habilidades blandas por parte del profesorado se pudo notar en las competencias sociales y personales del alumnado entrevistado.

Paralelamente, se pudo constatar que una experiencia de este tipo es extremadamente frágil, ya que depende únicamente del compromiso de dos personas principales (el jefe de estudios que fundó el instituto y el director de la escuela pública que aceptó abrir la rama pública democrática). Si una de las dos personas cambiara de trabajo, habría muchas posibilidades de que el instituto no sobreviviera.

Al mismo tiempo, la escuela tiene una gran escasez de personal y este déficit es especialmente problemático porque hay una gran parte del alumnado que tiene algunas necesidades especiales y requiere un seguimiento más individualizado por parte del personal adulto. Por lo tanto, el profesorado está sometido a cierta presión y, aunque parece disfrutar de la experiencia en la escuela, necesitaría la ayuda de un psicólogo/a o/y de un trabajador/a social.

7. DE LA INVESTIGACIÓN A LA ACCIÓN: TRASLADAR LOS RESULTADOS A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Basándose en el resultado de la investigación y en el estudio de la oferta y las necesidades de formación, la asociación DESC pudo elaborar un programa preliminar de los módulos que se crearán para diseñar una formación de profesorado sobre educación democrática. Esta formación será en línea y gratuita, accesible a todos a través de una plataforma que ofrecerá contenidos, así como materiales de aprendizaje y un foro para favorecer los intercambios entre los profesionales y todas las personas interesadas en poner en práctica la educación democrática.

El cuadro que figura a continuación representa una propuesta preliminar de los módulos que se desarrollarán, con un vínculo a la metodología DESC establecida en tres niveles (nivel de aprendizaje, nivel escolar y nivel comunitario). Cada módulo también se ha cotejado con las competencias LifeComp y Ciudadanía desarrolladas por la UE, con el fin de mostrar una correspondencia inmediata entre la formación y la aplicación de las competencias exigidas por el Marco Europeo.

Título del módulo	Necesidad de aprendizaje atendida	Nivel
Desarrollo cerebral y aprendizaje como proceso - mecanismo de aprendizaje a nivel neurológico - estudios, experiencia, investigación científica	Mayor conocimiento de las investigaciones más recientes sobre desarrollo cerebral, aprendizaje infantil, etc.	Nivel del alumnado
Teoría de las inteligencias múltiples y diferentes estilos de aprendizaje	Mayor conocimiento de las investigaciones más recientes sobre desarrollo cerebral, aprendizaje infantil, etc. Adquirir más herramientas y conocimientos para tratar al alumnado que no está motivado, con el fin de despertar la curiosidad en los niños y niñas.	Nivel del alumnado
Motivación intrínseca VS motivación externa. Prácticas para apoyar la motivación intrínseca	Adquirir más herramientas y conocimientos para tratar al alumnado que no está motivado, con el fin de despertar la curiosidad en los niños y niñas.	Nivel del alumnado
Aprendizaje autodirigido. Definición. Diferencias con otros tipos de aprendizaje. Establecimiento de objetivos. Prácticas para apoyar el aprendizaje autodirigido.	Adquirir más herramientas y conocimientos para tratar al alumnado que no está motivado,	Nivel del alumnado

	con el fin de despertar la curiosidad en los niños y niñas.	
Educación democrática. Definición. Filosofía central. Historia de la educación democrática.	Adquirir más herramientas y conocimientos para tratar al alumnado que no está motivado, con el fin de despertar la curiosidad en los niños y niñas.	Nivel del alumnado
Proceso de tutoría. Habilidades de aprendizaje activo. Empatía. Habilidades de CNV. Reflexión sobre el proceso de aprendizaje.	Necesidad de conocer ejemplos prácticos de la vida escolar cotidiana sobre el funcionamiento de la educación democrática	Nivel del alumnado
Evaluación del aprendizaje. Autoevaluación. Tipos de evaluaciones. Calificaciones, evaluación y exámenes.	Necesidad de saber cómo sustituir la calificación por otras formas de evaluación	Nivel del alumnado
Prácticas democráticas en grandes clases (grupos)	Necesidad de saber cómo implantar la educación democrática en grandes escuelas	Nivel del alumnado
Capacidades interpersonales y competencias del siglo XXI	Mayor conocimiento de las investigaciones más recientes sobre desarrollo cerebral, aprendizaje infantil, etc.	Nivel del alumnado
Diversidad e inclusión. Desarrollar competencias para la inclusión	Necesidad de conocer ejemplos prácticos de la vida escolar cotidiana sobre el funcionamiento de la educación democrática	Nivel del alumnado
Larga experiencia en educación democrática	Necesidad de comprender cuáles son las mejores prácticas y los casos de éxito de otras escuelas de toda Europa.	Nivel del alumnado
Gestión organizativa - autogobierno de la escuela	Recibir más formación sobre gobernanza (saber más sobre la práctica de la sociocracia y conocer el sistema de gobernanza de otras escuelas).	Nivel escolar
Proceso de toma de decisiones: diferentes métodos	Recibir más formación sobre gobernanza (saber más sobre la práctica de la sociocracia y conocer el sistema de gobernanza de otras escuelas).	Nivel escolar
Formación sobre sociocracia	Recibir más formación sobre gobernanza (saber más sobre la práctica de la sociocracia y conocer el sistema de gobernanza de otras escuelas).	Nivel escolar
Tratamiento de la violación de las normas y los conflictos. Comités. Prácticas restaurativas. Mediación	Necesidad de conocer ejemplos prácticos de la vida escolar cotidiana sobre el funcionamiento de la educación democrática	Nivel escolar
Familias: crear una cultura de colaboración y cooperación. La comunicación.	Necesidad de conocer ejemplos prácticos de la vida escolar cotidiana sobre el funcionamiento de la educación democrática	Nivel escolar

El entorno como tercer profesor. Elementos necesarios para un espacio de aprendizaje rico	Necesidad de conocer ejemplos prácticos de la vida escolar cotidiana sobre el funcionamiento de la educación democrática	Nivel escolar
Construir una cultura de la no violencia. Comunicación no violenta	Necesidad de conocer ejemplos prácticos de la vida escolar cotidiana sobre el funcionamiento de la educación democrática	Nivel escolar
Aplicación de la educación democrática en la enseñanza tradicional	Necesidad de conocer ejemplos prácticos de la vida escolar cotidiana sobre el funcionamiento de la educación democrática	Nivel escolar
Crear confianza con las familias	Mejorar la participación de la sociedad en el proceso escolar	Nivel escolar
Marco jurídico - diferentes políticas educativas	Necesidad de saber cómo construir una organización financieramente estable a largo plazo que pueda apoyar a la escuela.	Nivel comunitario
Sistema de apoyo a la escuela. Red de escuelas.	Deseos de conocer diferentes experiencias y prácticas en Europa, visitando otras escuelas democráticas y comprendiendo cuáles son las mejores prácticas y las historias de éxito de otras escuelas de toda Europa. Existe una curiosidad general por conocer el panorama internacional de las escuelas democráticas en el mundo	Nivel comunitario
Formación de comunidades para un modo de vida más auténtico	Mejorar la participación de la sociedad en el proceso escolar	Nivel comunitario
Formación en enseñanza abierta	Mejorar la participación de la sociedad en el proceso escolar	Nivel comunitario
Trabajar con la sociedad	Necesidad de saber cómo construir una organización financieramente estable a largo plazo que pueda sostener la escuela. Mejorar la participación de la sociedad en el proceso escolar.	Nivel comunitario
Trabajar con la Administración	Necesidad de saber cómo construir una organización financieramente estable a largo plazo que pueda apoyar a la escuela.	Nivel comunitario

8. CONCLUSIONES

En la actualidad, los estándares científicos contemporáneos en educación, así como los estudios de vanguardia sobre neurociencia y desarrollo infantil, están reorientando los estándares educativos internacionales hacia lo que la educación democrática lleva defendiendo desde hace más de un siglo: la necesidad de una educación más respetuosa y basada en el bienestar integral de la persona, no sólo en los logros académicos.

Podemos observar este cambio a distintos niveles: mundial (UNESCO, Informe sobre el Futuro de la Educación), continental (nuevo Marco de Competencias de la UE) y nacional (Alemania, España, Indonesia, Chile, etc., están aprobando nuevas leyes educativas y currículos).

Al mismo tiempo, también somos testigos de que, con la excepción de algunos ejemplos progresistas, la realidad educativa convencional es muy lenta en cambiar, y el camino para lograr una educación respetuosa para los niños y niñas es todavía largo.

Esto generó una situación en la que la educación democrática sólo se practica en las escuelas privadas y es actualmente inaccesible para la mayoría de los niños y niñas, excluyendo algunos ejemplos pioneros que se han proporcionado en este análisis.

Esta investigación pretende contribuir a acelerar este proceso de cambio educativo, proporcionando un análisis exhaustivo de las características, beneficios y retos de la educación democrática, y poniendo a prueba su aplicabilidad en las escuelas públicas. Con este objetivo, la investigación proporcionó una visión teórica de la educación democrática y ofreció un análisis empírico basado en la revisión de la literatura, cuestionarios, grupos de discusión y estudio de casos.

En conclusión, la investigación demuestra cómo los beneficios de la autodeterminación, que han surgido en la literatura más reciente sobre el desarrollo infantil, quedan plenamente reflejados en los resultados empíricos presentados. Tanto las escuelas democráticas como las públicas entrevistadas sobre las diferentes metodologías confirman que la aplicación de la educación democrática es beneficiosa para un desarrollo saludable del alumnado, para potenciar su motivación y para promover sus habilidades personales y sociales.

Al mismo tiempo, los retos a los que se enfrenta la aplicación de la educación democrática son realmente desalentadores en las escuelas privadas y en las pocas escuelas públicas que funcionan dentro de los principios de la educación democrática.

Del mismo modo, los colegios públicos que aún no practican la educación democrática destacaron una serie de problemas relativos a la introducción de prácticas democráticas.

El estudio sugiere que para llenar el vacío, percibido por el momento como demasiado grande, existe un camino claro a seguir por los colegios públicos que conlleva una iniciación gradual a la filosofía y prácticas de la educación democrática.

Los participantes consideraron que sería interesante diseñar un proceso de transición gradual, en el que se establecieran diferentes ámbitos de posible toma de decisiones y que fueran aumentando en impacto, y que las escuelas pudieran desplegar este proceso paso a paso, y en diálogo con los alumnos sobre las razones de estos pasos, la visión global, las condiciones para avanzar al siguiente paso del proceso, etc.

El reto de este proceso de transición es que llevaría a compromisos y no cuestionaría los problemas centrales que afectan a la educación en la actualidad: el no respeto del derecho humano de los niños a la autodeterminación, el «diluir» el concepto democrático. Por lo tanto, si hay que prever un proceso de transición, es importante al mismo tiempo mantener claro y firme el objetivo final.

Durante esta fase de transición es fundamental reforzar la cooperación entre las escuelas democráticas y estatales. Esto permitiría, por un lado, legitimar más las escuelas democráticas (y, por lo tanto, reducir los problemas relacionados con factores externos) y, por otro, ayudar a las escuelas públicas a aprender gradualmente más sobre la educación democrática (y, por lo tanto, superar algunos de sus retos, como la baja motivación del alumnado, la falta de sentido de pertenencia, el número limitado de profesorado, etc.).

Por último, es necesario configurar una hoja de ruta de acciones, incluida la sensibilización (abrirse más a las comunidades locales, realizar más cursos de formación y mostrar ejemplos), la investigación (necesidad de proporcionar más pruebas de los beneficios de la educación democrática), la promoción política (reunirse con los principales responsables políticos para influir en la inclusión de la educación democrática en el marco nacional y flexibilizar las disposiciones de aplicación de los planes de estudios) y las acciones legales (para apoyar los derechos de los niños y niñas a la participación y la elección a nivel internacional y de la UE).

9. GLOSARIO

Educación Democrática	<p>La base de la educación democrática está en ciertos derechos de los estudiantes, que la EUDEC define del siguiente modo (basado en la Resolución de 2005 de la 13ª Conferencia Internacional de Educación Democrática (IDEC), Berlín, Alemania):</p> <p>En cualquier centro educativo, los estudiantes tienen derecho a</p> <ul style="list-style-type: none"> ● a tomar sus propias decisiones en relación con el aprendizaje y todos los demás ámbitos de la vida cotidiana. En particular, pueden determinar individualmente qué hacer, cuándo, dónde, cómo y con quién, siempre que sus decisiones no vulneren la libertad de los demás a hacer lo mismo. ● Participar en pie de igualdad en la toma de decisiones sobre cómo se gestionan sus organizaciones -en particular sus escuelas- y qué normas y sanciones, en su caso, son necesarias. <p>Esta organización define la educación democrática como la educación que se lleva a cabo de acuerdo con la Resolución anterior.</p> <p>Para más definiciones sobre la educación democrática, véase el capítulo uno.</p>
Escuelas Sudbury	<p>Una escuela Sudbury es un tipo de escuela democrática, en la que el alumnado es totalmente responsable de su propia educación, y la escuela se rige por una democracia directa en la que los alumnos y el personal son ciudadanos en pie de igualdad. El alumnado emplea su tiempo como quiere, y aprende como resultado de la experiencia ordinaria más que a través de asignaturas. No existe un programa educativo predeterminado, un plan de estudios prescriptivo ni una enseñanza estandarizada. Es una forma de educación democrática. Daniel Greenberg, uno de los fundadores de la escuela Modelo Sudbury original, escribe que las dos cosas que distinguen a una escuela Modelo Sudbury son que todos reciben el mismo trato (adultos/as y niños/as juntos) y que no hay más autoridad que la otorgada por el consentimiento de los gobernados.</p>
Aprendizaje Autodirigido	<p>El aprendizaje autodirigido es un proceso en el que los individuos asumen la responsabilidad principal de planificar, continuar y evaluar sus experiencias de aprendizaje. En el aprendizaje autodirigido, la responsabilidad de aprender pasa de una fuente externa (docente, etc.) al individuo. La educación autodirigida es la educación que se deriva de las actividades y experiencias vitales del alumnado elegidas por ellos mismos; y la educación autodirigida se refiere a la práctica deliberada en la que los y las jóvenes tienen plena libertad para educarse a sí mismos de la manera que elijan, en lugar de hacerlo mediante un plan de</p>

	estudios forzado (Alianza para la Educación Autodirigida, 2021; Gray, 2017).
Escuela Abierta	La Escuela Abierta es un entorno abierto, curioso, acogedor y democrático que apoya el desarrollo de proyectos y actividades educativas innovadores y creativos. Es un entorno que facilitará el proceso de prever, gestionar y supervisar el cambio en el entorno escolar, proporcionando una estructura sencilla y flexible a seguir, de modo que los líderes escolares y el profesorado puedan innovar de un modo adecuado a las necesidades locales de la escuela. Proporciona formas innovadoras de explorar el mundo: no simplemente para automatizar procesos, sino para inspirar, comprometer y conectar (Sotitiou y Cherouvis, 2020).
Motivación intrínseca	La motivación intrínseca se define como la realización de una actividad por su satisfacción inherente más que por alguna consecuencia separable. Cuando está intrínsecamente motivada, una persona actúa por la diversión o el reto que conlleva y no por productos, presiones o recompensas externas.
Clubs	También llamadas atelier, talleres o círculos, son actividades codecidas por el alumnado de escuelas democráticas. Estas actividades suelen tener una periodicidad semanal y pueden ser dirigidas por cualquier miembro de la escuela (niños/as o personas adultas) o por intervinientes externos.
Reuniones escolares	Las reuniones escolares suelen denominarse también asambleas o consejos. Son los foros más importantes de las escuelas de educación democrática, donde se toman las decisiones. Los métodos de toma de decisiones varían y los ámbitos de decisión también pueden variar de un centro a otro.
Sociocracia	La sociocracia es una teoría de gobierno que pretende crear entornos psicológicamente seguros y organizaciones productivas. Se basa en el uso del consentimiento, en lugar del voto por mayoría, en el debate y la toma de decisiones por parte de personas que comparten un objetivo o un proceso de trabajo. En educación, la sociocracia es utilizada por varias escuelas democráticas como estilo de gobierno interno.

10. REFERENCIAS

- Bailey, Richard (2013). [A. S. Neill](#). London: Bloomsbury.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of general psychology*, 1(3), 311-320.
- Bell, John (March 1995). "Understanding Adulthood: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships". YouthBuild USA – *Sacramento County Office of Education*.
- Bensley RJ, Ellsworth T. Bulimic learning: a philosophical view of teaching and learning. *J School Health*. 1992;62(8):386–387. [PubMed] [Google Scholar]
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 33-46.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87.
- Biesta, G. J. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge.
- Biesta, G. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bonnardel, Y. (2015). La domination adulte: L'oppression des mineurs. MYRIADIS.
- Bull, R.E. (1970). Summerhill, USA. Penguin Book.
- Collectif d'élèves et de professeurs (2012) Une fabrique de libertés: Le Lycée autogéré de Paris. Editions Repas
- Council of Europe (2008) White Paper on intercultural dialogue.
- Council of Europe (2016) "Competence for Democratic Culture".
- Council of Europe. (2014). Education for Change. Change for Education. Teacher Manifesto for the 21st century. Strasbourg: Council of Europe. https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf
- Council of Europe (2017), Learning to live together, Report on State of Citizenship and Human Rights Education in Europe, Council of Europe Publishing, Strasbourg, p. 5 www.coe.int/en/web/edc/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights-in-europe 57
- Council of Europe. (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching (2018/C 195/01). Brussels



Council Recommendation of 22 May 2018 on key compétences for lifelong learning (2018/C 189/01). Brussels

De Beer, J. Mentz E. (2016) Self-Directed Learning: Lessons From Indigenous Knowledge Holders For School Science Education Proceedings: Towards Effective Teaching and Meaningful Learning in Mathematics, Science and Technology.

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2002). *The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets*. In J. Aronson (Ed.)

Egan, K. (2002). Getting it wrong from the beginning. New Haven: Yale University Press.

Dewey, J. [1916(2008)]. Democracy and education. The project Gutenberg. www.gutenberg.org

Farhangi, R. (2018). *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*. Éditions Actes Sud.

Fletcher, Adam. "Adulthood". Freechild Institute. Archived from the original on 2021-01-24.

GAWLICZ, K. (Democratic Schools in Poland As Educational Innovation: A Qualitative Study University of Lower Silesia, Wroclaw, Poland

Gong, Jennifer; Wright, Dana (September 2007). "The Context of Power: Young People as Evaluators". *American Journal of Evaluation*. 28 (3): 327–333.

Grauer, K. (2012). A Case for Case Study Research in Education. In: Klein, S.R. (eds) *Action Research Methods*. Palgrave Macmillan, New York.

Gray, P. (2009) Play as a Foundation for Hunter Gatherer Social Existence, *Journal of Play*

Gray, P. (2011) The Special Value of Children's Age-Mixed Play, *Journal of Play*

Gray, P. (2011) The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents, *American Journal of Play*, v3 n4 p443-463 Spr 2011

Gray, P. & Chanoff, D. (1986). Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? *American Journal of Education*, 94(2), 182-213.

Gray, P. and Feldman, J. (2004) Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self Directed Age Mixing between Adolescents and Young Children at a Democratic School *American Journal of Education*

Greenberg, D. (1995) *Free at last: The Sudbury Valley School*. Sudbury Valley School Press

Hannam, D. (2001) A PILOT STUDY TO EVALUATE THE IMPACT OF THE STUDENT PARTICIPATION ASPECTS OF THE CITIZENSHIP ORDER ON STANDARDS OF EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS Report to the DfEE By Derry Hannam April 2001

Hannam, D. (2020) Another way is possible. Becoming a democratic teacher in a state school. *Self-Directed Learning in a Context Of Democracy, Human Rights and Community: Smashwords*

Hannan, A. (2007). Interviews in education research. Retrieved February, 28, 2014.

Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship (No. inness92/6).

LaGuardia, J. 2017. *Self-determination theory in practice: how to create an optimally supportive health care environment*. Middletown, DE. Independently published 2017.



Lew-Levy S, Crittenden AN, Boyette AH, Mabulla IA, Hewlett BS & Lamb ME (2019), Inter-and intra-cultural variation in learning-through-participation among Hazda and BaYaka forager children and adolescents from Tanzania and the Republic of Congo, *Journal of Psychology in Africa* 29.4

Licht, A.H, Massini, J, Pateraki, I, Scimeca, S. (2019) *If not in Schools, where?* Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019

Migliorini, L. , Cardinali, P., Rania N. (2019). "How could self-determination theory be useful for facing health innovation challenges?" *Frontiers in psychology* 10: 1870

Neill, A.S. (1978) *Freedom not Licence*. Pocket.

Nelson CE. What is the most difficult step we must take to become great teachers? *Tomorrow's Professor*. The Stanford Center for Teaching and Learning. <http://ctl.stanford.edu/Tomprof/postings/327.html>. Accessed August 16, 2010.

Ntoumanis N, Ng JYY, Prestwich A, Quested E, Hancox JE, Thøgersen-Ntoumani C, Deci EL, Ryan RM, Lonsdale C, Williams GC. [A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health](#). *Health Psychol Rev.* 2021 Jun;15(2):214-244. doi: 10.1080/17437199.2020.1718529. Epub 2020 Feb 3. PMID: 31983293.

Osberg, D. (2010). Taking Care of the Future? The complex responsibility of education & politics. In: *Complexity Theory and the Politics of Education* (pp.157-170). Sense

Owen, G. T. (2014). Qualitative methods in higher education policy analysis: Using interviews and document analysis. *The qualitative report*, 19(26), 1.

Pitseys, J. (2014) *L'école, un lieu de démocratie ?* *Traces de Changements*, n° 218: 18-19

Peramas, Mary (2007) "The Sudbury School and Influences of Psychoanalytic Theory on Student-Controlled Education," *Essays in Education: Vol. 19 , Article 10*.

Ramalho, R., Adams, P., Huggard, P., & Hoare, K. (2015, August). Literature review and constructivist grounded theory methodology. In *Forum: Qualitative social research* (Vol. 16, No. 3, pp. 1-13). Freie Universität Berlin.

Richerson, Peter J., Boyd, Robert (2020) The human life history is adapted to exploit the adaptive advantages of culture *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci.* 2020;375(1803):20190498. doi:10.1098/rstb.2019.0498

Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. 2017. NY: The Guilford Press.

Royal Literary Fund, What is a literature review? Online source, available at <https://www.rlf.org.uk/resources/what-is-a-literature-review/> [last accessed 30/05/2022]

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. sage.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M. (2020) *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union, Luxembourg,

Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.



- Shotton, J. (1993) *No Master High or Low: Libertarian Education and Schooling in Britain, 1890–1990*, Bristol: Libertarian Education
- Smith, M. (1983) *The Libertarians and Education*, London: George Allen and Unwin.
- Spring, J. (1975) *A Primer of Libertarian Education*, New York: Free Life Editions
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333-339.
- Suissa J. (2001). Anarchism, utopias and philosophy of education. *Journal of philosophy of education*, 35(4), 627-646.
- Suissa, J. (2010). *Anarchism and education: A philosophical perspective*. PM Press.
- Summerhill,(2019). Special Educational Needs Policy. Available at <https://static1.squarespace.com/static/603247e967a0aa2fe9c8e6e4/t/604f81eb37c3b36d6987140e/1615823339675/D4.+Special+Educational+Needs.pdf> [last accessed 07/02/2023]
- Tawil, S. and Cougoureux, M. 2013. Revisiting Learning: The Treasure Within – Assessing the Influence of the 1996 Delors Report. UNESCO Education Research and Foresight, Occasional Papers no. 4. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf>
- Taggart J, Heise MJ & Lillard AS (2018),The real thing: Preschoolers prefer actual activities to pretend ones, *Developmental Science* 21.3
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British journal of management*, 14(3), 207-222.
- UNICEF (2017). *Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework. United Nations Children's Fund. [www. Isce-mena. Org]*
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage.
- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS quarterly*, xiii-xxiii.
- Weimann, M. (2023). Integrating Elements of Democratic Schools in Traditional Schools, in *Doing Democratic Education in School and University*, 267-276.
- Wilson, M. A. F. (2016). The traces of radical education: Neoliberal Rationality in Sudbury student imaginings of educational opportunities. *Critical Education*, 7(6). Retrieved from <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186143>

