

Más allá de la escolarización: educar democráticamente en contextos de crisis

Katia Riveros Zepeda, Doctorado en Educación y Eco-transformación, Universidad Internacional Antonio de Valdivieso, Nicaragua.

Resumen

El artículo examina el Proyecto Roma como una experiencia de educación social crítica que contribuye a la construcción de prácticas democráticas más allá de la escolarización. A partir de una articulación entre referentes pedagógicos clásicos y la tradición de la pedagogía crítica latinoamericana, se analizan los fundamentos y las prácticas socioeducativas que orientan su desarrollo en diversos contextos de América Latina. El texto muestra cómo esta experiencia pedagógica configura prácticas democráticas, sostenida en la vida comunitaria, la construcción colectiva de sentido y la participación de quienes integran los procesos educativos. Asimismo, se reflexiona sobre las tensiones y desafíos que emergen en su implementación, entendiendo la democracia pedagógica vivida como un proceso situado, inacabado y en permanente construcción.

Palabras clave

Educación social, Democracia pedagógica, Pedagogía crítica, Proyecto Roma, América Latina

Introducción

En el escenario contemporáneo, la educación enfrenta una profunda tensión entre los ideales democráticos que históricamente la han sustentado y las lógicas de escolarización que, progresivamente, han reducido el acto educativo a procedimientos técnicos, estandarizados y desprovistos de sentido social. La escuela moderna, concebida como institución clave para la formación ciudadana, parece hoy atrapada en una racionalidad instrumental que debilita su potencia emancipadora y limita la posibilidad de construir experiencias educativas verdaderamente democráticas. En este contexto, se vuelve urgente pensar la educación desde una perspectiva ampliada, que recupere su dimensión social, política y comunitaria. Hablar de educación social supone desplazar el foco desde la transmisión de contenidos hacia los procesos de construcción colectiva de sentido,

vínculo y participación. En este sentido, la educación social [1] remite a procesos educativos que se producen en el entramado de relaciones mediante las cuales las comunidades construyen formas de convivencia, participación y producción compartida de significados. Supone comprender la educación como una práctica situada en la vida cotidiana, atravesada por relaciones de poder, afectividad, conflicto y cuidado. Desde esta perspectiva, la democracia no se enseña como un contenido, sino que se aprende viviéndola, en espacios donde la palabra circula, las decisiones se comparten y las diferencias no se neutralizan, sino que se reconocen como constitutivas de lo común.

Es en este horizonte donde se inscribe el Proyecto Roma [2], una propuesta pedagógica que, desde hace décadas, viene construyendo prácticas educativas orientadas a la inclusión, la participación y la transformación social. Lejos de constituirse como un modelo cerrado o replicable, el Proyecto Roma se despliega como una experiencia viva que articula fundamentos pedagógicos críticos con prácticas socioeducativas concretas, situadas. Su implementación en distintos territorios de América Latina ha permitido tensionar las fronteras de la escuela tradicional y abrir espacios de educación social que dialogan con las realidades comunitarias, culturales y políticas de la región.

En este trabajo, la noción de contextos de crisis se entiende en un sentido amplio, que abarca las crisis educativas, sociales y democráticas que atraviesan a las sociedades contemporáneas, particularmente en América Latina, y que se expresan en la fragmentación del tejido social, la estandarización de la vida escolar y el debilitamiento de las experiencias comunitarias y participativas.

La propuesta pedagógica o modelo educativo del Proyecto Roma gestado e impulsado por el Catedrático Emérito Dr. Miguel López Melero se encuentra orientada a la construcción de comunidades educativas democráticas basadas en la cooperación, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad humana como condición constitutiva de la vida común.

López Melero (2004) plantea que la escuela democrática debe configurarse como un espacio de convivencia, participación y construcción colectiva del conocimiento, donde todas las personas puedan aprender y formar parte activa de la vida comunitaria. Surge inicialmente en un contexto de experiencias vinculadas a la educación inclusiva, ha ido configurándose progresivamente como una propuesta educativa más amplia, cuyo horizonte no se limita a la integración escolar de estudiantes históricamente excluidos, sino que apunta a la transformación de las

relaciones pedagógicas, culturales y comunitarias que estructuran la experiencia educativa. El aprendizaje se comprende como un proceso social y cooperativo que se construye en la interacción entre personas, saberes y contextos, desplazando concepciones individualizantes o deficitarias de los sistemas educativos. La propuesta enfatiza la participación de todas las personas en la construcción colectiva del conocimiento, situando la vida cotidiana, el diálogo y la corresponsabilidad pedagógica como dimensiones centrales del quehacer educativo.

En este marco, la diversidad deja de entenderse como problema a compensar y pasa a reconocerse como condición pedagógica que enriquece la experiencia democrática de aprender y convivir. Dialoga con referentes clásicos de la pedagogía democrática, la educación inclusiva y las perspectivas socioculturales del aprendizaje —como John Dewey y Jürgen Habermas—, no constituye una síntesis homogénea de dichas corrientes en tanto concibe la educación como experiencia, comunicación y vida en común. Sin embargo, su desarrollo en América Latina no se limita a la aplicación de estas teorías, sino que las relee críticamente desde contextos marcados por desigualdades estructurales, exclusiones históricas y resistencias cotidianas propias de los contextos latinoamericanos. En este sentido, la tradición freireana resulta clave para comprender el Proyecto Roma como un modelo educativo cuya pedagogía se encuentra comprometida con la transformación social, donde la deliberación colectiva, la conciencia crítica y la construcción compartida de saberes constituyen ejes centrales. Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido* (1970), comprende la educación como una práctica orientada a la transformación de la realidad y a la construcción de sujetos críticos. Freire sostiene que *«la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de ‘escribirlo’ o de ‘reescribirlo’, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente»* (Freire, 1984, p. 105). En este sentido, educar supone no solo comprender críticamente la realidad, sino reconocerse como sujeto capaz de intervenir en ella.

Es así como el presente artículo tiene como propósito reflexionar y dar cuenta del Proyecto Roma como una experiencia de educación social crítica-comprometida que contribuye a la construcción de prácticas democráticas más allá de la escolarización [3], puesto que el modelo educativo trasciende los límites de la escolarización y no restringe su propuesta a lo que ocurre dentro de la escuela. Su horizonte educativo alcanza también a las familias, entendidas no como agentes externos o meros apoyos del proceso escolar, sino como parte constitutiva de una comunidad que

aprende y se transforma colectivamente. En este marco, se analiza cómo esta propuesta tensiona formas tradicionales de comprender la experiencia educativa, promoviendo dinámicas de participación, mediación y construcción colectiva de sentido sustentadas en la vida comunitaria y en el compromiso compartido de los distintos colectivos que forman parte de los procesos educativos, entre ellos docentes, familias, estudiantes y grupos de investigación-acción pedagógica conformados principalmente por miembros de la academia e involucrados en la formación inicial docente. A partir de un diálogo entre fundamentos teóricos y prácticas pedagógicas desarrolladas en América Latina, se busca visibilizar cómo esta concepción encarna una democracia pedagógica vivida, sostenida en la comunidad, donde el vínculo y la participación activa de quienes forman parte de los procesos educativos son rasgos definitorios de la propuesta. Asimismo, se abordan las tensiones y desafíos que emergen en su implementación, reconociendo que la democracia educativa no es un estado alcanzado, sino un proceso en permanente construcción.

1. Fundamentos pedagógicos de una educación social democrática

Pensar la acción pedagógica desde una perspectiva democrática supone, en primer lugar, cuestionar las formas tradicionales de escolarización que han reducido el acto educativo a una práctica instrumental, centrada en la transmisión de contenidos y en la adaptación de las personas a estructuras predefinidas. Frente a este modelo, diversas tradiciones pedagógicas han insistido en comprender la educación como una experiencia vital, profundamente ligada a la vida en comunidad, a la construcción colectiva del sentido y al ejercicio cotidiano de la democracia.

En este sentido, John Dewey [4] (1916) planteaba que la democracia debía comprenderse como una forma de vida asociada construida en la experiencia compartida y en la participación de las personas en la vida común. Desde comienzos del siglo XX, sus reflexiones sobre educación y democracia tuvieron una importante influencia en tradiciones pedagógicas renovadoras en América Latina. *«la democracia será una farsa a menos que el individuo sea preparado para pensar por sí mismo; para juzgar independientemente, para ser crítico, para ser capaz de discernir las propagandas sutiles y los motivos que las inspiran [...] El «motto» debe ser «aprender a actuar con y para los demás mientras se aprende a pensar y a juzgar por sí mismo» (Dewey, 1962, p. 19).* Dewey planteó que la democracia no podía entenderse únicamente como un sistema político, sino como una forma de

vida asociada que se aprende y se construye a través de la experiencia compartida. En su concepción, la educación adquiere un papel central en tanto espacio privilegiado para el desarrollo de prácticas cooperativas, deliberativas y participativas, donde aprender implica interactuar, comunicar y transformar el entorno común. La experiencia educativa, para Dewey, no es acumulación de saberes, sino un proceso activo de participación en una comunidad que aprende.

Este énfasis en la experiencia y en la vida comunitaria resulta especialmente relevante para pensar la educación social más allá de la escuela, en tanto permite desplazar el foco desde la institución hacia los procesos relacionales que sostienen el aprendizaje. Sin embargo, trasladar estas ideas a los contextos contemporáneos exige reconocer las profundas desigualdades sociales, culturales y políticas que atraviesan los territorios latinoamericanos, así como las tensiones que emergen cuando la democracia se reduce a procedimientos formales desvinculados de la vida cotidiana.

En este punto, los aportes de Jürgen Habermas (1987), en su libro *Teoría de la acción comunicativa* ofrecen herramientas para comprender la centralidad del intercambio reflexivo y del entendimiento intersubjetivo en los procesos educativos. La posibilidad de construir acuerdos a través de la palabra, de reconocer a las otras personas como interlocutoras válidas y de generar espacios de deliberación colectiva resulta fundamental para una educación orientada a la democracia. No obstante, una lectura crítica de esta perspectiva permite advertir sus límites cuando se la desvincula de las dimensiones afectivas, corporales y materiales que configuran las prácticas educativas reales, especialmente en contextos marcados por la exclusión y la desigualdad.

Es en este cruce donde la pedagogía crítica latinoamericana, y en particular el pensamiento de Freire en su libro *Pedagogía del oprimido* (1970) adquiere una relevancia central. Concibe la educación como una práctica ético-política orientada a la transformación social, en la que el diálogo no es solo un medio para alcanzar consensos, sino una forma de relación que reconoce la historicidad, la dignidad y la capacidad de las personas para nombrar y transformar el mundo. Desde esta mirada, la democracia no se enseña, sino que se construye colectivamente en la medida en que las comunidades educativas problematizan su realidad y se reconocen como sujetas de acción histórica.

La educación social, entendida desde este horizonte, se configura como un espacio privilegiado para la construcción de prácticas democráticas que desbordan los

límites de la escolarización formal. Se trata de una educación que se ancla en la vida cotidiana, en los vínculos comunitarios y en la reflexión compartida sobre las propias prácticas, asumiendo que educar implica siempre tomar posición frente a las condiciones de injusticia y exclusión que atraviesan a las sociedades contemporáneas.

En esta misma línea, los aportes de Humberto Maturana (1999) en su texto *Transformación en la convivencia* permiten profundizar en una comprensión relacional y ética de la educación. Desde su perspectiva, educar implica un proceso de convivencia en el que se configuran modos de vivir juntos, basados en el reconocimiento del otro como legítimo otro en la relación. La educación, más que transmisión de información, se constituye como un espacio de co-existencia donde el aprendizaje emerge en la interacción, el cuidado y la confianza mutua. Esta mirada resulta especialmente relevante para pensar prácticas socioeducativas democráticas, en tanto sitúa la emoción, el vínculo y la responsabilidad compartida como condiciones fundamentales para la construcción de lo común en contextos educativos y comunitarios (Maturana, 1999; Maturana & Varela, 2003).

Desde esta perspectiva, el Proyecto Roma se inscribe en una tradición pedagógica que articula experiencia, diálogo y compromiso social, no como aplicación mecánica de referentes teóricos, sino como una relectura situada de estos en contextos concretos. Su desarrollo en América Latina pone en evidencia la necesidad de pensar la democracia pedagógica como un proceso vivo, conflictivo y en permanente construcción, sostenido en prácticas educativas que reconocen la diversidad, promueven la participación y sitúan el aprendizaje en el marco de la vida en común.

2. El Proyecto Roma en América Latina: educación, comunidad y vida cotidiana

La propuesta pedagógica del Proyecto Roma, en su despliegue en distintos territorios de América Latina, se configura como una experiencia de educación que trasciende los límites de la escolarización formal y se ancla en la vida cotidiana de las comunidades educativas. Más que un modelo pedagógico transferible, se trata de un entramado de principios y prácticas que adquieren sentido en relación con los contextos socioculturales, políticos y afectivos en los que se desarrollan. En este sentido, su implementación no responde a una lógica de aplicación homogénea, sino a procesos situados que se configuran en relación con los contextos, realidades

locales y con las historias de las comunidades que los sostienen.

En el Proyecto Roma, no se concibe la educación como un acto circunscrito al aula ni como una relación vertical entre quienes enseñan y quienes aprenden, sino como un proceso que se construye en la interacción, el diálogo y la participación colectiva. Sitúa la comunidad en el centro de la experiencia educativa, entendiendo que el aprendizaje emerge de las relaciones que se establecen entre las personas, los saberes y los territorios y las situaciones problemáticas que emerjan de la cotidianeidad. Esta centralidad de lo comunitario permite reconocer la diversidad de experiencias, lenguajes y trayectorias que confluyen en los espacios educativos, y habilita prácticas orientadas a la no exclusión y al reconocimiento mutuo.

En este despliegue territorial, la experiencia educativa se sostiene en la participación activa de colectivos diversos, entre los que destacan niñas, niños y jóvenes, familias, docentes y otros agentes comunitarios que configuran la vida cotidiana de las comunidades educativas. La educación que aquí se promueve no se limita a la relación docente y estudiantes, sino que se amplía hacia una corresponsabilidad pedagógica, en la que las familias y los colectivos docentes participan en la construcción de sentidos, normas y prácticas que orientan el mismo quehacer educativo. Esta implicación amplia permite que la escuela —entendida como espacio educativo que promueve aprendizajes para la vida— se abra al territorio y reconozca los saberes, experiencias y memorias que circulan fuera del aula, fortaleciendo vínculos y promoviendo una educación arraigada en la vida comunitaria. De este modo, la experiencia pedagógica se configura como un proceso colectivo que desborda las fronteras institucionales y sitúa la educación en el entramado de relaciones sociales que sostienen la vida común.

En los contextos latinoamericanos, marcados por profundas desigualdades sociales y por historias de exclusión, esta concepción de la educación social adquiere una relevancia particular. Es así que se despliega como una propuesta que busca tensionar las lógicas normalizadoras de la escuela tradicional, promoviendo espacios donde las diferencias no son concebidas como déficit, sino como dimensiones constitutivas de la vida misma, donde se desmontan y cuestionan los conceptos de «normalidad», capacitismo, inteligencia entre otros. De este modo, la educación se entiende como una práctica que acompaña los procesos vitales de las comunidades y que se compromete con la construcción de vínculos solidarios y democráticos.

La vida cotidiana se convierte, así, en un espacio privilegiado para la acción

pedagógica. Las prácticas que se desarrollan en el marco del Proyecto Roma ponen en valor los saberes que emergen de la experiencia, del diálogo y de la reflexión compartida sobre las situaciones concretas que atraviesan a las comunidades educativas. Este énfasis en lo cotidiano permite desplazar la centralidad del currículum prescrito y abrir paso a procesos educativos más flexibles, capaces de responder a las necesidades, intereses y desafíos que se presentan en los distintos territorios.

En este marco, la educación que propone el Proyecto Roma se sostiene en la construcción de espacios de encuentro donde la palabra circula y las decisiones se elaboran de manera colectiva. La asamblea, el diálogo permanente y la mediación pedagógica se constituyen como prácticas centrales para el ejercicio de una democracia vivida, en la que las personas participan activamente en la definición de los sentidos y las orientaciones del quehacer educativo. Estas prácticas no están exentas de tensiones ni de contradicciones; por el contrario, se desarrollan en escenarios complejos donde confluyen expectativas diversas, condicionamientos institucionales y conflictos inherentes a toda experiencia democrática.

Entendida de este modo, la implementación del modelo educativo del Proyecto Roma en América Latina permite visibilizar la educación como un campo de intervención crítica-comprometida, orientado a la transformación de las relaciones educativas y sociales. Más que ofrecer respuestas cerradas, esta experiencia abre preguntas y posibilita procesos de reflexión colectiva sobre cómo construir prácticas pedagógicas que reconozcan la dignidad de las personas, fortalezcan la vida comunitaria y contribuyan a la construcción de horizontes democráticos en contextos de creciente desigualdad.

3. Prácticas socioeducativas críticas-comprometidas: más allá de los márgenes escolares

Las experiencias socioeducativas que se desarrollan en el marco del Proyecto Roma se configuran como experiencias pedagógicas que desbordan los límites del aula y de la escolarización formal, situando el aprendizaje en el entramado de relaciones que conforman la vida comunitaria. Más que dispositivos técnicos o estrategias metodológicas aisladas, estas prácticas se sostienen en una concepción ética de la educación que entiende la democracia como una experiencia vivida, construida cotidianamente a través del diálogo, la participación y la responsabilidad compartida.

De manera coherente con ello, la asamblea constituye una estrategia didáctica que permite organizar el pensamiento con el fin de favorecer los aprendizajes mediante la generación de proyectos de aula; es en este tiempo y espacio donde la participación y toma de decisiones se realiza dentro del aula, sentados en círculo o semicírculo. Su valor pedagógico radica en las posibilidades del estudiantado donde es posible anticipar ideas, argumentar, escuchar perspectivas y elaborar acuerdos, construir normas: emerge como una práctica central para la construcción de lo común. No se trata únicamente de un espacio organizativo, sino de un dispositivo pedagógico que posibilita la circulación de la palabra, el reconocimiento mutuo y la toma de decisiones colectivas. Aquí, las voces diversas encuentran un lugar de expresión, se problematizan las situaciones de las que surgen los proyectos educativos. Este ejercicio permanente de deliberación permite que la democracia se experimente como práctica cotidiana y no como principio abstracto o declarado. Cada grupo desarrolla asambleas periódicas que comienzan con la lectura o comentario de una síntesis elaborada a partir de la sesión anterior. Este momento inicial permite recuperar acuerdos, revisar reflexiones previas y dar continuidad al proceso de aprendizaje. Posteriormente, se inicia la problematización de situaciones emergentes vinculadas a lo colectivo o a alguna situación particular como curiosidades o problemas que se presenten desde vivencias particulares hasta situaciones mediáticas, aspectos climáticos u otras iniciativas. En este espacio y tiempo las y los estudiantes argumentan, confrontan perspectivas y reorganizan conjuntamente sus modos de participación, mientras el profesorado acompaña el proceso mediante preguntas orientadoras y mediaciones pedagógicas.

Los proyectos de investigación inician con una asamblea, se conversa respecto de los conocimientos previos, qué sabemos al respecto, y los temas a conocer o investigar se organizan según el modelo lógico de pensamiento donde se determina qué necesitamos desde el lenguaje, de los procesos cognitivos y metacognitivos, desde la afectividad y el movimiento.

No existe una única manera de comprender la asamblea ni una receta que promueva pasos inalterables; su sustento radica en dos elementos fundamentales: el respeto para escuchar ideas diversas —allí se encuentra el valor democrático— y la socialización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde las normas construidas cimientan las bases para la comunicación, son un modo de «aprender a vivir en la convivencia» (Humberto Maturana, 1999).

El intercambio reflexivo ocupa un lugar estructurante en estas prácticas socioeducativas. Para Freire, el diálogo no se limita al intercambio de opiniones,

sino que constituye una experiencia pedagógica fundada en el reconocimiento del otro, la disposición a la escucha y la problematización de las relaciones educativas. Como señala Freire, «nadie educa a nadie, pero todos nos educamos juntos» (Freire, 1990, p. 72). En este marco, la palabra adquiere un carácter formativo, en tanto posibilita procesos de comprensión, cuestionamiento y transformación de la experiencia pedagógica.

El diálogo no se reduce al intercambio de opiniones, sino que se configura como una relación pedagógica basada en la escucha, el respeto y la apertura a la alteridad. A través del diálogo, se generan procesos de comprensión compartida que permiten revisar supuestos, tensionar certezas y construir nuevos sentidos en torno a la experiencia educativa. De este modo, el aprendizaje se produce en la interacción y en la reflexión colectiva sobre las propias prácticas y contextos.

La mediación pedagógica, como señala el académico Lorenzo Tébar en su libro *El profesor mediador* (2003), inspirado en el Dr. Reuven Feuerstein y la teoría de modificabilidad cognitiva y la experiencia de aprendizaje mediado (1980), constituye asimismo un eje fundamental de estas prácticas. La mediación se orienta a acompañar los procesos de aprendizaje, favoreciendo la participación y el reconocimiento de las capacidades de todas las personas que integran la comunidad educativa. Esta mediación se despliega en múltiples espacios y momentos, articulando saberes, experiencias y afectos, y contribuyendo a la construcción de vínculos pedagógicos basados en la confianza y el cuidado.

Las prácticas socioeducativas del Proyecto Roma reconocen, además, la centralidad del cuerpo, la afectividad y la experiencia en los procesos de aprendizaje. Educar más allá del aula implica considerar que el conocimiento no se produce únicamente en el plano cognitivo, sino que se construye en la relación con otras personas, con los territorios y con las experiencias vividas. Esta perspectiva permite ampliar la comprensión de la educación, incorporando dimensiones que históricamente han sido relegadas por el régimen escolar hegemónico.

Estas prácticas críticas-comprometidas no se desarrollan al margen de tensiones ni de condicionamientos institucionales. Por el contrario, se inscriben en contextos complejos donde conviven demandas normativas, expectativas diversas y desigualdades estructurales. Sin embargo, es precisamente en este escenario donde adquieren sentido como formas de resistencia pedagógica, en tanto sostienen la posibilidad de construir espacios educativos democráticos que reconocen la dignidad de las personas y fortalecen la vida comunitaria.

En conjunto, las prácticas socioeducativas que emergen del Proyecto Roma permiten visibilizar modos alternativos de educar que ponen en el centro la relación, la participación y el compromiso social. Más allá del aula y del currículum prescrito, estas prácticas configuran experiencias de educación crítica que contribuyen a la construcción de horizontes democráticos y a la transformación de las relaciones educativas en los distintos territorios donde se desarrollan.

4. Tensiones, resistencias y aprendizajes en la construcción de una educación democrática

La construcción de prácticas educativas orientadas a la democracia, como las que se desarrollan en el marco del Proyecto Roma, no se produce en escenarios neutros ni exentos de conflicto. Por el contrario, estas experiencias se despliegan en contextos atravesados por tensiones institucionales, culturales y políticas que inciden de manera directa en las posibilidades de sostener una educación crítica-comprometida. Reconocer estas tensiones no implica debilitar el proyecto pedagógico, sino, por el contrario, asumir una mirada honesta sobre los desafíos que enfrenta toda práctica educativa orientada a la transformación social.

Una de las principales tensiones se manifiesta en la coexistencia entre las lógicas democráticas que promueve el Proyecto Roma y las estructuras normativas propias de los sistemas educativos formales. Para el académico Félix Angulo (2020), la estandarización, la evaluación centrada en resultados y las demandas de control administrativo suelen entrar en fricción con prácticas pedagógicas que priorizan el diálogo, la participación y los procesos colectivos. Esta tensión exige un trabajo permanente de negociación y resignificación, en el que las comunidades educativas buscan sostener espacios de autonomía pedagógica sin desconocer los marcos institucionales en los que se inscriben.

En el contexto chileno, esta tensión adquiere particular relevancia ante la coexistencia de políticas educativas que promueven la inclusión y la participación con dispositivos de evaluación estandarizada orientados a la medición de resultados. Mientras la Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar establece principios dirigidos a eliminar formas de discriminación que obstaculicen el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes, el sistema educativo mantiene mecanismos estandarizados de evaluación, como el SIMCE, que continúan ocupando un lugar relevante en la valoración del desempeño de los establecimientos. Esta coexistencia puede generar tensiones en las comunidades educativas,

especialmente cuando las exigencias asociadas al rendimiento y al cumplimiento de estándares entran en fricción con procesos pedagógicos que requieren flexibilidad, reconocimiento de la diversidad, cooperación y respeto por los distintos ritmos y formas de aprender. En este escenario, la inclusión corre el riesgo de sostenerse como principio normativo mientras las prácticas escolares continúan condicionadas por lógicas de homogeneización y comparación de resultados (Riveros, 2026).

Asimismo, emergen resistencias culturales asociadas a concepciones tradicionales de la educación, profundamente arraigadas en imaginarios sociales que conciben la autoridad pedagógica de manera vertical y el aprendizaje como un proceso individual y competitivo. La implementación de prácticas democráticas, basadas en la participación y en la toma de decisiones compartidas, desafía estos supuestos y genera, en ocasiones, incertidumbre y desconfianza. En este contexto, la resistencia no debe interpretarse únicamente como obstáculo, sino también como expresión de los procesos de cambio que se ponen en juego cuando se cuestionan formas hegemónicas de educar.

Una de estas resistencias se hace visible en la verticalidad que todavía estructura buena parte de las relaciones en la escuela tradicional. La distribución de la palabra, la definición de las normas, la organización de los tiempos y la toma de decisiones han estado históricamente concentradas en las personas adultas y, particularmente, en el profesorado. En las experiencias vinculadas al Proyecto Roma, prácticas como la asamblea tensionan esta organización al abrir espacios en los que niñas, niños y jóvenes pueden argumentar, disentir, proponer y participar en la construcción de acuerdos. Este desplazamiento no ocurre sin resistencias: supone revisar posiciones de autoridad y modos de relación profundamente arraigados en la cultura escolar. La resistencia aparece entonces no solo como oposición al cambio, sino como parte del proceso mediante el cual comienzan a ponerse en cuestión formas naturalizadas de enseñar, aprender y convivir.

Las tensiones también se manifiestan en la diversidad de expectativas y trayectorias que confluyen en las comunidades educativas. La construcción de lo común en contextos de desigualdad implica enfrentar conflictos, desacuerdos y dilemas éticos que no siempre encuentran soluciones inmediatas. Sin embargo, es precisamente en estos escenarios donde las prácticas socioeducativas del Proyecto Roma adquieren sentido, en tanto habilitan espacios de diálogo y reflexión colectiva que permiten abordar los conflictos como oportunidades de aprendizaje democrático.

En este proceso, los aprendizajes que emergen no se limitan a la adquisición de conocimientos específicos, sino que se expresan en la transformación de las relaciones educativas y en el fortalecimiento de los vínculos comunitarios. Aprender a convivir, a deliberar, a escuchar y a asumir responsabilidades compartidas se convierte en un eje central de la experiencia educativa. Estos aprendizajes, muchas veces invisibilizados por las lógicas tradicionales de evaluación, constituyen uno de los aportes más significativos de una educación orientada a la democracia.

En síntesis, las tensiones y resistencias que atraviesan la implementación del Proyecto Roma en América Latina forman parte constitutiva de su carácter crítico y comprometido. Lejos de concebir la democracia pedagógica como un estado ideal alcanzado, estas experiencias permiten comprenderla como un proceso inacabado, atravesado por conflictos y aprendizajes, que se construye cotidianamente en la interacción entre personas, comunidades e instituciones.

Los principios sistematizados en la tabla 1 no deben entenderse como un marco normativo ni como una secuencia prescriptiva de intervención pedagógica. Se trata, más bien, de orientaciones ético-pedagógicas que adquieren sentido en su articulación con contextos, trayectorias y prácticas situadas. Esta comprensión permite leer el Proyecto Roma no como un modelo acabado, sino como una propuesta abierta, cuya coherencia se construye en la tensión entre principios compartidos y procesos educativos concretos.

Principio pedagógico	Descripción
Competencia universal para aprender	Todas las personas son consideradas competentes para aprender, entendiendo que la inteligencia y el conocimiento se desarrollan en contextos educativos cooperativos, significativos y culturalmente situados.
Construcción social del conocimiento	El conocimiento se concibe como una construcción colectiva que emerge del diálogo, la interacción y la reflexión compartida sobre situaciones reales de la vida cotidiana.
Cooperación y solidaridad	El aprendizaje se organiza a partir del trabajo cooperativo y solidario, desplazando lógicas competitivas y promoviendo la ayuda mutua como condición para el desarrollo individual y comunitario.

Democracia como forma de vida	La democracia se entiende como una práctica cotidiana que se aprende y se ejerce en la participación, el diálogo y la toma de decisiones compartidas dentro de la comunidad educativa.
Diversidad como valor pedagógico	Las diferencias cognitivas, culturales y sociales no se conciben como déficit, sino como recursos pedagógicos que enriquecen los procesos de aprendizaje y la vida en común.
Mediación pedagógica	La acción pedagógica se orienta a acompañar los procesos de aprendizaje mediante relaciones basadas en la confianza, el diálogo y el reconocimiento de las capacidades de todas las personas.
Centralidad de la vida cotidiana	Las experiencias, saberes y problemáticas que emergen de la vida cotidiana se constituyen como ejes fundamentales de la acción educativa, desplazando la primacía del currículum prescrito.
Compromiso ético, estético y social	La educación se asume como una práctica ética y política comprometida con la transformación de las relaciones educativas y sociales, orientada a la justicia, la dignidad y la inclusión.

Tabla 1. Principios pedagógicos del Proyecto Roma.

Desde una perspectiva de la complejidad, las experiencias de educación social democrática no pueden comprenderse como procesos lineales ni como dispositivos cerrados de intervención pedagógica. Tal como plantea el Dr. Carlos Maldonado (2016) desde las ciencias de la complejidad, los fenómenos educativos se configuran como sistemas complejos, abiertos e impredecibles, en los que las interacciones múltiples, el conflicto, la incertidumbre y la emergencia forman parte constitutiva del proceso. En este sentido, las tensiones y resistencias que emergen en la implementación del Proyecto Roma no constituyen fallas del proceso educativo, sino dimensiones inherentes a una práctica pedagógica viva, situada y en permanente reconfiguración. Pensar la educación desde esta mirada implica asumir la incompletud, la historicidad y la contingencia como condiciones propias de toda experiencia democrática.

5. La dimensión estética como experiencia compleja de lo educativo

La experiencia educativa que se desarrolla en el marco de esta propuesta pedagógica se sostiene en una dimensión sensible entendida como una forma de percepción y de relación con el mundo educativo. No se trata de una estética asociada a lo ornamental ni a expresiones artísticas específicas, sino —siguiendo a la Dra. Katya Mandoki (2006)— de una prosaica de la vida educativa; es decir, de los modos cotidianos en que se configuran sensibilidades, valoraciones y formas de estar con otros, relaciones de cooperación. Esta dimensión atraviesa los modos de aprender, convivir, decidir y construir sentido en la vida cotidiana, y se manifiesta en la organización de los espacios y los tiempos, en la circulación horizontal de la palabra, en los gestos cotidianos y en los vínculos que se configuran en la experiencia educativa, el valor otorgado a las diferencias y las formas de acompañamiento pedagógico, formas de cuidado y vínculo.

Desde esta perspectiva, la educación no se organiza en compartimentos estancos —contenidos aislados, roles rígidos o jerarquías cerradas—, sino como un entramado donde lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo ético se encuentran profundamente imbricados. La experiencia educativa se vive como un proceso integrado, en el que aprender implica participar, escuchar, deliberar y asumir responsabilidades compartidas. El sentido educativo emerge así de la interacción, del conflicto y de la reflexión colectiva sobre la propia práctica, más que de la aplicación de procedimientos predefinidos (Bruner, 1997; López Melero, 2004).

Esta forma de educar se expresa en prácticas que reconocen la singularidad de las trayectorias sin disolverlas en la homogeneización. La atención a los ritmos colectivos, la disposición al encuentro y la apertura al disenso configuran una experiencia formativa que no fragmenta al sujeto ni separa saber, emoción y acción. En este marco, la democracia se presenta como una vivencia encarnada en el clima relacional, en la confianza construida y en la manera en que se tramitan las diferencias en la vida cotidiana.

Comprendida desde una mirada compleja, esta dimensión sensible asume la incertidumbre, la incompletud y la apertura como condiciones propias de toda experiencia educativa. Tal como plantea Maldonado (2016), los procesos complejos no se explican por relaciones lineales ni por secuencias cerradas, sino por interacciones múltiples y abiertas, donde el conflicto y la emergencia forman parte

constitutiva del proceso. En este sentido, las tensiones que atraviesan la experiencia pedagógica no constituyen fallas, sino expresiones de su vitalidad y de su carácter democrático.

En contextos atravesados por crisis sociales, educativas y democráticas, esta forma de percibir y vivir la educación adquiere una relevancia particular. Al sostener una experiencia que no separa cuerpo, pensamiento, afectividad y acción, se habilitan prácticas pedagógicas que cuidan lo común, fortalecen los vínculos y hacen visible otra manera de educar: una educación que se vive y se construye colectivamente, desde la complejidad de la experiencia humana.

Consideraciones finales

Pensar la educación más allá de la escolarización no implica oponerse a la escuela ni deslegitimar su valor como espacio educativo, sino ampliar sus horizontes, reconociendo que los procesos de formación democrática se construyen en una trama más amplia de relaciones sociales, comunitarias y territoriales. En este sentido, la propuesta educativa del Proyecto Roma permite visibilizar formas de educar que sitúan la vida cotidiana, la participación y la corresponsabilidad pedagógica en el centro del quehacer educativo. Al respecto, los principios del Proyecto Roma (ver tabla 1) se conforman en la referencia fundamental para el despliegue de este modelo educativo, así como en la referencia de las prácticas educativas asociadas al mismo.

A lo largo del artículo se ha reflexionado sobre cómo esta propuesta pedagógica, en su despliegue en América Latina, encarna una democracia pedagógica vivida, sostenida en prácticas socioeducativas que promueven la participación, la deliberación colectiva y la construcción compartida de sentido. Lejos de ofrecer modelos transferibles o recetas metodológicas, se trata de una experiencia que se resignifica en relación con los contextos, las historias y las necesidades de las comunidades que la sostienen.

La incorporación de una mirada compleja permite comprender que estas prácticas no se desarrollan en escenarios lineales ni exentos de tensiones. Por el contrario, la incertidumbre, el conflicto y la incompletud forman parte constitutiva de los procesos educativos democráticos. Asumir estas dimensiones no debilita la acción pedagógica, sino que la fortalece, en tanto habilita espacios de reflexión crítica, aprendizaje colectivo y transformación de las relaciones educativas.

En contextos marcados por crisis sociales, educativas y democráticas, experiencias de educación crítica como la aquí analizada abren preguntas relevantes sobre cómo educar para la vida en común, cómo fortalecer los vínculos comunitarios y cómo sostener prácticas pedagógicas que reconozcan la dignidad de todas las personas. Más que una meta alcanzada, la democracia pedagógica aparece, así, como un proceso situado e inacabado, que se construye cotidianamente en la interacción entre sujetos, comunidades e instituciones.

Referencias bibliográficas

Angulo Rasco, J. F. (2020). La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Cuadernos de Humanidades*, (31), 17-39.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.

Dewey, J. (1968). Algunos aspectos de la educación moderna. En L. Luzuriaga (Ed.), *Ideas pedagógicas del siglo XX* (3.ª ed., pp. 11-19). Losada.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1-2). Taurus.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Aljibe.

López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.

Maldonado, C. E. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Ediciones Desde Abajo.

Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. Siglo XXI Editores.

Mattarolo, L., & Sánchez García, V. P. (2024). Educación y democracia. Aportes de John Dewey para pensar las escuelas contemporáneas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(24), e128. <https://doi.org/10.24215/23468866e128>

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones.

Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano* (17.^a ed.). Editorial Universitaria.

Riveros, K. (2026). Evaluar para aprender: tensiones del sistema evaluativo chileno y desafíos contemporáneos. En I. Fortunato, A. N. Militão & F. Perboni (Orgs.), *Universidade e escola pública: Interfaces presentes e necessárias* (pp. 101–118). Pedro & João Editores.

Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Santillana.

Notas

[1] En este texto, el concepto de «educación social» no se utiliza en referencia exclusiva al campo profesional socioeducativo extraescolar, sino al carácter inherentemente relacional, colectivo y situado de toda práctica educativa.

[2] El Proyecto Roma es una propuesta pedagógica de inspiración crítica e inclusiva impulsada por el profesor Miguel López Melero, catedrático del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga (Andalucía). Se trata de un modelo educativo orientado a la construcción de comunidades educativas democráticas, basadas en el diálogo, la participación y el reconocimiento de la diversidad.

[3] La expresión «*más allá de la escolarización*» no se emplea aquí en oposición a la escuela ni como negación de su valor educativo. Desde el enfoque del Proyecto Roma, la escuela se concibe como un espacio educativo fundamental, inserto en una trama más amplia de relaciones sociales, comunitarias y culturales. Pensar la educación más allá de la escolarización implica ampliar el horizonte pedagógico para reconocer que los procesos educativos desbordan los límites institucionales sin por ello deslegitimar a la escuela como lugar privilegiado de formación democrática.

[4] John Dewey (Vermont, 1859 – Nueva York, 1952) forma parte del pragmatismo clásico estadounidense, reconocido por sus aportes en el campo de la pedagogía.