

A partir de la constatación del profundo cambio en la relación con lo público en las sociedades contemporáneas y de la distinción entre dos formas de participación, examinamos los vínculos entre la participación de los alumnos y la educación para la ciudadanía en el marco escolar. El texto se divide en dos partes, una presenta la construcción de nuestra cuestión de investigación, la otra se apoya en los resultados de una encuesta doctoral, realizada en las escuelas primarias en Ginebra, sobre las prácticas escolares de participación denominadas «consejo de clase», que consisten en la reunión del conjunto de los miembros de una clase en torno a cuestiones relacionadas con la vida escolar. Son particularmente destacables dos aspectos de los resultados de la encuesta: por un lado, el mecanismo de participación es objeto de un proceso de escolarización donde predominan los lugares comunes y las costumbres escolares; por otro, la constatación de injusticias vividas por los alumnos desemboca en la formulación de juicios morales. Este último resultado abre perspectivas interesantes para las didácticas de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía: la construcción, por la vía del ejercicio de capacidades de emitir juicios, de conceptos que pertenecen al área jurídico-política.

PALABRAS CLAVE: *Educación para la ciudadanía; Vida escolar; Juicios morales; Consejo de clase; Costumbre escolar.*

Participación y educación para la ciudadanía: el ejemplo de los consejos de clase*

pp. 25-37

Philippe Haerberli**
François Audigier

Université de Genève

Introducción

La ciudadanía está en el centro de la vida política y del proyecto de Escuela de nuestras sociedades democráticas. La finalidad principal de la institución escolar es la de formar ciudadanos¹ insertados en una comunidad política, dotados de sentido crítico para hacer vivir y evolucionar

dicha comunidad. El concepto de ciudadanía, tal como lo inspira la instauración de la Escuela pública a partir del siglo XIX en la mayoría de los Estados europeos, se enmarca en la tensión entre dos concepciones. Éstas son formalizadas por Benjamin Constant en 1819 en torno a la distinción entre la libertad de los Antiguos y la libertad de los Modernos. La libertad de los

* Traducción: Margarita Peña y Nicolás de Alba.

** E-Mails: Philippe.Haerberli@unige.ch y Francois.Audigier@unige.ch

¹ En este texto, el masculino se utiliza en sentido genérico y designa tanto a hombres como a mujeres.

* Artículo recibido el 6 de julio de 2009 y aceptado el 7 de agosto de 2009.

Antiguos reclama “una participación activa y constante en el poder político”, la libertad de los Modernos mantiene a distancia la política y reclama “el disfrute pacífico de la independencia privada”. La ciudadanía, estatuto jurídico asignado al individuo en virtud de su pertenencia a la Ciudad o a la República, le otorga un conjunto de derechos y de obligaciones.

Para unos, nada es más noble que participar en el ejercicio del poder público y poner sus talentos al servicio del bien común; para otros, este mismo poder público tiene como misión principal garantizar las libertades y la seguridad del ciudadano para que pueda ocuparse de sus asuntos privados. El bien común es considerado aquí más bien como la suma de los intereses particulares que se enfrentan y negocian sus equilibrios en un espacio de paz. Simplificando al máximo, esta distinción compleja separa, o incluso opone, dos formas de participación: la primera se sitúa explícitamente en el universo político, en sus instituciones, sus estructuras y sus modos de funcionamiento; la segunda hace hincapié en la sociedad civil y en las muy numerosas maneras en que los individuos negocian acuerdos, construyen solidaridades, viven confrontaciones, todo ello de una manera pacífica garantizada por un poder público que se mantiene a distancia. La libertad de los Modernos, vinculada a la afirmación del individuo, aleja así el ideal de participación política y de “dedicación” al bien común en favor de una participación que llamaremos “social”.

La aparición de nuevas demandas sociales completa y modifica esta tensión entre los dos polos de la ciudadanía. Unas emanan de movimientos feministas, de minorías étnicas, culturales, sexuales, etc; otras, más recientes, están vinculadas a la globalización, que, para una parte de la población mundial, tiende a desligar las pertenencias y las identidades, a convertirlas en móviles y provisionales, y, para otra parte, al repliegue y al cierre, sin olvidar las y los que oscilan entre estos dos movimientos. Estas nuevas demandas exigen replantearse el vínculo entre ciudadano e individuo, entre ciudadanía e individualismo. Por ejemplo, el concepto de reconocimiento (Taylor, 1999; Honneth, 2000; Ricoeur,

2004) interpela el ideal abstracto y de respeto igual e impersonal de los derechos y libertades de cada uno. Estos cambios implican que el sentido que el individuo tiene de su propio valor, de su dignidad y del respeto que se debe a sí mismo está en parte vinculado al reconocimiento público de sus singularidades culturales, sexuales, étnicas, etc. Existe hoy una demanda muy fuerte para que el reconocimiento de estas diferencias se convierta en un componente importante de la identidad de cada uno y, de ahí, de la ciudadanía en el espacio público democrático.

Estos movimientos de fondo deben relacionarse con lo que se analiza como una crisis de la democracia representativa y la puesta en valor de movimientos sociales cuya perspectiva se sitúa bajo la denominación de una democracia participativa. Asistimos a un gran aumento de estos movimientos, vinculados a preocupaciones y pretensiones muy variadas y a menudo de corta duración, reuniendo a diversos individuos más allá de posiciones ideológicas concretas. Su objetivo no es tanto tomar el control de tal o cual institución política sino obtener del poder público una respuesta positiva a sus peticiones o también, más simplemente, desarrollar iniciativas autónomas en el espacio social.

Comenzando este artículo por una rápida evocación de ciertos cambios de nuestras sociedades que transforman muy profundamente los métodos de participación de los ciudadanos, de los individuos, hemos querido señalar la importancia de la consideración de este contexto para pensar, analizar y desarrollar la participación, sus objetos y sus mecanismos, en las instituciones escolares. En una primera parte, retomamos y desarrollamos más adelante la modificación de la relación con la política que implica la potenciación de las prácticas participativas en nuestras sociedades, distinguimos dos funciones de la participación y terminamos con un breve examen de las diferencias y similitudes entre participación en la vida escolar y en la vida local. La segunda parte presenta los resultados de una investigación realizada en las escuelas ginebrinas; dichos resultados son objeto de una interpretación en función de los temas desarrollados anteriormente.

Participación y educación para la ciudadanía

Participación, crisis de la representación y cambio de relación con la política

Recientes trabajos en ciencias políticas (Blondiaux, 1999; Rosanvallon, 2008) vinculan dos fenómenos observados en la mayoría de nuestras sociedades democráticas: el alejamiento de un número creciente de ciudadanos de las urnas y de la participación electoral; una difusión cada vez más importante de métodos participativos que se presentan como alternativos a la política. El voto y los partidos, modo privilegiado y estructuras simbólicas de la participación política en la democracia representativa, se pensaron para agrupar y asociar personas en torno a un proyecto de sociedad, a una concepción compartida del bien común. El monopolio de esta asociación por parte de las instituciones y de los partidos fue muy contestado y atacado por los movimientos sociales de los años 1960-70. Éstos han enarbolado de forma destacada la referencia a la democracia participativa. Estos movimientos aspiraban, entre otras cosas, a una nueva distribución de los poderes y a aumentar el peso de los ciudadanos en detrimento del de los partidos e instituciones, considerados demasiado importantes. El problema de la participación se desplazó. Desde los años noventa, los nuevos mecanismos participativos son establecidos por los propios gobernantes; se convirtieron en medios de gobierno que no aspiran a aumentar el poder institucional directo del ciudadano pero dan a este último un importante derecho a la palabra y el derecho de ser consultado. En un análisis de consejos de barrios en el distrito XX de París, los autores destacan el carácter central de la cuestión de la información en el vocabulario para calificar este tipo de

prácticas participativas: se habla por ejemplo de “lugares de circulación de la información”, “de espacios de concertación e interpelación”, de “confrontación entre el pueblo y sus representantes”, de “formación ciudadana” (Blondiaux et al., 1999). Así pues, las prácticas participativas son hoy un proceso de acompañamiento de las instancias representativas; obligan a éstas a ser más transparentes, a rendir cuentas de forma más espontánea. La estructura participativa se convierte así en una herramienta necesaria para la decisión en nuestras sociedades, cada día más complejas (Rosanvallon, 2008)².

Estas prácticas son testimonio de la aparición de un “nuevo espíritu democrático” (Blondiaux, 2008), de un cambio profundo de relación con y en la política en las sociedades occidentales³. El nuevo ámbito de la democracia que está apareciendo está constituido por las distintas experiencias de participación y deliberación, más o menos limitadas en el tiempo, mencionadas más arriba, pero también por las múltiples manifestaciones más informales o más individualizadas de implicación en la vida de la ciudad y de interés por lo público (lectura de diarios, seguimiento de emisiones políticas, debate con amigos o colegas de trabajo, contribución a una asociación, etc.)⁴ Las numerosas formas “de implicación ciudadana difusa” nos lleva a considerarlas con la mayor atención. Estos elementos nos invitan a ser prudentes en relación con la supuesta retirada cívica que se deja ver en una cierta reducción de las tasas de participación política por medio del voto y en la relativa desafección hacia los partidos políticos; y nos llevan, por el contrario, a pensar en un cambio de relación con la política, que implica un desplazamiento y una diseminación de la democracia en la “sociedad civil”, una diversificación y una fragmentación de las modalidades de participación en la cosa pública.

² Las conferencias de consenso o de ciudadanos que enfrentan a un “panel de ciudadanos” con expertos en relación con una cuestión social científicamente controvertida muestran la misma lógica aunque el contenido y la forma de los debates sean específicos de la naturaleza de la cuestión (por ejemplo, las ONG, el cambio climático, etc).

³ En Estados Unidos por ejemplo, el giro “deliberativo” iniciado en los años 90 se ha visto multiplicado en los trabajos sobre democracia participativa.

⁴ Un estudio sobre el tema realizado por la comisión electoral británica consideró que se mantienen cada día en Gran Bretaña quince millones de conversaciones políticas (citado en Bentley, 2005).

Dos funciones de la participación

Lo que hemos dicho hasta ahora designa la participación como la noción central de la forma democrática de organización de los poderes en el seno de una sociedad, forma que afirma el principio de la igualdad del derecho a la participación política. La forma de participación por delegación que parece alcanzar sus límites cuestiona el tipo de articulación entre formas sociales y formas políticas de participación. Para contribuir a pensar esta articulación, asignamos una doble función a la participación del individuo en el grupo y distinguimos, con relación a esta participación, una función inclusiva y una función de toma de decisiones. Estas dos funciones no se oponen y pueden cohabitar.

En su función inclusiva, la participación está más estrechamente vinculada a la constitución y al mantenimiento de la vida del grupo; se entiende al individuo esencialmente como una parte que pertenece a un todo. El proceso participativo se concibe como una empresa de construcción de un grupo en el cual el individuo se integra, grupo que puede también definirse en relación con un espacio y un tiempo comunes. Así entendida, la participación inclusiva se caracteriza por la búsqueda de la convergencia, de lo que puede hacer comunidad, por el aplanamiento de las diferencias y singularidades. En la escuela, la participación favorece la función inclusiva. Se orienta principalmente por el deseo de una “buena armonía” entre los alumnos, o incluso entre los alumnos y el personal docente y de administración. Se espera del alumno que esté bien “integrado” en el grupo, principalmente en el grupo-clase. Esto es especialmente importante en la enseñanza primaria donde el grupo-clase convive más de 20 horas por semana. Si ponemos la mirada en la dimensión política de la participación, estos elementos que favorecen la búsqueda de la paz y la eliminación o incluso la denegación de los desacuerdos y conflictos, entran en una tensión muy fuerte. La función inclusiva de la participación cambia de escala, lo que significa que cambia también de perspectiva y de contenido. En efecto, por una parte, la constitución y el man-

tenimiento de la comunidad política implican necesariamente acuerdos y compromisos que dejan en parte de lado la diversidad de los individuos, su singularidad, su particularidad, en beneficio especialmente de una acción colectiva permitida por la decisión consensuada de un funcionamiento pacífico del espacio colectivo. Por otra parte, estos acuerdos y estos compromisos se construyen, en una sociedad democrática, sobre la base de un reconocimiento de los desacuerdos, de las diferencias o incluso de los conflictos de intereses, de creencias, etc. En las sociedades occidentales, la constitución y el mantenimiento de la comunidad política se han apoyado durante mucho tiempo, ayudados en esto por la escuela, en la construcción asumida de un sentimiento de pertenencia colectivo. Desde hace algunas décadas, los contenidos de la cultura común, de la cultura de pertenencia han sido desestabilizados con fuerza; unos fueron puestos en duda, otros cayeron en desuso, además otros se transformaron, o se añadieron otros. La función de inclusión del pequeño ciudadano en la comunidad política a través de la Escuela se encuentra muy cuestionada y exige ser reconsiderada desde nuevas perspectivas.

En su función de toma de decisiones, la participación está vinculada a la construcción y a la toma en consideración del punto de vista y de la opinión de cada uno para alcanzar la decisión más eficaz y/o más justa posible con respecto a cuestiones que afectan a la organización y el funcionamiento del grupo. Desde esta perspectiva el individuo es considerado como una entidad de pleno derecho cuyas opiniones, cuyos puntos de vista no se corresponden necesariamente con los del grupo pero contribuyen a la construcción de una visión común y a la toma de decisiones colectivas. Entendida como tal, la participación se basa en la expresión de puntos de vista potencialmente diferentes o incluso divergentes, en la oposición de intereses, de desacuerdos entre los individuos. De nuevo, conviene distinguir lo que se juega o puede jugarse en el espacio escolar y lo que se juega en la comunidad política, cualquiera que sea la escala de esta última, local o más extensa. El debate, la negociación y la toma de decisión

no se refieren a los mismos objetos, a los mismos intereses, a los mismos horizontes. En otro plano, una de las dificultades principales de una participación deliberativa orientada hacia la decisión reside en la tensión entre las finalidades de eficacia y justicia. En una lógica de mercado que ejerce una presión cada vez más grande sobre los ámbitos sociales y políticos, las consideraciones de utilidad generalmente se imponen sobre cualquier otra consideración. Por otra parte, los problemas de toma de decisiones hacen resaltar las relaciones de fuerza institucionalizadas o no institucionalizadas entre los individuos. Estos temas –aumento del utilitarismo y relaciones de poder– afectan a la Escuela como institución pero también como lugar de vida; la manera específica de organizar las relaciones sociales entre los individuos en la escuela sitúa las cuestiones de participación bajo un ángulo particular.

Participación, vida escolar y vida local

En el ámbito educativo, la participación se refiere a dos modalidades que distinguimos: la participación en la escuela y la vida escolar; la participación en la vida local. Esta distinción queda ilustrada por los complementos empleados en las dos expresiones, “participación de los alumnos” por una parte, y, por la otra, “participación de los jóvenes”. La primera concierne a la participación en la vida escolar, se refiere en primer lugar a lo que pasa en la escuela, las relaciones entre los individuos, la organización de los poderes, el funcionamiento general de la clase y/o del centro, etc.; la segunda se refiere a la participación en la vida local del barrio, del municipio al que el joven pertenece y en el que se integra, y se refiere a cuestiones sociales que no se limitan únicamente a cuestiones escolares. La distinción de estos dos tipos de participación plantea la cuestión de la articulación de los dos espacios, social y escolar, que se distinguen en numerosos aspectos.

Con respecto a la participación de los jóvenes en la vida local, los individuos implicados se distinguen según los derechos que se les con-

ceden: específicos, si son menores (protección del individuo), otros, si alcanzaron la mayoría de edad (plenitud de derechos cívicos y políticos). Según el estatuto jurídico concedido al niño, las posibilidades de participación evidentemente no se recortan. Recurrir a jóvenes menores de dieciséis años para contribuir a la vida local comporta, principalmente, toda una serie de razones prácticas. Es el medio de iniciar a una amplia población en la política poniéndola en contacto con la vida social y política y dándole los medios para poder decir “lo que tenga que decir” en relación con los problemas que le afectan. En esta estructura, la Escuela representa una especie de “estación de enlace” con el mundo adulto, por medio de una participación y de una iniciación en el mundo político institucionalizado. En una tesis doctoral sobre las experiencias de consejos de jóvenes, el sociólogo Michel Koebel pone de relieve, en sus conclusiones, el predominio de la función “iniciática” de los consejos de jóvenes en los municipios alsacianos que estudió.

Con los consejos municipales de niños y jóvenes nacieron formas más sutiles de recurrir a los niños, en las cuales un discurso de promoción del niño oculta a menudo la promoción que esperan los agentes que las establecen, en las cuales la invención de nuevas formas de participación democrática oculta la reproducción perfecta de las normas de la democracia representativa y del principio de la delegación, en las cuales, en fin, con la excusa de dejar sitio a los menores, el lugar de los jóvenes se hace más reducido (Koebel, 1997).

La participación en la vida escolar y en la vida local se distingue también desde el punto de vista de la estructuración del contenido de los debates por parte de los partidos políticos. En las estructuras de participación en la vida local tienen la posibilidad de participar los movimientos de jóvenes vinculados a partidos políticos; las cuestiones vinculadas al lugar del niño en la ciudad son también problemas de los que los partidos se apoderan cada vez más frecuentemente. En el espacio escolar, la situación es compleja. En la clase, obviamente no existen partidos, pero a nivel de centro, en particular en el segundo ciclo de secundaria, en la post-
28

bligatoria, las referencias a partidos o a orientaciones políticas se hacen posibles cuando no frecuentes. Las oportunidades vinculadas a la participación en la vida escolar son, no obstante, específicas en relación con lo que pasa en la escuela, con la manera en que la institución escolar organiza los poderes, determina los tipos de relación entre los individuos, regula el funcionamiento general de las clases y de los centros. En este conjunto, las oportunidades tampoco son las mismas dentro del espacio de la clase. Por poner solo un ejemplo, en la clase, los alumnos están sometidos al poder de un único adulto; en el centro, el poder es ejercido por el conjunto de los adultos que trabajan en el mismo. Finalmente, las relaciones entre la Escuela y las iniciativas participativas en la vida local deben también considerarse desde un punto de vista práctico y desde un punto de vista de formación. A nivel práctico, es evidente que los iniciadores locales tienen interés en apoyarse en la escuela y en movilizar a los actores, ya que ésta acoge, al menos hasta los 16 años pero a menudo más allá, a la casi totalidad de los jóvenes. Sin embargo, desde un punto de vista de formación, es indispensable que el vínculo no se limite a este aspecto; la Escuela debería ser también un momento de trabajo y reflexión sobre los mecanismos y experiencias de participación en la vida local. Eso implica sin duda algunas transformaciones en los contenidos escolares relativos a la educación para la ciudadanía.

Sean cuales sean sus modalidades, sean cuales sean los mecanismos establecidos, la participación de los jóvenes en la vida local está directamente relacionada con la dimensión política de la formación del ciudadano. Esta plantea inmediatamente cuestiones esenciales para la vida política, como las de la representación, el tipo de mandato, imperativo o no, del poder y muy a menudo de la gestión de un presupuesto, de los acuerdos, de las negociaciones, de los compromisos, de las relaciones con otras instancias,

como las autoridades municipales, etc. Numerosos ejemplos de esta cuestión lo testimonian. En cambio, la participación de los alumnos en la vida escolar no está, por naturaleza, directamente relacionada con esta dimensión de la formación. El estudio de consejos de clase, en el sentido de consejo de alumnos, tal como se desarrollaron durante un año en dos escuelas del cantón de Ginebra, muestra la considerable distancia entre el desarrollo de estos consejos y la dimensión política de la formación del ciudadano; esta distancia se evidencia aquí cuestionando de manera privilegiada el sentimiento de justicia que los alumnos construyen en relación con esta experiencia. Este estudio pone de manifiesto también que, a través de algunas transformaciones principalmente inspiradas en el derecho y la filosofía política, estos consejos podrían introducir a los alumnos de manera razonada en la dimensión política y jurídica de la ciudadanía.

Interpretación de los resultados de los cuestionarios

Presentación del contexto y del campo de la investigación

En la escuela primaria de Ginebra hay una importante difusión de los consejos de clase como lugares y momentos de participación de los alumnos⁵. Esto es fruto en gran parte de un impulso entre colegas y se desarrolló fuera de toda orientación oficial, precisando por ejemplo los objetivos de aprendizaje vinculados a la práctica de estos consejos⁶. Preguntados a este respecto, los profesores ponen de relieve dos tipos de razones para su aplicación: razones prácticas que tienen que ver con la gestión del orden escolar que la reunión del conjunto de los miembros de la clase permite; razones de orden más didáctico que consisten en asimilar el consejo a una instancia democrática cuya experiencia propor-

⁵ Estas prácticas se desarrollaron mucho en los años 90. Según una investigación realizada en 2001, un profesor de cada dos las lleva a cabo con su clase (Laplace, 2002, 76). En secundaria, estas prácticas se desarrollan con más lentitud.

⁶ En la carpeta de *los objetivos de aprendizaje de la enseñanza primaria ginebrina*, que define el plan de estudios en vigor, no se encuentra ninguna referencia al término "consejo de clase" o "consejo de escuela".

ciona a los alumnos la ocasión de iniciarse en las formas democráticas del funcionamiento social. La difusión de los consejos de escuela responde a una lógica un tanto diferente, aunque las razones alegadas para el consejo de clase sean también válidas. El modelo de “autogestión” de los centros por parte de los profesores prevaleció en Ginebra de 1995 a 2007 y llevó a los profesores a crear consejos de escuela. El presupuesto participativo de la ciudad de Ginebra también llevó a crear consejos de escuela.

El estudio de los consejos de clase ginebrinos, cuyos resultados generales constituyen la segunda parte de este texto, se efectuó en el marco de una investigación doctoral en el ámbito de la educación para la ciudadanía (Audigier, 1999). La investigación se basa en los siguientes datos: un conjunto de cuarenta sesiones de consejos (siete clases), catorce entrevistas de grupos de tres alumnos a razón de dos por clase, los cuadernos de consejo notificando los temas tratados (*las notas*⁷) y las decisiones tomadas, las normas de convivencia de la clase y de la escuela.

En su funcionamiento general, los consejos de clase observados cuentan en principio con cuatro puestos de responsabilidad asumidos por los alumnos: un *presidente* encargado de conducir la sesión; un *moderador* encargado de ir dando la palabra a los protagonistas; un *árbitro* encargado de supervisar el buen tono de los debates; por fin, un *secretario* encargado del acta de la sesión.

Los principales resultados de la investigación se presentan, a continuación, en el texto, en dos momentos. Inicialmente, se pone de manifiesto que los temas tratados y las decisiones tomadas vienen muy marcadas por la organización consuetudinaria de la clase⁸. En un segundo momento, se pone de manifiesto que

la toma de distancia en las situaciones de entrevista permite a los alumnos ejercer competencias en cuanto a justicia y que éstas desembocan en juicios morales en los cuales los alumnos manejan principios del derecho democrático y ejercen, de este modo, una crítica social (Walzer 1990) acerca del tipo de sociedad tradicional que prevalece en el espacio de la clase.

Un consejo de clase donde predominan tópicos y costumbres escolares

Los temas más frecuentemente tratados durante los consejos de clase apuntan a las relaciones entre los alumnos; ellos orientan los consejos hacia la resolución de desacuerdos entre individuos en el espacio escolar, es decir, en la clase, en los pasillos, en el patio del recreo, durante la clase de gimnasia, etc. La atribución de poderes a los distintos puestos de responsabilidad determina una gestión particular de la resolución durante el desarrollo del consejo de clase⁹. La presentación de los resultados del análisis se hace distinguiendo entre temporalidad interna y temporalidad externa al consejo, es decir, entre lo que se desarrolla durante los momentos de consejo de clase, el tratamiento de los temas, y lo que se refiere a los comportamientos sometidos a la evaluación del consejo, que cubre el tiempo escolar fuera del propio consejo.

Poder simbólico y poder efectivo

Durante el desarrollo del consejo de clase “en las situaciones de resolución”, se delega una parte del poder del profesor en los puestos de responsabilidad. En esta delegación, es nece-

⁷ Las notas son papeletas que los alumnos o el profesor depositan en una caja prevista a tal efecto y en las cuales se anota el tema que la o las personas desean tratar en consejo. Algunos ejemplos extraídos de distintos cuadernos de consejo de clase ilustran el tipo de notas depositadas: *“Guillaume me pega con un libro grande en la biblioteca, Romain nos habla todo el tiempo, los chicos nos molestan en el recreo, Denis ha puesto zancadillas, Nicolas hace siempre ruido, los mayores nos quitan el sitio”*, etc.

⁸ Varios didactas (cfr. Balacheff, 1988 o Audigier, 1991) pusieron de manifiesto que la forma social de organización de las relaciones entre individuos en la clase es más próxima a la sociedad regida por normas consuetudinarias que a la sociedad de derecho.

⁹ No se trata aquí la cuestión de las normas elaboradas por los consejos, a las cuales se hace muy poca referencia en el tratamiento y la resolución de cuestiones por el consejo de clase.

sario distinguir el poder simbólico del poder efectivo. En la primera categoría de poder, las atribuciones son de orden simbólico pero no se traducen en ninguna delegación de prerrogativas en cuanto a decisión o sanción; en la categoría del poder efectivo, las atribuciones a los alumnos responsables están incluidas en los dos órdenes, el orden distributivo (¿cuánto tiempo de palabra dar a cada uno?) y el orden retributivo (¿a quién sancionar?).

En el conjunto de los consejos de clase observados, la delegación de poder efectivo se centra en las responsabilidades vinculadas a los procedimientos del debate, a las cuestiones de distribución y regulación del uso de la palabra entre los miembros del consejo. El poder efectivo se refiere a dos tipos de responsabilidades asignadas al alumno *presidente*, al *moderador* que da la palabra, al *árbitro* del debate. En un primer tipo, el alumno que asume la responsabilidad ejerce el derecho a conceder o no la palabra a los que la piden. En el segundo tipo, el alumno que asume la responsabilidad tiene el derecho a excluir al alumno que haya infringido de manera repetida los procedimientos del debate, a saber, las normas que regulan el uso de la palabra entre los miembros del consejo de clase.

El poder simbólico es, por naturaleza, más difuso y menos fácil de captar. Se refiere a varios aspectos de la práctica. Un primer conjunto engloba los ritos (apertura/cierre, encargado del tiempo, lectura de las notas, etc.); un segundo conjunto, en el que nos vamos a detener, se refiere a la decisión. La responsabilidad implicada es aquí la del secretario: el alumno que asume esta función está encargado de anotar el tema tratado y la solución adoptada por el consejo en relación con el debate. Al grupo no se le asigna ningún poder efectivo para sancionar los comportamientos a evaluar; una de las consecuencias de este vacío es el ejercicio de un poder simbólico del grupo sobre el comportamiento de cada uno por medio de un uso escolarizado del acta de la sesión. A través de la lectura del acta de la última sesión, se trata de preguntar al o a los alumnos que se quejaron de la actitud o del comportamiento de un compañero para garantizar que éste ha corregido

su actitud o ha hecho esfuerzos suficientes. El consejo funciona entonces como una extensión del poder del profesor en la medida en que cada alumno se convierte no sólo en “un agente” de información sino también en un evaluador del comportamiento de otros. El grupo se ve investido de un poder simbólico importante en relación con la aplicación de las normas escolares de comportamientos. Posee un poder de enjuiciamiento sin que esta dimensión del consejo haya dado o dé lugar a ninguna tarea de análisis o reflexión. Las decisiones se toman en nombre de una especie de evidencias compartidas en torno a valores como el respeto y la tolerancia.

Los tópicos de la “convivencia” escolar

Estas evidencias dan prueba del hecho de que los consejos de clase funcionan según una lógica regida por la costumbre, es decir, según normas y maneras de hacer que son consideradas como las de la escuela de siempre, interiorizadas por los actores, principalmente por los alumnos, sin que haya necesidad de otra cosa más que de una llamada al orden si acaso. Así pues, la costumbre escolar determina tanto el contenido de los debates entre los protagonistas del consejo de clase como las soluciones adoptadas para los comportamientos objeto de juicio.

Los procedimientos que regulan el debate en el consejo están en relación directa con los procedimientos acostumbrados que caracterizan los debates entre alumnos y maestro en la clase. La distribución del uso de la palabra no obedece a consideraciones de equidad; las sanciones no se basan en ninguna norma escrita. En el marco de participación del consejo se da, pues, una reproducción del método usual de ejercicio del poder que predomina en la clase. Por lo general, en estas intervenciones es el guión acostumbrado del uso de la palabra el que da lugar al ejercicio de los poderes distributivo y retributivo delegados. Hay un centramiento en los procedimientos habituales de uso de la palabra entre maestro y alumnos, y, con él, una búsqueda de la interiorización de estos procedimientos.

Para la decisión, la promesa oral es central: la promesa oral y a veces tácita de aceptar abandonar el comportamiento juzgado o al menos de esforzarse. Los valores alegados son valores de abstención, lo cual implica una no intervención en el ámbito de los otros: se le pide al alumno enjuiciado que haga un esfuerzo, que abandone su comportamiento poco a poco; la argumentación se basa en el concepto de reciprocidad: se le pide respetar al otro evitando hacerle lo que no le gustaría que se le hiciera. Las cuestiones de tratamiento del conflicto se convierten en cuestiones de convivencia, de convivencia pacífica; las cuestiones de participación política y su dimensión jurídica e institucional, por ejemplo en torno a conceptos como igualdad, solidaridad, representación, sanción/reparación, etc., están muy poco presentes o incluso no aparecen.

Opiniones de los alumnos sobre el consejo: el tema de la justicia como iniciación al pensamiento crítico y al juicio

En las entrevistas llevadas a cabo con los alumnos, estos últimos fueron puestos en situación de debate abierto, a distancia reflexiva de la práctica reguladora del consejo de clase y, más ampliamente, del marco escolar habitual¹⁰. Sobre numerosos temas, las observaciones de los alumnos son, a grandes rasgos, reproducciones de los tópicos escolares mencionados más arriba. La norma, generalmente, se reduce a la dimensión procedimental del debate entre individuos; las observaciones de los alumnos sólo mencionan muy raramente la propiedad de la norma de servir de instrumento de valoración de una situación. No obstante, la evocación del tema de la justicia por el investigador o, generalmente, por los propios alumnos trae consigo un distanciamiento con respecto al orden escolar acostumbrado.

Los tópicos de la resolución

La crítica de los tópicos más frecuente en los debates entre alumnos durante las entrevistas se refiere al método y al tipo de resolución adoptado en los consejos de clase. Las críticas de los alumnos son de carácter utilitario e instrumental. Según las clases éstas toman formas paradójicas y a veces contradictorias¹¹. En las observaciones de una parte de los alumnos se critica con dureza la ausencia de eficacia de las soluciones adoptadas por el consejo; las críticas se articulan sobre una concepción procedimental de la justicia. Los alumnos no comprenden por qué, si se ha actuado como se debía, depositar una nota, discutir la nota, y si la otra parte ha aceptado esforzarse, el problema continúa. No obstante, en las observaciones de otra parte de los alumnos, los efectos de la práctica se ven de manera muy positiva en lo que se refiere a los comportamientos de algunos individuos. El paso regular ante el consejo de tal o cual alumno que tiene problemas de disciplina le permite “hacer progresos”, le da una oportunidad de mejorar su comportamiento a los ojos de todos. Así pues, si la concepción dominante de la justicia construida por el consejo es procedimental, las consideraciones de igualdad de oportunidades están también presentes en las observaciones de los alumnos. Éstas están vinculadas, en particular, al tema del reconocimiento. En efecto, los alumnos revoltosos que constantemente transgreden las normas escolares merecen el reconocimiento del grupo, en lo cual no están en pie de igualdad con los alumnos que molestan menos, que son más disciplinados. La justicia, mediante el reconocimiento por parte del grupo de la progresión del comportamiento del alumno, toma aquí una forma más sustancial donde se mezclan los principios de igualdad y mérito.

¹⁰ El mecanismo establecido se vincula con los métodos *focus-groups*, que se basan en un debate libre guiado por el entrevistador (Markova, 2003).

¹¹ Estas diferencias se explican en parte por la diferencia de ambiente entre las clases. En algunas clases, alumnos considerados muy revoltosos están en el centro de los debates en el consejo.

La confusión de registros

Una parte importante de los alumnos identifica el riesgo de arbitrariedad vinculado al favoritismo y al “enchufe” ligado al ejercicio de los puestos de responsabilidad que comportan un poder efectivo. Las observaciones de los alumnos, tanto en los cursos más bajos como en los más altos, señalan los efectos que tienen los lazos de amistad entre los alumnos en relación con el ejercicio de la responsabilidad. Son especialmente sensibles a la relación de enemistad entre alumnos: “el mediador puede ser más amigo del acusado y no le gusta en absoluto el otro, por lo tanto no va a darle la palabra” (Michel); “no sé, por ejemplo a Marc que habla, porque prácticamente a nadie le gusta, yo le sacaría una tarjeta¹², pero luego a mis amigas que quizás se ríen mucho, yo no se la sacaría” (Corine); “no pones cruces a tus amigos y se las pones a los que no te caen bien” (Alain). Lo que está implícitamente contenido en estos extractos es la crítica de una confusión de registros en el corazón mismo de la experiencia del ejercicio de un puesto de responsabilidad que posee un poder efectivo en un grupo donde las relaciones duraderas entre las personas llevan a crear fuertes lazos afectivos.

En los debates entre alumnos en las entrevistas, la identificación de la confusión de registros no desemboca necesariamente en una crítica. Deben distinguirse tres actitudes: una minoría de alumnos constata una confusión sin relacionarla con un juicio moral; una segunda actitud, alimentada por los alumnos de los cursos más bajos, consiste en recurrir al método de poder tradicional del maestro para corregir a los responsables: “porque si la profe lo ve, dirá seguramente que es necesario darle la palabra a los otros, ¿no?” (Kevin), “las advertencias, es necesario que sean de la profe” (Alice), etc.; por

fin, una parte de los alumnos formula juicios morales tras la definición de la confusión de registros. Para estos últimos, que pertenecen a los cursos más altos¹³, la equidad en la distribución del uso de la palabra, la posibilidad de privar a un individuo del derecho a la palabra, del derecho a expresarse se mencionan en varias ocasiones: “es necesario a pesar de todo que sea justo para que todo el mundo pueda hablar” (Michel); “yo no sacaba tarjetas porque cada uno debe tener su opinión” (Sophie); “el moderador, no puede hablar sin levantar la mano, tiene que preguntar a las personas que levantan la mano, ya que, si no, él tendría todos los derechos” (Marie). Así pues, los alumnos plantean, generalmente de forma espontánea, las cuestiones de justicia distributiva que genera el ejercicio de las responsabilidades en el marco del consejo de clase; sobre todo, una parte de ellos emiten juicios morales en relación con los puntos planteados y muestran un compromiso en pro del valor de la equidad en cuanto al uso de la palabra.

Autoridad, poder y justicia

Si las cuestiones de justicia distributiva alimentan los juicios morales, los sentimientos de injusticia se construyen, por su parte, a partir de la cuestión de la justicia retributiva. En los debates entre alumnos en las entrevistas, las injusticias expresadas con más fuerza y viveza se refieren a la actitud de los árbitros y, sobre todo, a la de los profesores en el consejo pero también fuera de éste.

En una clase de 3/4P¹⁴, las observaciones de los alumnos entrevistados juzgan muy negativamente las prácticas de favoritismo por parte del profesor. Los ejemplos mencionados se refieren a intervenciones del profesor a favor

¹² En algunos consejos, las tarjetas amarillas y rojas se utilizan para notificar la transgresión de los procedimientos del debate por uno de los protagonistas del consejo.

¹³ Los juicios morales de los alumnos de los cursos más bajos se articulan en torno al concepto de igualdad simple. Reclaman por ejemplo que sean ejercidas el mismo número de prerrogativas por los responsables y encuentran muy injusto que el *alumno-presidente* ejerza más, que intervenga de manera más regular que el *alumno secretario*.

¹⁴ Los alumnos tienen entre ocho y nueve años.

de dos alumnos en particular, en los momentos de consejo y en el resto del tiempo escolar. Las observaciones de los alumnos se exacerban cuando el favoritismo se refiere a las sanciones punitivas y desemboca en un trato desigual de los alumnos de la clase, una diferenciación en la manera de tratar al conjunto del grupo. En el extracto de conversaciones reproducido más abajo, los alumnos se quejan porque el profesor trata a dos alumnos de la clase de manera privilegiada; el sentimiento de injusticia se expresa respecto a la decisión del profesor de mandar a un alumno a su casa en una excursión.

E1 (...) Sería necesario que el profesor defendiera menos a algunos y atacara menos a otros. Porque siempre defiende a algunos y ataca a otros. Por ejemplo, si Jean o Laure molestan, es “¡oh! pobre Jean, o pobre Laure.” Él los defiende. Por el contrario, si es Daniel, Raoul, es...

E2 “Estate quieto Daniel. Estate quieto Raoul”.

E1 “Si no, os voy a castigar”.

E3 En el campo, por ejemplo, cuando a Jean se le hicieron dos advertencias, a la tercera¹⁵, él debía irse, volver a su casa. Christian a la segunda advertencia volvió a su casa y Jean, a la tercera, no se fue. No pensamos que esto sea muy justo.

E3 En cualquier caso se lo dijimos al profesor. Y él dijo: “eso son decisiones de adulto”.

E2 ¡Pero cállate! “Decisión de adulto”, pero que se calle. No sé, ¡debe aplicar las mismas normas a todos los niños!

En el diálogo reproducido aquí, el sentimiento de los tres alumnos se refiere no sólo a la confusión de registros de la que da muestras el profesor sino a lo arbitrario del acto. Los alumnos llevan muy a mal que el profesor no entre en materia en relación con la injusticia percibida. Esta reivindicación se encuentra en las observaciones de varios alumnos entrevistados; da prueba de una sensibilidad particular de los alumnos en la función de toma de decisiones de la participación. Los alumnos piden, lo que no es el caso en la práctica, discutir las decisiones del profesor consideradas injustas; destacan las injusticias vinculadas a la manera habitual de ejercicio del poder, consideradas como actos arbitrarios. El marco de discusión instituido por

el consejo ofrece un lugar en el que la arbitrariedad punitiva puede ser objeto de una deliberación participativa entre todos los miembros de la clase, incluidos los profesores.

A modo de conclusión

Al término de esta breve exploración de las prácticas de consejos de clase en las escuelas primarias ginebrinas, estos dos párrafos de conclusiones no tienen vocación en ningún caso de llegar a conclusiones definitivas sobre la cuestión de la participación escolar ni siquiera sobre las capacidades de juicio que los mecanismos participativos construyen en los alumnos. El contenido de lo que sigue tiene por objeto hacer ver el interés de integrar la referencia a los ámbitos del derecho y la filosofía política en las prácticas de participación escolar. La participación *inclusiva* que domina, de forma destacada, la práctica de los consejos de clase en la Escuela primaria ginebrina, se halla en la etapa de “cultura escolar” (Chervel, 1988), caracterizada por el consenso y el rechazo de la política (Audigier, 1991). En su objetivo de restauración de la armonía en el grupo, la participación *inclusiva* omite someter a discusión, debatir las herramientas y conceptos del derecho y de la filosofía política como, por ejemplo, el concepto de juez y parte, el de contradicción en los debates, el lugar y el papel de las normas y valores en la resolución de litigios, etc. En los consejos de clase ginebrinos, la ausencia de toda referencia exterior a la experiencia escolar en la forma de organizar la resolución de litigios tiende a confinar los debates en los tópicos acostumbrados que regulan el funcionamiento de los comportamientos en la Escuela desde hace muchas décadas. Para salir del sentido común construido por la costumbre escolar, la referencia a la manera en que el derecho organiza el funcionamiento social de un Estado democrático constituye una referencia privilegiada para construir conceptos tan fundamentales como los de igualdad y poder.

¹⁵ En el sistema de castigos adoptado en las clases observadas, dos o tres advertencias preceden al castigo.

Con el apoyo de este argumento para la introducción de referencias que pertenecen al ámbito del derecho entendido como una actividad interpretativa (Dworkin, 1977), las observaciones de los alumnos en las entrevistas de grupo dan testimonio de una cierta capacidad los mismos alumnos para manejar principios que pertenecen a la esfera jurídica y moral. Entre los conceptos específicos que los alumnos manejan, la igualdad compleja (Walzer, 1997) se presenta como una herramienta potente para poner el dedo sobre la indistinción de registros que caracteriza al mundo escolar habitual. Una de las mayores dificultades para una educación para la ciudadanía que se apoye en la participación en la vida escolar es la constante mezcla operada por la escuela entre ámbito del comportamiento y ámbito de la enseñanza¹⁶. Ahora bien, en las observaciones de los alumnos en situación de entrevistas, las herramientas del pensamiento en materia de justicia orientan el razonamiento hacia la denuncia de confusión de registros; los alumnos denuncian rápidamente también el uso de poder efectivo que va contra su sentido de la justicia. De este modo, formulan juicios que se basan de manera explícita o implícita en los principios democráticos de justicia, entre los que se encuentran en primer lugar el concepto de igualdad de trato, fundamento de la igualdad política en democracia.

REFERENCIAS

- AUDIGIER, F. (1991): *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris VII.
- BENTLEY, T. (2005): *Everyday democracy*. Londres: Demos.
- BLONDIAUX, L. et al. (1999): *La démocratie locale : représentation, participation et espace public*. Paris: PUF.
- BLONDIAUX, L. (2008) : *Le nouvel esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative*. Paris: Le Seuil.
- CONSTANT, B. (1986): *De l'esprit de conquête et de l'usurpation*. Paris: Garnier-Flammarion.
- DWORKIN, R. (1977): *Taking rights seriously*. Harvard: HUP.
- CHERVEL, A. (1988): L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- HONNETH, A. (2000): *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Le Cerf.
- KOEBEL, M. (1997): *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Strasbourg.
- LAPLACE, C. (2002): *Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'École genevoise (1990-2001)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- MARKOVA, I. (2003): Les focus-groups. In Moscovici, S. et Buschini, F. (dirs.), *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: PUF.
- RICOEUR, P. (2004): *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Stock.
- ROSANVALLON, P. (2008): *La légitimité démocratique*. Paris: Le Seuil.
- TAYLOR, C. & GUTMAN, A. (1994): *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*. Princeton: PUP.
- WALZER, M. (1990): *Critique et sens commun*. Paris: La Découverte.
- WALZER, M. (1997) : *Sphères de justice. Défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris: Le Seuil.

¹⁶ En francés, los dos sentidos posibles del término "disciplina escolar" certifican la indistinción habitual entre los ámbitos del orden escolar y de los aprendizajes en la Escuela.

ABSTRACT

Participation and Education for Citizenship: the example of Class Councils

Taking into account the deep changes regarding the relationship with the Res publica in our societies as well as the distinction between two ways of participation, we examine links between students' participation and education for citizenship in the school frame. The text is divided into two parts, one presents the construction of our research question, the other leans on the results of a doctoral survey. The latter was carried out in primary schools in Geneva, its object is a participation device called «Class Council», that consist in the regular meetings of all members of the class about questions related to school life. Two aspects of the results of the survey are particularly outstanding: on the one hand, the participation device is the object of a process of schooling where commonplaces and school habits predominate; on the other, the verification of injustices students have to put up with, results in the formulation of moral judgements. This last result opens interesting perspectives for the didactics of social sciences and for education to citizenship: for example, the construction, by the exercise of skills of issuing judgements, of legal and political concepts.

KEY WORDS: *Education for Citizenship; School Life; Moral Judgements; Class Council; School Habits.*

RÉSUMÉ

Participation et éducation à la citoyenneté: l'exemple des conseils de classe

A partir du constat d'une mutation profonde en rapport à la chose publique dans les sociétés contemporaines et de la distinction entre deux formes de participation, nous examinons les liens entre la participation des élèves et l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire. Le texte se divise en deux parties, l'une présente la construction de notre question de recherche, l'autre repose sur des résultats d'une enquête doctorale, menée à l'école primaire à Genève ; cette dernière porte sur des pratiques scolaires de participation dénommées « conseil de classe » consistant dans la réunion de l'ensemble des membres d'une classe autour de questions liées à la vie de celle-ci. Deux aspects des résultats de l'enquête sont particulièrement soulignés : d'une part, le dispositif de participation est l'objet d'un processus de scolarisation où prédominent les lieux communs et les coutumes scolaires; de l'autre, la prise en compte des injustices vécues par les élèves aboutit à la formulation de jugements de justice. Ce dernier résultat ouvre des perspectives intéressantes pour les didactiques des sciences sociales et de l'éducation à la citoyenneté: la construction, par le biais de l'exercice des capacités de jugement, de concepts appartenant au domaine juridico-politique.

MOTS CLÉ: *Éducation à la citoyenneté; Vie scolaire; Jugements de justice; Conseil de classe; Coutume scolaire.*