

La pedagogía de la dignidad: el protagonismo de la infancia en las dinámicas educativas

The pedagogy of dignity: the protagonism of children in educational dynamics

Mario Viché González¹

Educación/ ensayo científico

Citar: Viché González, M. (2022). La pedagogía de la dignidad: el protagonismo de la infancia en las dinámicas institucionales. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 83-96.

Recibido: septiembre/2022

Aceptado: noviembre/2022

Resumen

La infancia, como concepto de la Modernidad, se ha reinventado en la institución escolar desde la perspectiva del rol de alumno. Un rol directamente relacionado con la llamada ética del control (Najmanovich et al., 2016). Una ética que, por dignidad humana, ha de transformarse en una ética de la convivencia. Los centros educativos, siguiendo el modelo de la escuela prusiana, se han desarrollado sobre la ética del control y el encuadramiento. Una escuela digna es una escuela que protege a sus alumnas y alumnos de todo tipo de agresión tanto individual como institucional. Una escuela digna pone el acento en el absoluto respeto a la infancia, a su dignidad y a su autonomía. La escuela de la dignidad abandona burocracias absurdas, métodos punitivos y represores para establecer relaciones de convivencia en espacios de “alegría en el aprendizaje”, donde la comunidad educativa, junto con la infancia, desarrolla proyectos cooperativos de aprendizaje y crecimiento madurativo.

Palabras clave: infancia - convivencia - escuela digna - comunidad educativa

Abstract

Childhood, as a concept of Modernity, has been reinvented in the school institution from the perspective of the role of student. A role directly related to the so-called ethics of control (Nachmanovich et al., 2016). An ethic that, for human dignity, must be transformed into an ethic of coexistence. The educational centers, following the model of the Prussian school, have developed on the ethics of control

1 Departamento de Didáctica General, Universidad de Valencia (España).

and framing. A dignified school is a school that protects its students from all types of aggression, both individual and institutional. A dignified school emphasizes absolute respect for children, their dignity and their autonomy. The school of dignity abandons absurd bureaucracies, punitive and repressive methods to establish relationships

of coexistence in spaces of “joy in learning”, where the educational community, together with children, develops cooperative projects of learning and maturing growth.

Keywords: childhood - coexistence - dignified school - educational community

Introducción

De la infancia como experiencia vital al alumnado como rol institucional

La infancia como concepto es fruto de la Modernidad. También la institución escolar, tal y como hoy la visualizamos, es fruto de la Modernidad y de la Revolución Industrial. Como aportan los diferentes estudios sobre el tema, en el Antiguo Régimen niños y niñas se incorporaban al mundo adulto desde el mismo momento en que sus potencialidades físicas se lo permitían y, de esta manera, no eran tratados de forma diferenciada en relación con el mundo adulto. Estudios como los de Duek (2011), Narodowski (1994) o Carli (2010) así lo demuestran. Fue Philippe Ariès en su obra *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960) el primero en estudiar esta realidad afirmando que “la infancia no fue reconocida como una etapa vital estrictamente diferenciada hasta el siglo XVI”.

Es entonces cuando, fruto de la Ilustración, de la Revolución Industrial y del surgimiento de los Estadosnación surge el concepto de “escuela” como institución tal y como hoy la podemos entender. La escuela, fruto de una visión prusiana de encuadramiento y del control social se irá configurando como institución educativa en la que van a ir confluyendo aportaciones como el higienismo, que

va a prestar atención a la salud física y moral de la infancia escolarizada; la escuela nueva, que va a poner el acento en los métodos, la psicología evolutiva y el cognitivismo y, más tarde, en pleno siglo XX, las corrientes libertarias (Neill, 1975) o desinstitucionalizadoras (Reimer, 1973 o Illich, 1974).

Es, en el contexto de la escuela moderna, que Celestín Freinet publica *Las invariantes pedagógicas* (1972). En ellas Freinet proclama, entre otras, las siguientes hipótesis: “El niño es de la misma naturaleza que el adulto” (invariante 1); “a nadie le gusta que le manden autoritariamente; el niño, en eso, no es distinto del adulto” (invariante 4); “solamente puede educarse dentro de la dignidad” (invariante 28). En estas invariantes, formuladas en 1964, Freinet postula que niñas y niños comparten una misma naturaleza humana que les equipara en el rechazo al trabajo sin sentido, a la imposición, al dogmatismo, al autoritarismo y al castigo, al tiempo que pone el acento en la dignidad y el respeto absoluto a la naturaleza y a los ritmos evolutivos en todo proceso educativo: “El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional” (invariante 3).

En el contexto iberoamericano, el proyecto REEVO funciona desde el año 2012 como propuesta colaborativa que promueve la construcción de redes “(...) acerca de formas de aprendizaje disidentes, pedagogías críticas y prácticas educativas alternativas” (REEVO,

s.f). A través de la película *La educación prohibida* el proyecto manifiesta su profundo paidocentrismo, así como la necesidad de un cambio radical en los sistemas escolares que ponga el acento en las necesidades de la infancia, el respeto a sus intereses y a los ritmos madurativos, así como el rechazo a un modelo escolar dirigista, uniformizador y punitivo.

Es, en este sentido, que investigadoras como Sandra Carli focalizan en cómo la escuela de la Modernidad convierte al niño y la niña en alumna y alumno que han de cumplir un rol sociocultural establecido por las administraciones psicopedagógicas. En la entrevista que le realiza a Carli afirma: “Después de hacer un largo recorrido aparece en una primera etapa claramente la concepción del niño en tanto alumno, donde el discurso es muy importante, porque hay una sistematización de la infancia (...)”. Más tarde Carli insistirá en la uniformización cultural y la utilización de la infancia desde postulados mercantilistas o la representación y usos que, de la infancia, realizan tanto los medios de comunicación social como la industria del ocio.

No obstante, esta institucionalización de la figura de la infancia a través del rol del alumno tal y como lo contempla la escuela de la Modernidad hace cada vez más necesario incidir en nuevos modelos educativos que, reconociendo las potencialidades y beneficios del contexto escolar, pongan el acento en la transformación de roles, actitudes y formas de relación y organización que, rechazando imposiciones, disciplinas y currículos uniformes, ponga el acento en la dignidad de la infancia, el respeto absoluto a las individualidades, la autonomía, el aprendizaje colaborativo y los currículos adaptados a intereses y potencialidades del entorno sociocultural.

Autores como Duek (2011, p. 10) señalan la importancia y la función social que cumple el

sistema escolar y los beneficios que aporta al desarrollo madurativo de la infancia:

No se trata solo de pensar a la escuela como espacio de transmisión de saberes (y los problemas que esto puede acarrear para docentes, padres y alumnos), sino como espacio central de la infancia, un lugar en el cual el encuentro con pares y adultos significativos es la puerta de acceso a experiencias y relaciones. (Duek, 2011, p. 10)

Asimismo, Duek señala otros aspectos de la vida de la infancia que se construyen sobre dinámicas de control, utilización e incluso manipulación de la infancia:

El rol de los medios de comunicación no es inocente y no puede ser pensado solo como un facilitador de las relaciones entre los niños: los repertorios, los temas, los modelos y las situacionestipo que se representan en ellos construyen y modelan, en muchos casos, las conductas no solo de la audiencia infantil sino de la audiencia en general. (Duek 2011, p. 18)

La superación de los modelos dirigistas y punitivos propios de un sistema organizativo industrial decimonónico y la necesidad de aprovechar los beneficios socioculturales del sistema escolar adaptándolos a sistemas organizativos humanizados y respetuosos de la dignidad y de la autonomía de la persona, así como adaptados a modelos de aprendizaje digital, permanente, cooperativo, expandido y ubicuo, vuelven necesaria una profunda transformación escolar que, haciéndose eco de las aportaciones críticas del siglo XX, plantean autores como Acaso (2017), Harari (2018) o Najmanovich et al. (2016)

La innovación educativa. Un cambio de paradigma educativo

Denise Najmanovich analiza la escuela de la Modernidad y plantea cómo esta se ha desarrollado sobre una ética del control social. Bajo los postulados de una democratización educativa y del acceso de las masas obreras y campesinas a la alfabetización, a la cultura y a la especialización tecnológica, la escuela se ha desarrollado también sobre un paradigma de la integración sociocultural, el dirigismo paternalista y un orden social basado en el control, la disciplina y la sumisión. Este paradigma ético se caracteriza por el encuadramiento, el orden, los dogmatismos, el currículum único y el conflicto como forma de entender las conductas disruptivas e inconformistas. Este paradigma se concreta en clases graduadas y un aprendizaje memorístico que fundamentan unas competencias concretas, un discurso único y una evaluación cuantitativa.

Frente a este paradigma, Najmanovich plantea, por una cuestión de dignidad, respeto y sostenibilidad comunitaria, la necesidad de transformar el sistema educativo y optar, para ello, por un paradigma basado en la ética de la convivencialidad. Una ética colectiva que tiene como objetivo la cohesión de las comunidades humanas, su sostenibilidad y la cooperación como fórmula compartida para asegurar tanto el bienestar subjetivo como la mejora de las condiciones de la vida comunitaria. Un paradigma ético basado en la autonomía, el encuentro interpersonal, la interactividad, el diálogo y la consolidación de redes de convivencia y cooperación. Un paradigma dialógico que tiene como objetivo la creación de “espacios de alegría por aprender” en palabras de la autora. Este paradigma se concreta en el trabajo por proyectos, en la dialogicidad, en el aprendizaje vivenciado, contextualizado y significativo, y en

una evaluación basada en la aplicación de los saberes a las diferentes situaciones problematizadoras de la vida cotidiana.

La necesidad de un cambio de paradigma educativo y una profunda transformación del sistema educativo ha sido visibilizada, durante todo el siglo XX, por los movimientos educativos paidocéntricos encabezados por la escuela nueva. En este sentido, las propuestas de pedagogas y pedagogos como María Montessori (18701952), Decroly (18711932), Celetín Freinet (18961966), Alexander Sutherland Neill (18831973), Rosa Sensat (18731961) o Helen Parkhurst (18861973) (Plan Dalton), ponen el acento en un cambio radical en la vida escolar y en concreto en el papel de la infancia en el proceso de maduración y aprendizaje que la escuela tiene encomendado. Más recientemente, propuestas como las de Emilia Regio o las que provienen del aprendizaje extendido, como consecuencia de las aportaciones del mundo digital, vienen a sumarse a estas demandas de cambio y transformación educativa. En el contexto sudamericano van a ser propuestas provenientes de la pedagogía crítica, de la educación popular liderada por Paulo Freire, de la recreación o del movimiento educativo REEVO las que van a poner el acento en un cambio de paradigma que dé la palabra a los educandos, que promueva una lectura crítica del mundo en que viven alumnas y alumnos, que ponga el acento en las potencialidades educativas y socioculturales del contexto, que humanice las relaciones entre educadoras y educandas y que utilice el diálogo como metodología de acción educativa.

Si bien las propuestas educativas que ponen el acento en la dialogicidad y la educación popular son aquellas que más coinciden con la demanda del cambio de paradigma que realiza Najmanovich, la mayoría de los intentos de transformación del sistema educativo han puesto su atención en el currículum y en las

metodologías educativas vinculadas con el aprendizaje, relacionándolo con factores evolutivos (Piaget, 1971), procesuales o significativos (Vigotski, 2016), con el tiempo y el espacio (Escuela de Barbiana, 1970) o recientemente con las herramientas y las tecnologías digitales (Siemens, 2011)

Para la pedagogía de la dignidad, el cambio educativo —que puede coincidir en muchos aspectos con el paradigma de la convivencia propuesto por Najmanovich— supone poner en el centro de la relación educativa a la persona, en este caso a la niña y al niño, y mucho más allá de aspectos relacionales u organizativos se centra en el respeto absoluto a la dignidad, la autonomía, la toma de decisión y al bienestar subjetivo experimentado por la infancia, que deja de ser etiquetada como “alumnas” y “alumnos” para ser acompañada como personas humanas dignas de la máxima atención, respeto y cuidado.

Frente a una escuela del control que trata de dirigir a la infancia, encuadrarla y adoctrinarla,

la escuela de la dignidad acompaña a la infancia en su proceso madurativo por medio del diálogo y de la cooperación.

Para la pedagogía de la dignidad el primer cambio que necesita el sistema educativo, mucho antes que cualquier otro planteamiento, es el de poner el acento en la dignidad de las personas, en la mirada, en la visibilidad de todas y cada una de ellas, en las relaciones interpersonales, en la creación de espacios de dignidad para un aprendizaje cooperativo y en la organización “democrática” de tiempos y espacios escolares.

La pedagogía de la dignidad se concreta en las siete dimensiones del cambio de paradigma educativo. En todo caso tiene claro que el primer cambio, indispensable y que fundamenta todos los demás, lo constituye el de la dignidad de las personas. Una dignidad que se concreta en la autonomía, la aceptación de la diferencia, el respeto absoluto a la toma de decisión individual, el acompañamiento y el bienestar personal, experimentado como un sentimiento subjetivo de placer por lo que se hace, autoestima positiva y autosatisfacción.

Tras esta primera dimensión, y como consecuencia inmediata de ella, se encuentra la comunidad educativa. Entendemos el centro educativo como una unidad de convivencia y cooperación para la autorrealización de todos y cada uno de sus miembros. La convivencia y el aprendizaje colaborativo hacen de nuestro entorno un contexto noble donde no hay vencedores ni vencidos, en el que no hay culpables, ni buenas ni malas personas. Hay situaciones y relaciones que se analizan, se les da significado y se las trata de superar colaborativamente por el bien individual y colectivo.

El espacio y el tiempo, así como los aspectos organizativos, estructuran redes democráticas de participación y de trabajo colaborativo adaptadas a los biorritmos de alumnas, alum-



Fig 1. Dimensiones de la pedagogía de la dignidad.
Fuente: elaboración propia.

nos y profesorado, y estructuradas en función de espacios adaptados y significativos para la investigación del entorno, el aprendizaje dialógico y la implementación de proyectos colectivos de aprehensión y transformación del entorno comunitario. Así, estrategias como las que provienen de la “escuela lenta”, el trabajo por ámbitos, los agrupamientos flexibles según intereses y proyectos, la asamblea o la cooperativa escolar adquieren sentido en la escuela de la dignidad.

Otra dimensión es la cultura digital. Una cultura digital que ponga el acento en los intereses del alumnado y en un aprendizaje expandido (Siemens, 2011) que, superando el concepto del “currículum”, trabaje por un nuevo modelo relacionado con la “sabiduría digital” y la aplicación práctica de los saberes adquiridos. Una cultura digital centrada en la comunicación, la creación de redes, la adhesión cooperativa y el empoderamiento del alumnado. Una cultura digital que pone la tecnología al servicio de las personas, sus inquietudes y su necesidad de interactividad, aceptación e inclusión en las comunidades en las que vive y que supera el concepto de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en cuanto mero uso de herramientas digitales para perpetuar los modelos de la escuela tradicional.

En los últimos peldaños de nuestro modelo personalista ponemos a las metodologías, entendiendo que ellas no son más que estrategias utilizadas por las personas para optimizar los procesos de adquisición de información, conocimiento crítico del mundo que las rodea y aplicación de estos saberes adquiridos a la transformación y mejora de las condiciones de la vida cotidiana. Para la pedagogía de la dignidad las metodologías adquieren importancia en la medida en que optimizan la comprensión, la comunicación, la identificación y la aplicación de los saberes adquiridos. Como aporta Illich

(1974) al definir la convivencialidad, tecnologías y metodologías son instrumentos para el desarrollo y el bienestar individual y colectivo y, en ningún caso, un fin en sí mismas.

Por último, estamos con Acaso (2017) cuando afirma que el fin de la evaluación no es juzgar ni etiquetar a nuestras alumnas y alumnos. No es clasificarlos. No es determinar quiénes son más válidos que otros. La finalidad de la evaluación no es otra que constatar avances, adquisiciones y ser conscientes de la parte del camino que falta por recorrer. El objetivo no es ir dejando alumnas y alumnos “por el camino”, sino conseguir que todos alcancen sus objetivos en concordancia con sus anhelos, intereses y potencialidades. Y, para ello, el grupo es un elemento fundamental pues, como aporta Paulo Freire, “mujeres y hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. María Acaso afirma que, para que el sistema educativo se transforme, las profesoras y profesores deben de dejar de calificar a sus alumnos para ponerse a investigar junto con ellos. Una evaluación centrada en el aprendizaje “(...) no debe ser un arma, sino una ayuda, debe ser una herramienta para que el aprendizaje suceda en vez de ser precisamente su freno” (Acaso, 2017, p. 190). Y para ello esta autora propone el término “invesluar” como la dinámica pedagógica de análisis y reflexión crítica capaz de generar investigación y aprendizaje aplicado. La autora afirma, de forma concluyente: “Así que mi propuesta consiste en que la evaluación se convierta en investigación de manera que de evaluar pasemos a invesluar” (Acaso, 2017, p. 195)

Para la escuela de la dignidad la investigación cooperativa, los proyectos colectivos de transformación del entorno, la creación de redes de comunicación, el apoyo mutuo y el aprendizaje colaborativo junto con el respeto absoluto a los biorritmos de cada persona,

a sus inquietudes y potencialidades, forman parte de un paradigma educativo que pone el acento en las personas que, más allá de su autonomía y su inclusión en la comunidad, hacen del respeto absoluto a la dignidad inherente a todo ser humano su máxima de actuación en todo momento y situación.

Las personas, ante todo. Una escuela que protege

El proyecto “Escola que protege no Paraná” (2012), liderado por la Universidad Federal de Paraná en Curitiba (Brasil), pone el acento en la violencia que niñas y niños sufren diariamente fruto de su entorno sociocultural, familiar y escolar. Acoso sexual, violencia física, extorsiones, acoso y agresión psicológica, *bullying* y otras violaciones de los derechos más elementales de la infancia suceden a diario en el entorno educativo en el que se desenvuelven niñas y niños.

En un contexto de la ética del control y la represión, la escuela, como institución, contribuye a diario con sus métodos y sus formas de relación a agredir a la infancia. Una institución que tiene como finalidad proteger y acompañar a la infancia en su proceso madurativo se convierte habitualmente en un espacio represivo, donde las amenazas, la opresión, el castigo, el desprecio y el déficit de atención y comunicación por parte de los profesionales de la educación lo convierten en un ente que agrede a través del miedo, la homofobia, el abuso de poder y el paternalismo mal entendido.

Como afirma Amnistía Internacional, “niñas y niños de todo el mundo sufren violencia de forma habitual en escuelas, en instituciones pensadas para su protección, en centros de detención de menores y, a menudo, en su propia casa” (Petraglia, 2018).

La escuela de la dignidad no puede ser ajena a este hecho. No basta con la denuncia. Es necesario una toma de conciencia crítica y una transformación narrativa capaz de modificar actitudes y relaciones para posicionarse en la ética de la convivencia. Una ética que rechace radicalmente estos actos de violencia contra la infancia y ponga el acento en transformarse en una institución entendida como lugar de convivencia en el que profesoras y profesores están al servicio de las inquietudes y los anhelos de niñas y niños y que, en un proceso de acompañamiento psicoeducativo, cree relaciones agradables y exitosas para el aprendizaje madurativo y la autorrealización.

Una escuela en la que las narrativas del control, la uniformidad, el esfuerzo individual, la competitividad y el conflicto sean sustituidas por narrativas de la convivencia, la diferencia, el esfuerzo colectivo, el apoyo mutuo, la cooperación y el encuentro interpersonal. Unas narrativas superadoras de los discursos del poder, del miedo y de la punición que conviertan a la escuela en un contexto significativo de autonomía y participación, de seguridad, de superación y bienestar individual y colectivo; un contexto de aprendizaje, maduración y creación de lazos de convivencialidad.

Un modelo escolar capaz de atajar narrativas y situaciones de acoso y abuso sexual, extorsión y manipulación psicológica, homofobia y violencias de todo tipo, para transformarlas en narrativas y actitudes de aceptación de la diferencia, la inclusión y la identidad colectiva.

Los ejes de una educación digna

Pero para asumir el riesgo de una educación comprometida con el respeto incondicional a la infancia que sea capaz de acompañar las dinámicas de crecimiento y aprendizaje desde

la autonomía, la escucha activa y la confianza plena en las inquietudes y potencialidades de niñas y niños, para transitar desde la ética del control a la ética de la convivencia educativa, es necesario hacer un esfuerzo de cambio y transformación narrativa en nuestra forma de mirar el mundo y entender el sentido de la institución escolar. Una transformación narrativa que nos ha de conducir a una mirada más amable e inclusiva de las relaciones en el entorno socioeducativo, a un cambio de actitudes ante las personas y el colectivo y, como consecuencia, a una profunda transformación en las fórmulas de organización y liderazgo en nuestros centros.

Una transformación que podemos concretar en tres ejes clave que configuran la transformación de la escuela de la Modernidad en una institución auténticamente educativa basada en un trato más amable y humanizado entre todas las personas, alumnos y profesores, que comparten proyectos colectivos de aprendizaje en el seno de la comunidad y que

se convierte, de esta manera, en una comunidad auténticamente educadora.

Estos tres ejes se concretan en la desburocratización, las relaciones interpersonales y la potenciación de espacios de libertad y autonomía para el aprendizaje y la convivencia, en la línea de lo que Najmanovich (2016) denomina “espacios de alegría por aprender”.

El primer eje hace referencia a la desburocratización como fórmula para poner el acento en la persona, su trayectoria vital, sus inquietudes y contradicciones. Una desburocratización que supone abandonar mecanismos de control basados en la acumulación de datos, informes y registros como fórmula de análisis y comprensión de las personas que forman parte de la comunidad escolar, y con las que entramos en relación dialógica interactiva diariamente en las aulas, para optar por información que respete la protección de los datos y la intimidad individual pero, ante todo, la autonomía y la capacidad de decisión de la infancia en un contexto de crecimiento madurativo.

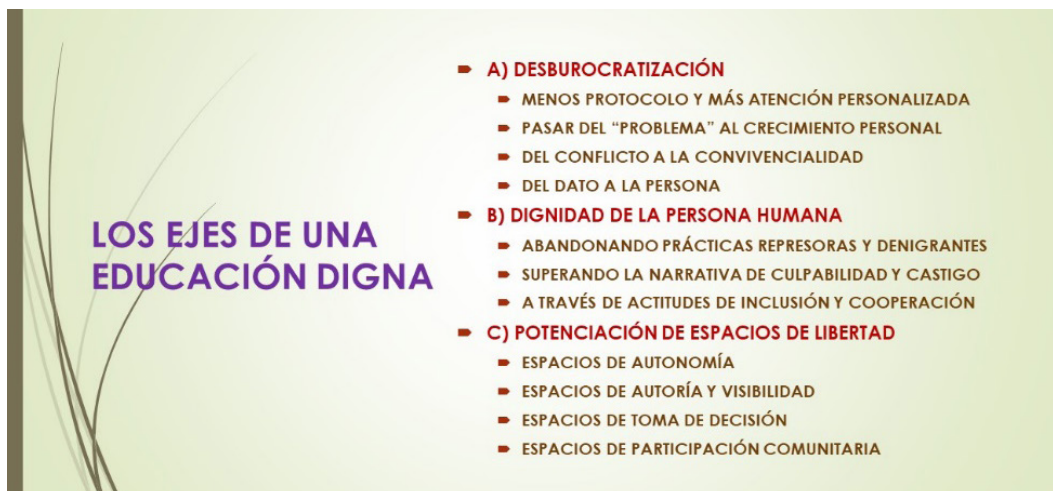


Fig 2. Los ejes de una educación digna.

Fuente: elaboración propia.

Una desburocratización de la institución educativa que suponga reducir al mínimo los protocolos para poner la atención y dedicar más tiempos y espacios a las relaciones personales, al acompañamiento y a la atención personalizada. Niñas y niños necesitan ser escuchados y valorados, necesitan encontrar respuesta a sus miedos e inseguridades, así como ser acompañados por educadoras y educadores en sus procesos de maduración y aprendizaje. Y todo ello supone pasar del dato, la calificación, el informe, el diagnóstico, a una auténtica relación interactiva entre iguales y con las personas adultas que los valoren como personas y que estimulen su autoestima, su curiosidad y su bienestar subjetivo.

Una desburocratización que no califique alumnos y situaciones como problemas, sino que ponga el punto de mira en la comprensión de situaciones e inquietudes, en el autoconocimiento, en el desarrollo de las potencialidades de cada una de las niñas y niños y en el crecimiento madurativo como finalidad educativa.

Una desburocratización que no entienda las relaciones interpersonales desde el éxito individual, la competencia y el conflicto, sino que ponga la mirada en la gestión de fórmulas de convivencia, el encuentro interpersonal y el trabajo en equipo como modelo convivencial para la gestión de proyectos colaborativos de conocimiento crítico y gestión del entorno.

El segundo eje lo constituyen las relaciones personales que se establecen en el seno de una comunidad educativa, tanto las relaciones entre iguales como las relaciones intergeneracionales. Un modelo relacional que supere los históricos posicionamientos de poder detentados tradicionalmente por el profesorado para transformarlos en relaciones horizontales de acompañamiento y ayuda mutuas, capaces de empoderar todos los miembros de la comunidad educativa. Este cambio en las relaciones inter-

personales constituye un claro indicador de la práctica de la dignidad en las redes de convivencia y acompañamiento en un centro educativo.

Para trabajar desde la dignidad y el respeto a la infancia y con el fin de establecer una red de relaciones convivenciales basadas en la tolerancia, el reconocimiento mutuo y la cooperación, la escuela de la dignidad ha de abandonar la punición y el castigo, ha de dejar atrás prácticas represoras y humillantes para establecer relaciones abiertas de confianza y complicidad. En la escuela digna no hay culpables, no hay buenos y malos alumnas y alumnos. Hay un colectivo que, de forma dialógica y cooperativa, analiza las situaciones de convivencia y aprendizaje colectivo, busca el significado y las consecuencias de cada una de las actuaciones y propone estrategias colectivas para la implementación de los procesos de aprendizaje y transformación. Es a través de actitudes de inclusión y cooperación, vivenciadas, analizadas y asumidas desde las narrativas individuales y colectivas, que la escuela de la dignidad trabaja por un modelo escolar basado en el establecimiento de redes de cooperación y aprendizaje.

El tercer eje lo constituyen los espacios para la libre expresión, para la visibilidad y la autonomía de alumnas y alumnos. La creación de espacios de libertad, espacios ricos en estímulos para el aprendizaje, espacios de autoestima e identidad colectiva (Furter, 1983) o “espacios de alegría por aprender” (Najmanovich et al., 2016) son factores determinantes para el aprendizaje y el desarrollo sociocultural de la comunidad.

En este sentido podemos afirmar que la función de todo agente educador es la creación de espacios ricos en estímulos socioeducativos. Lugares privilegiados para la observación del entorno, para la creatividad, para la investigación, para la dialogicidad, para la expresión y para la creación de redes de convivencia.

La presencia de espacios para la autonomía, para la expresión y la creatividad, para el diálogo y la creación de redes de interactividad, para la creación de narrativas de vida, para la visibilidad y la participación de todos en el debate y la toma de decisión así como la vivencia de lugares para la cooperación y la gestión colaborativa de proyectos de aprendizaje y maduración son elementos imprescindibles de una organización escolar que trabaja desde la dignidad por el aprendizaje vivencial y la mejora del entorno comunitario.

De la autonomía y la convivencialidad

Los principios de la pedagogía digna han sido aplicados, en los últimos cinco años, en el aula de educación primaria con niñas y niños de nueve y diez años. A modo de investigación participativa se ha aplicado una pedagogía que se ha basado en la creación de redes y espacios de confianza mutua, cooperación y “alegría” por el conocimiento, utilizando modelos de aprendizaje significativo basados en una pedagogía vivencial, la cooperación y la implicación del colectivo y el análisis dialógico de la realidad. Es, a partir de estas premisas, que se generaron dinámicas de aprendizaje vehiculizadas a través de proyectos cooperativos de investigación sobre el entorno más inmediato.

Las dinámicas del grupoclase se estructuraron desde postulados narrativos formulados como: “Yo quiero que vosotras y vosotros queráis aprender y, si así lo decidís, aquí estoy yo para acompañaros”, “la responsabilidad del aprendizaje es de cada uno de vosotros. Sois vosotros los que necesitáis aprender”, “aquí no hay culpables de nada, hay situaciones que debemos analizar y superar entre todas y todos”.

Es, a partir de estos principios, que se establecía una dinámica de trabajo basada en el

respeto a las individualidades, la escucha activa, la valoración de la infancia y la creación de redes de confianza e interactividad.

Junto a estas premisas se pusieron en marcha dinámicas metodológicas basadas en la expresión narrativa, el estudio vivenciado del entorno sociocultural y comunitario, el análisis dialógico y la vivencia de proyectos colaborativos de aprendizaje significativo.

Concretamente, estas fueron las metodologías empleadas:

La creación de espacios ricos en estímulos de aprendizaje: espacios medioambientales de la localidad, lecturas contextualizadas, tertulias dialógicas, recursos socioculturales de la comunidad, museo y biblioteca escolar, diálogo con entidades ciudadanas y líderes locales, textos narrativos transmedia, entornos digitales de aprendizaje, entre otros recursos específicos.

El aprendizaje colaborativo como proyecto ilusionante por medio de visitas a espacios de significación sociocultural, espacios naturales, proyectos compartidos de investigación y exposición pública a la comunidad local a través de películas, exposiciones, presentaciones elaboradas por los propios alumnos y alumnas.

La narración como expresión de vivencias, emociones y sentimientos. La narración como producción expresiva en que nos implicamos en primera persona y que adquiere sentido en nuestras vidas. La narración como superación de la descripción en tanto que texto “objetivado”, repetitivo, memorizable, sin significado vivencial para las niñas y los niños. En este sentido, podemos afirmar que el verdadero aprendizaje es el que vivenciamos, el que tiene sentido en nuestra trayectoria vital. El aprendizaje descriptivo nos conduce a un aprendizaje memorístico y repetitivo, mientras que el aprendizaje narrativo es un aprendizaje vivencial, aplicado, sólido y permanente.

Los análisis dialógicos de textos narrativos y situaciones vividas. En este caso, la tertulia o los círculos de intercambio dialógicos, más que una metodología, se convierten en una actividad constituyente de las dinámicas de la convivencia escolar. Gracias a la lectura dialógica de la realidad, compartida por el grupo, las niñas y los niños se expresan, aprenden a superar miedos y vergüenzas, buscan cooperativamente significados a textos y situaciones y aprenden a conocerse a sí mismos, a sus compañeros y compañeras y a dar significado al mundo en el que están viviendo y en el que están aplicando, día a día, los aprendizajes adquiridos. La lectura dialógica de la realidad, así como la de textos narrativos transmedia, era realizada a partir de tres estadios o etapas en la que todos y cada uno de los miembros del grupo debían aportar su reflexión: el primero consistía en aportar los aspectos que le habían llamado la atención o le resultaban curiosos del texto analizado; la segunda etapa suponía buscar significados a aquellos hechos, datos o situaciones que estábamos analizando; la tercera llevaba implícita la capacidad de encontrar la aplicación significativa para ellos y ellas en su vida cotidiana. En este sentido no había conclusiones de grupo sino reflexiones compartidas, las llamábamos “socializadas”, a partir de las cuales cada uno sacaba sus propias conclusiones.

Finalmente, como síntesis del trabajo de expresión narrativa y del análisis dialógico de textos y contextos surge la creación de un entorno narrativo transmedia. Poco a poco el grupo va generando una forma de entender el respeto a la otra persona, la convivencia, la cooperación, lo que da lugar a pautas de conducta colectivas, del mismo modo se crea una visión compartida de la realidad. Se han compartido miradas, significados y soluciones y todo ello ha dado lugar a la creación de un microecosistema narrativo en el grupoclase que se manifiesta mediante la

producción transmedia. A través de los textos compartidos en la revista escolar, la producción de pequeños cortometrajes en video, documentales, *comics*, animaciones con la técnica *stop motion* y aplicaciones digitales se fue generando un universo narrativo propio compartido y visibilizado en la *web* escolar

A modo de conclusión y evaluación del trabajo realizado se ha constatado, por parte de los profesionales, una mejora en los resultados académicos, así como un cambio significativo en cuanto a los estándares de convivencia en el aula; pero, desde una perspectiva narrativa, la mejor manera de entender el cambio que supone trabajar desde el paradigma de la convivencia y desde la óptica de la pedagogía de la dignidad lo aportan los testimonios de las alumnas y alumnos. Si bien todas y todos ellos han aportado su interpretación narrativa, a modo de síntesis solo vamos a recoger dos de ellas. La primera es la de un alumno que, para explicar su mejora académica y conductual, manifestaba a su madre: “Es que este maestro ve la vida de otra manera”. La segunda corresponde a una alumna, que al despedirse afirmó: “Solo los que lo hemos vivido podemos entenderlo”.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2017). *rEDUvolution, hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Alumnos de la Escuela de Barbiana (1970). *Carta a una maestra*. Nova Terra.
- Aparici, R., Martínez Pérez, J. (Coord.) (2021). *El algoritmo de la incertidumbre*. Gedisa.
- Ariès, P. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancienne Régime*, Plon.
- Baque, R., Narodowski, M. (1994), **¿Existe la infancia?**, Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, IICE, Año III, nº 4, Julio 1994.

- Carli, S., (2010), *Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente*, Educação em Revista, v.26, n.01, p.351-382.
- De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.
- Duek, C. (enero-junio 2011). Infancias Contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1) 820.
- Freinet, C. (1972). *Las invariantes pedagógicas*. Laia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation*. Presses Polytechniques Romandes.
- Illich, I. (1974). *La convivencialidad*. Barral Editores.
- Najmanovich, D. et al. (2016). *Diversos mundos en el mundo de la escuela*. Gedisa.
- Neil, A. S. (1975). *Sumerhill*. Fondo de Cultura Económica.
- Noah Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Edicions 62.
- Petraglia, E. (2018). *¿Cómo reducir la violencia en las escuelas?* [https://www.amnistia.org/en/blog/2018/05/6129/a-proposito-de-la-convivencia-pacifica-y-resolucion-de-](https://www.amnistia.org/en/blog/2018/05/6129/a-proposito-de-la-convivencia-pacifica-y-resolucion-de-controversias)
- controversias
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.
- REEVO (s.f). <https://reevo.wiki/Portada>
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barral Editores.
- Siemens, G. (2011). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. En *Conectados en el Ciberespacio*. UNED.
- Teijeiro, Y., Bolaño, U., Maroñas, A. (2020), *Investigar en clave de tiempo: una aproximación a tres proyectos*, En Caride, J.A., Caballo, M.B., Gradaille, R. (2020), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes*, Octaedro.
- Viché, M. (enero 2012). ¡Educación real, ya! De la educación bancaria a la educación sociocultural. Una propuesta socioeducativa para superar la crisis social. *Revista Quaderns d'animacio* n.º15. <http://quadernsanimacio.net>
- (2021). *Metodología de una educación sociocultural transformadora*. Edición del autor.
- Vigotski, L. (2016). *A imaxinación e a expressão artística na infância*. Kalandraka.
- VV. AA. (2012). *Escola que protege no Paraná. Ampliando laços, consolidando vínculos*. Universidade Federal do Paraná

Mario Viché González

Doctor en Educación por la UNED, con la tesis *@Ciberanimación. La animación socio-cultural en la sociedad digital*. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, profesor asociado en el Departamento de Didáctica General de la Universidad de Valencia. Maestro y formador de animadores sociocul-

turales, ha publicado más de diez obras monográficas en el campo de la animación socio-cultural y de la educación no formal. Director la revista digital *Quaderns d'Animació i Educació Social*.

mario.viche@uv.es

Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6021-4711>

