

# Más allá de la voz del alumnado: patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda

## Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195

**Michael Fielding**

*University of London. Institute of Education. Londres, Reino Unido.*

Traducción de Manuel Cuesta Aguirre

### Resumen

De las múltiples crisis del mundo contemporáneo, una de las preocupaciones más importantes es la creciente desilusión con las formas representativas de la democracia: estas se ven como mecanismos que ofrecen únicamente una participación discontinua, condescendiente e ineficaz. El argumento central de este artículo es que tenemos que desarrollar escuelas e instituciones educativas que se tomen más en serio las tradiciones participativas de la democracia. El creciente desarrollo del movimiento de la voz del alumnado, debatido y abierto a lecturas muy diferentes en países de todo el mundo, constituye un punto de partida prometedor para reflexionar y desarrollar nuevas posibilidades y enfoques para el aprendizaje, tanto en su modalidad formal más restringida como en sus significados más amplios abiertamente democráticos. Dada la hostilidad y la dificultad práctica para imaginar y desarrollar otras realidades alternativas de este tipo, en este artículo se presenta una tipología intelectual y una herramienta práctica –patrones de colaboración– que pretenden ayudar en el proceso del aprendizaje intergeneracional y del desarrollo democrático. Después de ofrecer ejemplos de cómo cada uno de estos patrones podría desarrollarse en centros concretos, el artículo debate una perspectiva particular –la de la comunidad democrática– que atiende no solo al poder, sino también a las relaciones; al cuidado, así como a los derechos y la justicia; a las relaciones creativas y jubilosas entre las personas que son tanto un medio como un fin de la política. El artículo concluye sugiriendo la necesidad de reconectar con las tradiciones de la educación democrática radical. Es en ellas donde es más probable que encontremos tanto la continuidad intelectual como las prácticas de la capacidad alternativa que sería útil establecer para inspirar y sostener el tipo de desarrollo democrático defendido en este artículo. Finalmente se ofrece un marco de 10 puntos como medio para ayudarnos a trazar unas conclusiones genéricas sobre formas alternativas de vivir y trabajar juntos en una comunidad democrática.

*Palabras clave:* voz del alumnado, patrones de colaboración, aprendizaje intergeneracional, comunidad democrática.

### Abstract

Of the many contemporary world crises, one of the most important concerns growing disillusionment with representative forms of democracy that are increasingly seen to offer only intermittent, condescending and ineffective involvement. The central argument of this paper is that we need to develop schools and other institutions of education that take participatory traditions of democracy more seriously. Whilst the increasing development of the ‘student voice’ movement in many countries across the world is contested and open to very different readings, it nonetheless offers a promising starting point to reflect on and develop new possibilities and approaches to learning,

both in its more restricted formal modes and in its broader more openly democratic senses. Given the hostility and practical difficulty in imagining and developing alternative realities of this kind, the paper offers an intellectual typology and practical tool –patterns of partnership– intended to assist in the process of intergenerational learning and democratic development. Having given examples of what each pattern might look like in real schools in real time, the paper argues for one particular perspective –democratic fellowship– that attends, not only to power, but to relationships, to care as well as to rights and justice, to creative and joyful relations between persons as both the end and means of politics. The paper concludes by suggesting we need to reconnect to radical democratic traditions of education. It is here that we are most likely to find both the intellectual continuities and the practical storehouse of alternative capability on which we might usefully draw to inspire and sustain the kinds of democratic developments the paper advocates. Furthermore and finally, a 10 point framework is offered as a means of helping us to draw generic conclusions about alternative ways of living and working together in democratic fellowship.

*Key words:* student voice, patterns of partnership, intergenerational learning, democratic fellowship.

## Introducción

Nos encontramos a las puertas de un nuevo capítulo en la historia de la democracia: no solo en nuestros propios países, sino en el seno de –y en las relaciones entre– muchas otras naciones y movimientos que, a lo largo del mundo, se inspiran y fortalecen recíprocamente. Mientras escribo, unos jóvenes españoles acampan en uno de los principales espacios abiertos de mi ciudad natal –Brighton, en Inglaterra– y entablan conversaciones con quienes por allí pasan, independientemente de su edad, sobre la naturaleza de la justicia, la libertad y sobre qué significa llevar juntos unas vidas buenas más allá de barreras generacionales, de nacionalidad o de credo político ([http://www.youtube.com/watch?v=vNlr\\_haNwe0](http://www.youtube.com/watch?v=vNlr_haNwe0)). Paralelamente, unos jóvenes del movimiento británico contra los recortes presupuestarios UK-Uncut están ocupando algunos establecimientos comerciales de la localidad en protesta contra la evasión fiscal de importantes empresas, bancos y multinacionales (<http://www.ukuncut.org.uk>). El debate, el diálogo y el compromiso público en conversaciones intra- e intergeneracionales sobre los tipos de sociedad en que vivimos y los tipos de futuro a que podemos aspirar se sitúan en el núcleo de su acción no violenta y directa –y son componente esencial de sus protestas–.

Semejantes fenómenos ilustran formas de entender y poner en práctica la democracia bien distintos de aquellas a las que estamos acostumbrados. Frente a la visión de la democracia representativa o elitista que actualmente está en boga en Occidente –a menudo caracterizada por modelos dirigidos por los mercados–, estos enfoques alternativos evitan la protética (inevitablemente parcial y ocasional) de la representación y en vez de ello optan por las tradiciones democráticas participativas, republicanas o clásicas. Se pone el acento, en efecto, en la importancia del bien común, de la implicación popular –inclusiva– en la toma de decisiones, de la adecuada deliberación en dicho proceso, de la necesidad de que cada persona sea libre de llegar realmente a sus propias conclusiones –sin que quienes tienen el poder la intimiden–, del igualitarismo económico y –lo más importante– de la participación en la toma de decisiones colectivas desde un espíritu de cooperación pública (White, 2008). La tesis de fondo de este trabajo es que, para aquellos que encuentran interesantes estas tradiciones y aspiraciones alternativas, necesitamos desarrollar instituciones educativas que se tomen en serio dichos ideales.

## **Patrones de colaboración: cómo escuchan los adultos a los alumnos –y aprenden con ellos– en los centros educativos**

### **La voz del alumnado y sus críticos**

Es importante empezar reconociendo el gran alcance del trabajo que, en numerosos países de todo el mundo, se ha llevado a cabo en las dos últimas décadas desde la voz del alumnado. Escuchar las voces de los jóvenes, incluidas las de niños de muy corta edad, es actualmente algo que las instancias gubernamentales y sus organismos adjuntos no solo apoyan, sino que fomentan activamente tanto en el contexto de la educación reglada como en el de una red multiprofesional de servicios infantiles cada vez más integrada. Ha surgido también un interés sustantivo por la voz del alumnado desde las bases del profesorado, desde los propios jóvenes y desde el colectivo investigador universitario. Naturalmente, caben, sin embargo, lecturas muy diversas de en qué consiste la voz del alumnado, por qué ha brotado en la forma en que lo ha hecho, cuáles son sus puntos fuertes y débiles y cuáles sus posibles perspectivas de futuro (Bragg, 2007; Czerniawski y Kidd 2011; Discourse, 2007; Educational Action Research, 2007; Educational Review, 2006; Fielding 2004a y 2004b, 2009, 2011; Forum, 2001; Improving Schools, 2007; International Journal of Leadership in Education, 2006; Percy-Smith 2006; Rudduck y McIntyre, 2007; Steinberg y Kincheloe, 1998; Thiessen y Cook-Sather, 2007).

En dicha literatura encontramos una serie de críticas que (a) insisten en omisiones como –por ejemplo– las de las voces de quienes se considera que tienen menos éxito o son menos importantes en el centro educativo y en la sociedad; (b) reclaman enfoques basados en derechos exigibles –no en promesas inciertas de patronazgo y buena voluntad–; y (c) ven en unas exuberantes llamadas a la participación poco más que reclamos embusteros de lo que en realidad son la Escala de los papeles prefijados y la Caribdis del consumo perpetuo. Muchos críticos consideran, por decirlo brevemente, que la voz del alumnado no tiene nada que ver con un reto a la hegemonía neoliberal y menos aún con el desarrollo de formas más democráticas de vivir y aprender en común. Hay, por supuesto, excepciones que se implican con aspectos como la degradación del entorno o con modos de vida más sostenibles, pero con demasiada frecuencia se consideran objeto de atención marginal y se ven fagocitados fácilmente por los mismos intereses que cuestionan.

### **Patrones de colaboración: una tipología alternativa de la voz del alumnado**

Una forma de apoyar alternativas más auténticamente participativas –y de sacar a la luz la decepción o el autodesengaño de gran parte del trabajo en curso– consiste en ir más allá de la superficie y empezar a hacer preguntas sobre el cúmulo de poder e intenciones que, en el fragor apologético, con tanta frecuencia se olvida o se deja de lado. Las tipologías más conocidas que se pueden diferenciar en una indagación minuciosa provienen, quizá, del ámbito de la participación juvenil, por ejemplo la «escala de la participación» de Roger Hart (1992) o los igualmente interesantes –si bien algo menos conocidos– «camino a la participación» de Harry Shier (2001). Salta a la vista mi deuda con estos dos pioneros.

Espero que los patrones de colaboración que aquí propongo ofrezcan, en primer lugar, un marco de significado genérico –válido en contextos y profesiones diversos–, pero que al mismo tiempo establezca distintas formas de colaboración entre jóvenes y adultos, las cuales presten especial atención a las complejidades y especificidades de los entornos de los centros educativos.

En segundo lugar, vengo alimentando la certeza de que es necesario tratar –y explorar– la

democracia participativa como una aspiración legítima y cada vez más urgente; y no solo en el conjunto de la sociedad, sino en los propios centros de enseñanza. Muchos habrá, por supuesto, que no estén de acuerdo, pero yo espero que haya otros que no solamente miren con simpatía este concepto de democracia como aspiración legítima que ha de afrontarse diariamente en los procesos y en la cultura escolares, sino que además reciban favorablemente las posibilidades de implementación que con esta tipología defiende y propongo.

En tercer lugar –y como consecuencia de la visión concreta de la democracia que aquí propugno–, deseo hacer algo más que insistir en que han de tomarse en serio las relaciones de poder que inevitablemente engloban o posibilitan diversos tipos de compromiso. El poder no es el único factor de las relaciones humanas que veta o propicia distintos tipos de resultado. Son igual de importantes –especialmente en el ámbito de las calibraciones del poder– la forma en que nos consideramos mutuamente, la forma en que nuestras disposiciones vienen dirigidas y conformadas por nuestra voluntad de tratarnos unos a otros como personas por derecho propio, como seres dotados de toda la peculiaridad y toda la perspectiva que nuestro carácter único proclama y que el rico conjunto que es la humanidad asume y precisa.

Posponiendo una exploración más completa de la dimensión relacional de mis propuestas, me dispongo ahora a exponer mi tipología (*Patrones de colaboración: cómo escuchan los adultos a los alumnos –y aprenden con ellos– en los centros educativos*), tipología que sugiere seis formas de interacción entre adultos y jóvenes tanto en centros docentes como en otros contextos pedagógicos. Dichas formas son:

- Los alumnos como fuente de datos –el equipo docente utiliza la información sobre el progreso y el bienestar del alumnado–.
- Los alumnos como informantes activos –el equipo docente propicia el diálogo y el debate con el alumnado para tomar decisiones pedagógicas o profesionales más profundas–.
- Coparticipación de los alumnos en la indagación –el equipo docente adopta el papel de guía, con apoyo activo de alto nivel por parte de los alumnos–.
- Los alumnos como creadores de conocimiento –los alumnos adoptan el papel de guía, con apoyo activo por parte del equipo docente–.
- Los alumnos como coautores –el alumnado y el equipo docente deciden conjuntamente qué plan van a seguir–.
- Aprendizaje intergeneracional como democracia vivida –compromiso y responsabilidad compartidos con el bien común–.

Las relaciones de poder varían en cada una de estas formas de trabajo, no solo puesto que posibilitan o vetan las contribuciones por parte de un lado del tándem, sino también porque inciden en la sinergia potencial de la colaboración y afectan, por ende, a la posibilidad de que adultos y jóvenes sean capaces de escucharse y aprender unos de otros. En la idea de explorar su posible eco en las realidades de trabajo –presentes y futuras– de los centros educativos, ilustro cada una de estas seis formas de interacción en el nivel de la clase, en el del equipo o departamento y en el centro en su conjunto.

**TABLA I.** Los alumnos como fuente de datos

<b>EL EQUIPO DOCENTE UTILIZA LA INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRESO Y EL BIENESTAR DEL ALUMNADO</b>		
<b>Clase</b>	<b>Equipo o departamento</b>	<b>Centro educativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La programación tiene en cuenta las calificaciones de los alumnos y otros datos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El equipo docente comparte muestras del trabajo de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se estudia la actitud del alumnado.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En el patrón colaborativo *Los alumnos como fuente de datos* (Tabla I), el equipo docente se esfuerza en utilizar la información sobre el progreso y bienestar de los alumnos. Hay un auténtico compromiso del profesorado de fijarse en la voz del alumnado que habla mediante las realidades prácticas del trabajo y los objetivos acordados. Se reconoce que, para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, es necesaria una mayor consideración explícita de los datos relevantes sobre cada alumno y sobre los logros del grupo o de la clase. En el nivel del equipo o departamento, este modo de trabajar podría expresarse, por ejemplo, mediante muestras del trabajo de los alumnos que los diversos profesores pueden compartir, o como forma de moderación, o –con carácter menos formal– como parte de una celebración del alcance del trabajo en curso. En el nivel del centro educativo en su conjunto, un ejemplo sería la práctica –ahora mucho más frecuente– de llevar a cabo un estudio anual del parecer del alumnado sobre cuestiones que desde el centro se consideren de importancia.

**TABLA II.** Los alumnos como informantes activos

<b>EL EQUIPO DOCENTE PROPICIA EL DIÁLOGO Y EL DEBATE CON EL ALUMNADO PARA TOMAR DECISIONES PEDAGÓGICAS O PROFESIONALES MÁS PROFUNDAS</b>		
<b>Clase</b>	<b>Equipo o departamento</b>	<b>Centro educativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existe un compromiso con –y una adaptación de– criterios explícitos de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se lleva a cabo un plan de acción basado en consideraciones o evaluaciones de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se integran alumnos en los comités para la selección de nuevos docentes.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En el patrón colaborativo *Los alumnos como informantes activos* (Tabla II), el equipo docente invita a los alumnos a dialogar y debatir, con la idea de dotar a su visión del aprendizaje de mayor profundidad y para dar mayor solidez a sus decisiones profesionales. Se trasciende aquí la acumulación de datos pasivos, para incrementar la profundidad del aprendizaje de los jóvenes y enriquecer las decisiones profesionales del equipo docente, el cual siente la necesidad de prestar oído a lo que los alumnos tengan que decir sobre su experiencia en las clases o sobre su compromiso activo de contribuir al desarrollo de estas mediante, por ejemplo, enfoques de evaluación para el aprendizaje. Así pues, los alumnos debaten los enfoques aplicados –no se limitan a recibirlos– y contribuyen, por tanto, al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en su centro educativo. En el nivel del equipo o departamento, esta participación activa de los alumnos puede reflejarse, por ejemplo, en que en una de cada cuatro reuniones se traten las opiniones o evaluaciones de los alumnos sobre la labor pedagógica realizada. En el nivel del centro en su conjunto, un ejemplo sería la inclusión de alumnos en el proceso de selección de nuevos docentes.

**TABLA III.** Coparticipación de los alumnos en la indagación

EL EQUIPO DOCENTE ADOPTA EL PAPEL DE GUÍA, CON APOYO ACTIVO DE ALTO NIVEL POR PARTE DEL ALUMNADO		
Clase	Equipo o departamento	Centro educativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo podemos desarrollar una mayor independencia en el aprendizaje?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluación de los estudiantes de (por ejemplo) una unidad didáctica de Historia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluación conjunta del sistema de boletín informativo de evaluación.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En el patrón colaborativo *Coparticipación de los alumnos en la indagación* (Tabla III), se aprecia un aumento de la implicación tanto de los alumnos como de los docentes y un mayor grado de colaboración respecto a los dos modelos previos. Los papeles de alumno y profesor se reorientan significativamente: no cabe hablar de igualdad, pero sí de una interdependencia mucho mayor. Ahora a los alumnos no se los consulta: participan indagando en temas sobre cuya relevancia se ha llegado a un acuerdo previamente. Es el profesor quien fija el objeto y el ámbito de la exploración, pero el compromiso y el visto bueno de los alumnos es fundamental. En el nivel de la clase esto puede implicar, por ejemplo, que los alumnos indaguen mano a mano en el desarrollo de formas de trabajo más independientes. En el nivel del equipo o departamento, puede suponer que los alumnos evalúen una unidad didáctica –tal como hicieron un grupo de alumnas de Historia de un centro de Secundaria femenino que se autodenominaban *History dudettes* («las chavalas históricas»)–. En el nivel del centro educativo en su conjunto, se puede poner como ejemplo la evaluación conjunta que profesores y alumnos hacen del sistema de boletín de calificaciones al uso para información de los padres.

**TABLA IV.** Los alumnos como creadores de conocimiento

LOS ALUMNOS ADOPTAN EL PAPEL DE GUÍA, CON APOYO ACTIVO POR PARTE DEL EQUIPO DOCENTE		
Clase	Equipo o departamento	Centro educativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los alumnos se encargan de las sesiones de revisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Está funcionando el sistema de pandillas del recreo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué provoca el acoso a pequeña escala en clase?</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

El patrón de colaboración de *Los alumnos como creadores de conocimiento* (Tabla IV) ahonda en la vertiente igualitaria del patrón colaborativo de indagación conjunta. Aunque los principales modos de trabajo siguen siendo la colaboración y el diálogo, la voz del alumnado se sitúa ahora en primer plano: no es ya su papel responder a propuestas, sino guiar, tomar la iniciativa. En efecto, ahora son los alumnos quienes identifican los aspectos en los que indagar y quienes, una vez que se ha hecho eso, llevan a cabo la propia indagación o desarrollo con el apoyo del equipo docente. En el nivel de la clase, esto se ha traducido, en algún caso, en sesiones de revisión anuales que corrían a cargo de los alumnos, en vez de las tradicionales reuniones de padres (en las que estos acuden al centro para que el profesor les transmita su visión del progreso de sus hijos). En el nivel del equipo o departamento, un buen ejemplo sería el consejo anual que los alumnos de un centro celebraron porque su sistema de pandillas para el recreo no estaba funcionando como ellos habían esperado. En el nivel del centro en su conjunto, los alumnos de una innovadora institución pedagógica de Secundaria tomaron fotografías para indagar en las causas del acoso a pequeña escala que allí se producía y que había pasado inadvertido al equipo

docente.

**TABLA V.** Los alumnos como coautores

EL ALUMNADO Y EL EQUIPO DOCENTE DECIDEN CONJUNTAMENTE QUÉ PLAN VAN A SEGUIR		
Clase	Equipo o departamento	Centro educativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño conjunto (por ejemplo) de una clase de Matemáticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo de una «clase de investigación» para el departamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «Recorrido del aprendizaje» conjunto de alumnos y profesores.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

El patrón colaborativo *Los alumnos como coautores* (Tabla v) implica un mano a mano entre los alumnos y el equipo docente genuinamente compartido y cooperativo. La guía, planificación y ejecución de la investigación, así como el compromiso de dar seguimiento y reajustar lo iniciado, son responsabilidad –y una estimulante aventura– de ambas partes por igual. En el nivel de la clase, esto podría cristalizar en la preparación conjunta de una clase de Matemáticas. En el nivel del equipo o departamento, por ejemplo, un equipo de tres docentes y tres alumnos diseñan de manera conjunta una «clase de investigación» (Dudley, 2007); luego observan su desarrollo, se reúnen para discutir los datos recabados, planean en función de estos la versión siguiente y vuelven a empezar (todo este esfuerzo se realiza en beneficio del equipo o departamento y de sus alumnos). En el nivel del centro en su totalidad, podría tratarse de un «recorrido del aprendizaje» (NCSL, 2005) dirigido conjuntamente en el que, tras acordarse un tema objeto de atención, el centro educativo (y cualquier otra institución partícipe) se convierte en el ámbito de indagación en el que se lleva a cabo el recorrido.

**TABLA VI.** Aprendizaje intergeneracional como democracia vivida

COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD COMPARTIDOS CON EL BIEN COMÚN		
Clase	Equipo o Departamento	Centro educativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los alumnos y el equipo docente preparan una clase para alumnos más jóvenes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se hace una crítica amistosa entre clases en un proyecto temático común.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se realiza una asamblea del centro entero para decidir un asunto clave.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Por último, el patrón colaborativo *Aprendizaje intergeneracional como democracia vivida* (Tabla VI) extiende la colaboración bilateral entre el alumnado y el equipo en modos que (a) insisten en un compromiso de todos con el bien común, y (b) brindan a todos una oportunidad equivalente de tener poder y responsabilidad. Si se lleva a la práctica de forma adecuada constituye un ejemplo –y un reconocimiento explícito– de los aspectos creativos y prometedores del aprendizaje intergeneracional.

En el nivel de la clase podría implicar –en la preparación de una visita a un museo para alumnos más jóvenes– al equipo docente, a los alumnos de la clase en cuestión y al personal de dicho museo. En el nivel del equipo o departamento, distintas clases podrían proporcionarse críticas amistosas unas a otras en el contexto más amplio de un proyecto temático o interdisciplinar que implicase a varias clases de un mismo curso o de cursos distintos. En el nivel del centro entero, podrían llevarse a cabo asambleas de todos sus integrantes –práctica icónica importantísima en las tradiciones educativas innovadoras tanto privadas como públicas–.

## La convivencia democrática y las exigencias de la democracia profunda

Aun concibiendo, naturalmente, la democracia como una forma de colaboración altamente deseable –y que cada vez más se puede ir haciendo realidad en los centros educativos mediante patrones cooperativos semejantes a los recién expuestos entre adultos y jóvenes–, es importante acotar un poco más la idea de democracia en que reposa esta propuesta. Es también conveniente, al hacerlo, poner a dialogar dicha idea con lo antes explicado de que las relaciones constituyen un componente clave del cúmulo de poder e intenciones que definen y posibilitan el trabajo intergeneracional al que se aspira –y que se lleva a cabo– en centros educativos y otros ámbitos sociales. Se sigue de ello una lectura en términos de convivencia democrática de cada uno de los seis patrones, la cual ilustra su credibilidad en calidad de modos de vida y aprendizaje factibles, incluso en un contexto social y político altamente hostil.

Insistir en la importancia que las relaciones revisten en el cúmulo de poder e intenciones a la hora de reconfigurar nuestras aspiraciones y prácticas vinculado –aunque no únicamente– a una visión de la democracia que pone el acento en el vínculo entre lo personal y lo político, entre los propósitos de la democracia y los medios por los que trata de realizarlos. Y es que la democracia es mucho más que un mecanismo de cooperación por cuya virtud nos ponemos de acuerdo en cuáles son nuestras aspiraciones, tomamos medidas, nos tenemos en cuenta mutuamente y revisamos o renovamos nuestros compromisos a la luz del debate público. Es, antes que nada, una forma de vivir y aprender juntos, cimentada en tres compromisos condicionados entre sí: la libertad, la igualdad y la comunidad. Trasciende, sin lugar a dudas, las intrusiones –hoy día ubicuas– de los mercados en buena parte de la teoría y de la práctica democráticas actuales. Como la pluma elocuente de Michael Sandel nos recuerda (2009):

El régimen democrático queda radicalmente devaluado si lo reducimos al papel de criado de la economía mercantilista. La democracia es algo más que convenir –y apañar y amañar– incentivos para que los mercados funcionen mejor [...]. Es algo más que maximizar el PIB o amoldarse a las demandas de los consumidores. Consiste también en buscar la justicia distributiva, fomentar la salud de las instituciones democráticas y cultivar la solidaridad y el sentido de comunidad que la democracia exige. Un gobierno que se pliegue a los mercados podrá –en el mejor de los casos– satisfacernos como consumidores. Pero no pude hacer nada para convertirnos en ciudadanos democráticos (p. 4).

El aparato de la democracia debe articular –y hacer posibles– las formas de encuentro humano, de vida y de aprendizaje a que la democracia aspira. Que la democracia profunda acabe haciéndose realidad dependerá en último término –y también de modo inmediato– de las actitudes y valores vividos, de lo que los autores de esta tendencia suelen denominar *convivencia*, o de lo que yo denomino –por las razones arriba esbozadas– *convivencia democrática*. La democracia necesita de la convivencia para evitar, por ejemplo, populismos tiránicos o discriminación racista (Fielding, 2010); a su vez, la convivencia necesita de la democracia para evitar, por ejemplo, la reinstauración nostálgica de comunidades jerárquicas en



las que todos deban volver a tener claro cuál es su sitio y amarlo. Para mí –y para autores como el gran filósofo escocés John Macmurray– la clave de la política está en la convivencia. De hecho, la política «no tiene sentido sino mediante la convivencia humana que la posibilita y es en función de dicha convivencia como ha de juzgarse su validez y acierto» (Macmurray, 1950, pp. 69-70). La convivencia democrática no solo es la clave de la política sino, además, el prerequisite del desarrollo diario de la democracia y de su florecer futuro: «La magnitud y calidad de la libertad política a que podamos aspirar dependerá, en última instancia, de la magnitud y calidad de la convivencia de que dispongamos para cimentarla» (Macmurray, 1950, p. 69). La convivencia humana es tanto precedente como esperanza de la política democrática, la cual constituye, a su vez, tanto un factor como un ámbito que prefiguran la realización de aquella. «La consigna democrática –libertad, igualdad, fraternidad– encarna correctamente los principios de la convivencia humana. Lograr la libertad y la igualdad es crear amistad, constituir comunidad entre los hombres [sic]» (Macmurray, 1950, pp. 74-75).

Si añadimos a esta visión relacional de la democracia –que acepta, fomenta y prevé formas de socialización humana más generosas e inclusivas– algunas otras consideraciones análogas, será una perspectiva de convivencia democrática en toda regla la que interprete (y actúe sobre) los patrones de colaboración antes expuestos, cosa que hará con presupuestos, propósitos y resultados bien distintos de los de los planteamientos neoliberales. Pues bien: son tres las consideraciones de dicha naturaleza que encuentro especialmente adecuadas aquí. En primer lugar, habrá un concepto optimista y favorable de las posibilidades de los jóvenes –el que tenía en su día, entre otros, el movimiento de la pedagogía progresista (hoy tan denigrado)–. En segundo lugar, habrá un reconocimiento –tácito o explícito– de que esa visión más abierta de la juventud va de la mano con un respeto y una consideración por cuyo desarrollo tanto ha hecho en las últimas décadas el movimiento por los derechos de los niños. En tercer lugar –y es en esto en lo que más conviene insistir aquí–, se prestará atención a las relaciones, es decir, a la preocupación por el otro además de a los derechos, a la justicia y al poder. Cuando empiezan a trabajar según estas formas nuevas, profesores y alumnos no solo están redefiniendo juntos los límites de lo permitido y, por tanto, de lo posible: con la consideración y la atención que mutuamente se profesan, están infundiéndose, además, la voluntad y la fuerza necesarias para hacerlo. Un enfoque de convivencia democrática no solo insiste –en resumidas cuentas– en la necesidad de situar al frente del desarrollo valores de emancipación: exige también una serie de disposiciones y actitudes que, de forma igualmente abierta y creativa, proporcionen la energía motivadora y la respuesta comprometida en que están cimentadas sus aspiraciones.

## Las exigencias de la convivencia democrática

¿Cómo podría, entonces, la convivencia democrática comprometerse con las realidades vividas a las que he apuntado en mis seis «patrones de colaboración»? Una lectura en términos de convivencia democrática del ejemplo para el nivel de la clase de la Tabla 1 (*Los alumnos como fuente de datos*), en el que el equipo docente utiliza la información sobre el progreso y bienestar de los alumnos, podría llamar la atención de la profesora –animándola a explorar dicha información– sobre la posibilidad de ir más allá de las meras calificaciones y fijarse en el conocimiento y la comprensión en ciernes del grado de implicación de la alumna en numerosas áreas del currículo, así como en el desarrollo y la valoración de la joven en situaciones formales e informales del ámbito del centro educativo –o de fuera de él–, incluidas aquellas en las que está

desarrollando su papel público en contextos interpersonales de la comunidad.

Una lectura en términos de convivencia democrática del ejemplo para el nivel del equipo o departamento de la Tabla II (*Los alumnos como informantes activos*), en el que el personal docente invita al diálogo y debate con los alumnos para dotar a sus decisiones pedagógicas o profesionales de mayor profundidad, podría conllevar la presencia de alumnos en las reuniones de profesores –en persona o mediante su trabajo o de sus evaluaciones–: podría implicar que cada docente llevase a las reuniones productos o grabaciones de ricos relatos verbales de una serie de alumnos o identidades, o bien una selección reciente del material depositado en un buzón de sugerencias, o bien una selección de cuadernos de bitácora de alumnos individuales o de clases en su conjunto. El punto clave es aquí que el catalizador del debate y los puntos que se tratan en dichas reuniones vienen dados por el saber personal de los alumnos y por ricos relatos que articulan un panorama holístico y vibrante de la diversidad y especificidad de los jóvenes.

Como ejemplo para el nivel de la clase de la Tabla III (*Coparticipación de los alumnos en la indagación*), en el cual el personal docente lleva la voz cantante con apoyo de alto nivel por parte del alumnado, recuerdo que una vez vi, en una escuela de primer ciclo de Educación Primaria, que la profesora preguntaba a sus alumnos cómo creían que sería el aprendizaje independiente en una clase; a continuación, se grabó el debate que se produjo para que, posteriormente, la profesora y los alumnos pudiesen –viendo el vídeo– ser testigos de su propio aprendizaje conjunto. Se sentaron, pues, vieron la grabación desde la perspectiva del debate precedente –entusiasmados ante aquella iniciativa, que hallaron digna de loa– y acordaron desarrollar modos de trabajo adicionales con los que, según veían, ahondarían en su aventura e interdependencia como personas que aprenden juntas. Según la profesora, aquello no solo supuso un importante estímulo para la clase, sino que la ayudó a ver aspectos del aprendizaje de los niños –y de su propia praxis docente– en los que difícilmente habría podido profundizar tanto de no haber hecho que la clase tomase parte junto a ella en aquella indagación –elegante muestra (qué duda cabe) de labor investigadora basada en la realidad del aula–. Porque se trató no de un mero acto investigador comprometido, sino de una actividad profundamente relacional: las relaciones alimentaron, en efecto, la búsqueda que juntos llevaron a cabo, enriqueció su proceso y garantizó que sus conclusiones no solamente no pasaran desapercibidas, sino que cristalizaran en nuevas formas de trabajo. Aquella indagación supuso, en resumidas cuentas, el desarrollo de una responsabilidad compartida entre el profesor y los jóvenes respecto a la calidad –y la orientación futura– de su aprendizaje común.

Una lectura en términos de convivencia democrática del ejemplo para el nivel de la clase de la Tabla IV (*Los alumnos como creadores de conocimiento*), en el que los alumnos adoptan el papel de líderes con apoyo activo del equipo docente, pone de manifiesto el hecho de que la responsabilidad de organizar las sesiones de revisión recae en los propios alumnos e implica la mediación entre ellos mismos, sus profesores y sus padres, en aspectos prácticos cotidianos, pero importantes –entre los cuales, por ejemplo, detalles físicos de la reunión como la distribución de los asistentes, que refleja quién y qué constituye el foco en el diálogo inminente–. Esta lectura del patrón también deja claro el papel de guía que los alumnos adoptan de cara al encuentro en sus vertientes moral y existencial, así como a que se llegue durante él a conclusiones claras y a la determinación de las responsabilidades que dichas conclusiones conllevan para cada parte implicada. Además, en algunos de los mejores casos de que he tenido noticia, la convivencia de la sesión de revisión ha implicado no solo a profesores y padres, sino a un grupo de compañeros de cada joven que le ofrecen una crítica amistosa en el proceso de preparar la presentación de los logros y aspiraciones que están en la base del proceso de revisión. Quizás aún más importante es

que en algunos centros la revisión que cada joven efectúa trasciende las meras aspiraciones académicas y profesionales y plantea preguntas sobre en qué consiste llevar una vida buena (Fielding y Kirby 2009).

Por último, una ejemplificación en términos de convivencia democrática de la Tabla VI (*Aprendizaje intergeneracional como democracia vivida*), que incluye un compromiso y una responsabilidad compartidos con el bien común, haría patente la importancia de una rica implicación de todos los participantes en el intento de conseguir las aspiraciones de la comunidad. Porque los tipos de sesiones de revisión que aquí propongo, lejos de enfatizar (de modo judicial) aspectos de procedimiento o minucias formales, dan por sentado que vivir en democracia exige algo más que limitarse a respetar determinados protocolos –trasciende la justicia, es algo más-que-político, es un modo de vida en el que la convivencia democrática constituye al tiempo razón de ser y herramienta de su propia realización–. La comunidad democrática, en cuyo núcleo se sitúa la asamblea cotidiana, es importante por su forma explícitamente igualitaria, que posibilita una reciprocidad honda y demostrable, y proporciona, por tanto, un testimonio tanto existencial como práctico de la necesidad –y presencia–, si no del amor, sí al menos de la preocupación por el otro, de la amabilidad, de la convivencia humana y de la necesidad que todos tenemos de que los demás nos reconozcan. De hecho, algunos de los principales representantes de las tradiciones radicales veían que la principal virtud de la asamblea –con su apertura y su reciprocidad igualitarias e intergeneracionales– no era ya la exploración protocolaria de la intención individual y colectiva, sino su capacidad de permitirnos sacar a la luz a la persona que el personaje esconde, de ayudarnos a ‘redescubrirnos’ unos a otros, a sacudirnos los prejuicios y reinstaurar la libertad como valor centrípeta de la comunidad democrática.

### **Reafirmación y renovación de las tradiciones democráticas educativas radicales**

Espero que la tipología de patrones de colaboración y el punto de vista de convivencia democrática que aquí he propuesto no solo cuestionen la preponderancia de los planteamientos neoliberales, sino que proporcionen una herramienta práctica para que lleguemos por fin a una democracia como forma de vida y aprendizaje conjunto y a unos centros educativos como paradigmas de democracia en acción. No bastan, sin embargo, medidas prácticas como las que aquí planteo para apoyar y mantener el desarrollo de los centros educativos como comunidades para el aprendizaje: necesitamos también, a tal efecto, al menos otros dos compromisos. El primero consiste en identificar y usar plenamente las tradiciones de práctica democrática –especialmente (aunque no de forma exclusiva) en el sector de la educación pública–. Lo segundo que necesitamos es una herramienta analítica que, basada en las tradiciones democráticas radicales de la educación pública en nuestros propios países (y en el resto del mundo), nos ayude a identificar los factores clave que, además de llamar a nuestros compromisos por su nombre, señalan los elementos imprescindibles para apoyar nuestra labor y sacarla adelante.

### **Tradiciones de práctica democrática**

Los motivos por los que necesitamos situar nuestro trabajo en el contexto de tradiciones alternativas son varios. El primero tiene que ver con el vínculo que necesariamente existe entre nuestros pasados y nuestra capacidad de entender el presente y modelar el futuro según formas exigidas por nuestros valores y sugeridas por nuestras esperanzas. Russell Jacoby tiene toda la razón en su parecer de que una sociedad que haya perdido su memoria habrá perdido igualmente

la razón. «El precio que se ha de pagar por no saber –o no querer– pensar retrospectivamente es no saber pensar» (Jacoby, 1977, pp. 3-4). No podemos plantearnos el presente o el futuro a menos que nos planteemos nuestros pasados.

En segundo lugar, así como no hay una única historia, tampoco existe una pluralidad de tradiciones alternativas que reflejan puntos de vista, preocupaciones y aspiraciones particulares. Debemos –siguiendo el consejo de Roberto Unger– *encontrar* nuestras genealogías, no limitarnos a heredarlas (Unger, 1998, p. 235); dichas genealogías tendrán sus raíces, por supuesto, en nuestros contextos nacionales y en nuestras opciones pedagógicas y políticas, pero también es probable que encontremos relatos transculturales –internacionales– que se abran paso por el entramado de nuestras historias y luchas. Para mí, dos importantes ejemplos españoles son el trabajo de Francisco Ferrer y el movimiento internacional de la escuela moderna a comienzos del siglo XX (Ferrer, 1913) por un lado; y, entre 20 y 30 años más tarde, la labor ya hace tiempo olvidada –pero importantísima– de Chloe Vulliamy con refugiados vascos en Inglaterra, labor que refleja la influencia de la gran pionera española de la pedagogía Margarita Comas (Vulliamy, 1948).

El tercer motivo tiene que ver con nuestra necesidad de imágenes de realidades vividas: se trata de explorar casos de centros educativos específicos y comunidades concretas que demuestren que hay alternativas posibles, que las cosas no han sido siempre así, que podrían volver a ser distintas en el futuro y que, a veces, de hecho, lo son (gracias a buenas dosis de coraje) tanto en nuestra sociedad, como en otras. Algunos de estos ejemplos pertenecen al pasado. De hecho, los relatos de pedagogía democrática radical (del tipo que aquí propongo) más influyentes y ricos son la labor que, entre 1945 y 1955, Alex Bloom realizó en la zona de Londres llamada East End (Bloom, 1952, 1953; Fielding, 2005); la de Howard Case en un centro de Educación Especial en Hertfordshire, Inglaterra, entre 1958 y 1972 (Case, 1966; Fielding, 2010, 2011); y la de Lawrence Kohlberg en los Estados Unidos durante los años setenta y ochenta del siglo XX (Kohlberg, 1980; Fielding 2010). Hoy en día, también hay, sin embargo, ejemplos sobresalientes de los tipos de práctica que aquí se propugna. Cabe destacar el trabajo de Alison Peacock (Peacock, 2005, 2006), directora de una escuela Primaria de gran éxito sita también en Hertfordshire, Inglaterra, en la cual no se separa a los alumnos por su potencial y cada aspecto del trabajo cotidiano está embebido de la voz del alumnado.

### **Centros educativos para la democracia: un marco para el análisis**

Aunque siempre han sido minoría, considero que las tradiciones de práctica democrática radical que aquí defiendo poseen una legitimidad moral, política, educativa y existencial enorme. Su viabilidad se verá indefectiblemente constreñida por la hegemonía de las sociedades en que se ubican, pero dichas restricciones no son –ni serán nunca– absolutas. Ilustra con elocuencia –y demuestra convincentemente– muchas de estas posturas la obra de Lawrence Kohlberg, pionero (en los Estados Unidos de los años setenta del siglo XX) del movimiento por la promoción de la justicia social en la educación Just Community School. En opinión de Kohlberg, «el objetivo pedagógico de un pleno desarrollo humano del individuo es alcanzable, únicamente, mediante una educación para la plena participación en la sociedad o en una comunidad humana» (Kohlberg, 1980, p. 34). Además, en una democracia, el deber de los centros educativos no es sino el de proporcionar dicha educación. ¿Por qué? Porque la democracia representativa privilegia a quienes ya son políticamente maduros. Su investigación sugería que, si en el centro educativo no se brinda a los alumnos una rica experiencia de compromiso participativo, al salir de dicho centro lo más probable es que aquellos rehuyan las oportunidades de participar y asumir

responsabilidades públicas. Para este autor –y para mí– (Kohlberg, 1980):

La forma más básica en que la Educación Superior puede promocionar las experiencias de participación cívica es rigiéndose por un proceso de democracia participativa. [...] La única forma en que un centro educativo puede contribuir a que sus alumnos se conviertan en personas capaces de hacer de la sociedad una comunidad justa, es dejarles que tengan la experiencia de hacer el centro educativo ellos mismos (p. 35).

A pesar de la importancia de la obra de Kohlberg, y de lo convincente de sus puntos de vista y propuestas, 30 años después, los retos a que se enfrentan quienes trabajan en sistemas de centros educativos públicos no han menguado, sino que han crecido. Espero que el desarrollo conjunto de los patrones de colaboración aquí propuestos, y la convivencia democrática que llevan aneja, proporcione caminos viables por los que puedan seguir adelante quienes comparten un compromiso con el centro educativo como ámbito clave para la práctica democrática. Dichos patrones no bastan, sin embargo –ya se los tome por separado o en combinación–, para hacer realidad y desarrollar estos tipos de aspiraciones democráticas. Esto requiere, en efecto, complementarlos con un marco institucional con conciencia histórica y basado en investigaciones, tal como sería –por ejemplo– el que a continuación esbozo a partir de *Centros educativos para la democracia*. Los 10 puntos de que consta, desarrollados con mucho más detenimiento en Fielding y Moss (2011), forman parte de una propuesta de más amplio alcance sobre lo deseable –y lo posible desde el punto de vista práctico– de la educación democrática radical en –y más allá de– los centros educativos en una sociedad (y para ella) que toma la democracia lo bastante en serio como para introducirla en el tejido de su vida cotidiana y de sus perspectivas de futuro.

- *La educación en –y para– la democracia radical* entraña una vitalidad democrática que (no solo de manera implícita, sino también explícita) tiene presentes las exigencias del contexto y las circunstancias.
- *Las estructuras y espacios radicales* expresan una provisionalidad permanente y auténtica, un malestar residual con la jerarquía. Las estructuras transparentes fomentan modos de trabajo que superan barreras e invitan a nuevas combinaciones y posibilidades. Hay aquí un énfasis en lo espacial de la democracia, en sus espacios interpersonales y arquitectónicos que combinan una multiplicidad de formas –y de compromisos formales e informales– con una multiplicidad de personas, así como un fuerte sentido de la identidad y del reconocimiento mutuo. Se da importancia de primer orden a variantes de la asamblea general en que la comunidad entera reflexiona sobre la vida, los logros y las aspiraciones que se comparten. Jóvenes y adultos confieren sentido a su vida en común, cuando se replantean tenaz y regularmente los imperativos de sus fines, no simplemente la mecánica de su cumplimiento.
- *Los roles radicales* ilustran un compromiso con lo que Roberto Unger llama «cuestionamiento y mezcla de los roles» (Unger 1987, pp. 563-564) en el seno del equipo docente, pero también entre dicho equipo y el alumnado. Los *patrones de colaboración* que se han desarrollado en este trabajo ofrecen una serie de ejemplos.
- *Las relaciones radicales* nos animan a ‘redescubrirnos’ mutuamente como personas,

no como depositarios de un papel. El desarrollo del enfoque de convivencia democrática propiciará una nueva comprensión, una nueva fe y un nuevo respeto recíprocos entre adultos y jóvenes, así como un mayor sentimiento de disfrute compartido, de preocupación por el otro y de responsabilidad.

- *Los relatos personales y comunitarios* revisten una importancia que no mengua, sino que crece, sobre todo (aunque no únicamente) para el equipo docente. Los fomentan los múltiples espacios y oportunidades que se ofrecen a jóvenes y adultos para dotar de sentido a su labor –tanto personal como comunitaria–. Un componente clave de esta práctica de dotar de sentido es también la creación de vínculos con tradiciones pedagógicas democráticas radicales, que extienden el relato en el tiempo.
- *El currículo radical, la pedagogía crítica y la evaluación potenciadora* están en la base de la actividad diaria del centro educativo. Aquí el *currículo* –formal e informal– proporciona a jóvenes y adultos el deseo y la capacidad de preguntarse con seriedad con qué cuentan y de construir juntos un saber que les sea útil para llevar juntos vidas buenas, felices. Aunque empieza con las culturas, preocupaciones y esperanzas de las comunidades a las que el centro educativo da servicio, también las trasciende. Incluye, indefectiblemente, acercamientos integrados al conocimiento, en los cuales alumnos y profesores indagan agrupados en pequeñas comunidades. Por su parte, la *pedagogía crítica* fomenta el compromiso y la implicación recíprocos, no solo con la comunidad inmediata, sino con otras comunidades y formas de ser locales, regionales, nacionales e internacionales. La *evaluación potenciadora* aporta, por último, la flexibilidad necesaria para responder a las particularidades contextuales tanto nacional como localmente. Propicia altos niveles de implicación por parte de los alumnos y los profesores mediante métodos de evaluación al servicio del aprendizaje; también genera una implicación adicional de la comunidad y la familia mediante las presentaciones públicas.
- *Afirmar insistentemente qué es posible* reitera esa generosidad que nos exige dejar la puerta abierta a cualquier alternativa y rechazar la restricción que las expectativas habituales o casuales suponen. Niega la legitimidad de separar a los alumnos por su potencial, prefiere la emulación a la competición y la motivación intrínseca y el reconocimiento colectivo a la parafernalia de las calificaciones y los galardones.
- *El compromiso de los vecinos* recuerda que el proceso educativo dura toda la vida. El centro educativo pasa a ser aquí un lugar para la renovación y la responsabilidad comunitaria, donde jóvenes y adultos exploran qué quiere decir llevar juntos vidas buenas. El centro educativo y la comunidad se consideran recursos que se retroalimentan para hacer frente a nociones de aprendizaje más o menos laxas.
- *La responsabilidad como patrimonio compartido* sostiene que la responsabilidad democrática tiene más sentido como forma de «responsabilidad compartida». Es una responsabilidad moral y políticamente situada, no tan solo «otorgada» desde un punto de vista técnico y protocolario. El reto consiste en desarrollar nuevas formas de responsabilidad más acordes a una idea de vida democrática más comprometida.
- *Las solidaridades regional, nacional y global* se hacen realidad mediante el mutuo apoyo ideológico, material e interpersonal, así como de redes y alianzas que, basadas en valores, reproducen –y contribuyen a– la dinámica de los movimientos sociales radicales.

### «Hay cambios que, o los empezamos ahora, o no los haremos jamás»

Si creemos en la democracia profunda, en la base de nuestro trabajo en común debemos situar los centros educativos democráticos –instituciones democráticas donde adultos y jóvenes viven y aprenden democracia juntos –. Usando los elegantes términos que Francis Williams empleó hace 50 años: «La democracia no es solo algo por lo que luchar; es algo con lo que luchar» (Williams, p. 1941, p. vi). Aunque actualmente quizás no estemos en condiciones de emular a los pioneros de nuestros países y del resto del mundo, mucho es lo que podemos conseguir a partir de la creciente presión internacional por que se replantee la política desde las bases, a partir de los actuales progresos en la voz del alumnado y de las visiones cada vez más inclusivas de la dirección de los centros educativos. Si se ponen al servicio de enfoques de convivencia democrática de los patrones de colaboración –y del tipo de marcos democráticos que he propuesto–, estas formas de desarrollo tienen el potencial de contribuir a una nueva fase del avance democrático. Si fomentamos desarrollos de esta clase, dentro de una estrategia más amplia de lo que se ha denominado «utopías reales» (Wright, 2010), «experimentalismo democrático» (Unger, 2005) o «práctica prefigurativa» (Boggs, 1977-1978), entonces quizá creemos una sociedad –y una comunidad internacional– digna de las tradiciones democráticas radicales en las que el presente artículo se enmarca. Repitiendo las sonoras palabras de la gran feminista Shelia Rowbotham: «Hay cambios que, o los empezamos ahora, o no los haremos jamás» (Rowbotham, 1979, p. 140).

### Referencias bibliográficas

- Beyond 'Voice': New Roles, Relations, and Contexts in Researching with Young People (2007). *Discourse*, special issue, 28 (3), september.
- Bloom, A. A. (1952). 'Learning Through Living'. En M. Alderton Pink (Ed.), *Moral Foundations of Citizenship*, (135-143). Londres: London University Press.
- (1953). 'Self-Government, Study & Choice at a Secondary Modern School'. *New Era*, 34 (9), 174-177.
- Boggs, C. (1977-1978). Marxism, Prefigurative Communism, and the Problem of Workers Control. *Radical America*, 11.6-12.1, 99-122.
- Bragg, S. (2007). *Consulting Young People: a Review of the Literature*. Londres: Creative Partnerships.
- Case, H. (1966). A Therapeutic Discipline for Living. *New Era*, 47 (7), 131-136.
- Czerniawski, G. y Kidd, W. (Eds.). (2011). *The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide*. Bingley (Reino Unido): Emerald.
- Dudley, P. (2007). Lessons for Learning: Using Lesson Study to Innovate, Develop and Transfer Pedagogic Approaches and Metapedagogy. Londres: TLRP. Recuperado de <http://www.bera.ac.uk/lesson-study/>
- Ferrer, F. (1913). *The Origins and Ideals of the Modern School*. Londres: Watts.
- Fielding, M. (2004a). 'New Wave' Student Voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, 2 (3), 197-217.

- (2004b). Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), April, 295-311.
- (2005). Alex Bloom: Pioneer of Radical State Education. *Forum*, 47 (2 & 3), 119-134.
- (2009). Interrogating Student Voice: Pre-Occupations, Purposes and Possibilities. En H. Daniels, H. Lauder y J. Porter (Eds.), *Educational Theories, Cultures and Learning: A Critical Perspective*, (101-116). Abingdon (Reino Unido): Routledge.
- (2010). Whole School Meetings and the Development of Radical Democratic Community. *Studies in Philosophy and Education*. Recuperado de <http://www.springerlink.com/content/q01u4127236344n3/>
- (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), abril, 31-61.
- y Kirby, P. (2009). *Developing Student-Led Reviews: an Exploration of Innovative Practice in Primary, Special and Secondary Schools*. (Ponencia de congreso inédita).
- Fielding, M. y Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: a Democratic Alternative*. Abingdon (Reino Unido): Routledge.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florencia: Unicef International Child Development.
- Jacoby, R. (1977). *Social Amnesia: a Critique of Conformist Psychology from Adler to Jung*. Hassocks (Reino Unido): Harvester Press.
- Kohlberg, L. (1980). High School Democracy and Educating for a Just Society. En R. Mosher (Ed.), *Moral Education: a First Generation of Research and Development*, (20-57). Nueva York: Praeger.
- Macmurray, J. (1950). *Conditions of Freedom*. Londres: Faber.
- NCSL (2005). *Getting Started with Networked Learning Walks*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Peacock, A. (2005). Raising Standards: What Do We really Want? *Forum*, 47 (2-3), 91-96.
- (2006). Escaping from the Bottom Set: Finding a Voice for School Improvement. *Improving Schools*, 9 (3), 251-259.
- Percy-Smith, B. (2006). From Consultation to Social Learning in Community Participation with Young People. *Children, Youth and Environments*, 16 (2a), 153-179.
- Pupil Voice (2006). *Educational Review*, special issue, 58 (2) May.
- Pupil Voice (2007). *Educational Action Research*, special issue, 15 (3).
- Pupil Voice (2007). *Centre Improving Schools*, special issue 10 (1).
- Rowbotham, S. (1979). The Women's Movement and Organizing for Socialism. En S. Rowbotham, L. Segal y H. Wainwright, *Beyond the Fragments: Feminism and the Making of Socialism*. Londres: Merlin Press.
- Rudduck, J. y McIntyre, D. (2007). *Improving Learning Through Consulting Pupils*. Abingdon (Reino Unido): Routledge.
- Sandel, M. (2009). A New Politics of the Common Good. Conferencia 4, BBC Reith Lectures, 30 de junio.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 15 (2), 107-117.
- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (Eds.) (1998). *Students as Researchers*. Londres: Falmer.
- Student Voice (2001). *Forum*, special issue, 43 (2).
- Student Voice (2006). *International Journal of Leadership in Education*, special issue, 9 (4)



september-december.

- Thiessen, D. y Cook-Sather, A. (2007). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Dordrecht: Springer.
- Unger, R. M. (1987). *False Necessity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1998). *Democracy Realized*. Londres: Verso.
- (2005). *What Should the Left Propose?* Londres: Verso.
- Vulliamy, C. (1948). Self Government. En New Education Fellowship (Ed.), *Problems of Child Development: a Contribution to the Understanding of Children's Needs*, (74-78). Londres: New Education Fellowship.
- White, S. (2008). The Emerging Politics of Republican Democracy. En S. White y D. Leighton (Eds.), *Building a Citizen Democracy*, (7-22). Londres: Lawrence & Wishart.
- Williams, F. (1941). Introduction. En J. Macmurray, *A Challenge to the Churches. Religion and Democracy*. Londres: Kegan Paul; Trench; Trubner.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. Londres: Verso.

**Dirección de contacto:** Michael Fielding. University of London. Institute of Education. 20 Bedford Way; London WC1H 0AL, United Kingdom. E-mail: [m.fielding@ioe.ac.uk](mailto:m.fielding@ioe.ac.uk)