

Infantil y Primaria. Y que continúa con la Educación Secundaria y Superior. Si emprende ese camino será progresivamente cortés, respetuoso y autónomo. De ese modo respetará el silencio, no alborotará, cuidará de sus compañeros y también del entorno material con tacto e higiene. Para Montessori está alcanzando la normalización, objetivo ausente en la pedagogía romántica de Rousseau, según la cual el niño llega a la escuela para ser él mismo. El abismo que hay entre Rousseau y Montessori se hace evidente en estas dos ideas. Mientras el pensador francés señala que la “la única costumbre que hay que enseñar a los niños es que no se sometan a ninguna”, la pedagogía italiana consigna que “la repetición es el secreto de la perfección”.

Ignasi de Bofarull
 Universidad Internacional de Cataluña

Sales, A. y Moliner, O. (Eds.) (2020).

La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana.

Barcelona, Octaedro, 116 pp.

No se me ocurre mejor argumento, si es que tratara de convencer sobre la lectura de un libro que, ya por su título, interpela a toda persona que se acerque, curiosa, a ojearlo, que invocar un hito insoslayable que afecta a la pedagogía en todas sus ramas de estudio: la reciente aprobación de la conocida como Ley Celaá, la LOMLOE. En efecto, se avecina una etapa de expectación, tras un par de años muy inciertos condicionados por la cruel pedagogía de la COVID, como señalara Boaventura de Sousa (<https://www.bbc.com/mundo/noticias-53219916>), que ha convertido la heurística de la disrupción en una necesidad para entender todas las manifestaciones educativas y sus consecuencias.

Expectación en cuanto a los cambios organizacionales y curriculares de los diferentes niveles educativos, desde infantil hasta la universidad, que van a ir tomando forma y concretándose. Y es aquí donde, de nuevo, resurgirá el paradigma de la innovación educativa como fermento recalitrante que dará sentido al mismo hecho pedagógico.

Y también aquí es donde quizá quepa recordar, con Victoria Camps, que innovar es discernir qué hay de lo aprendido que convenga conservar, y de qué

manera hacerlo (*Virtudes públicas*. Madrid Círculo de Lectores, 1990, p. 152). Es precisamente en esta sencilla pero feraz frase de alguien que nos ha acostumbrado a reflexionar filosóficamente sobre el hábito educativo donde encuentro el motivo principal para revisar este libro, de ágil lectura pero, al mismo tiempo, de potente contenido.

Porque este manual contiene precisamente eso: la sistematización, tras su proceso correspondiente de previo laboratorio de ideas, y fruto a su vez de los seis años de investigación que las editoras y su exigente grupo de investigación recogen en él, de experiencias pedagógicas en diversos centros educativos de muy diferente naturaleza y condición socioeducativa. De esta coordinación emergen unos textos relatados con estilo muy didáctico, propio de quienes, con maestría y desde las lecciones aprendidas de una investigación tan prolífica como la Investigación-Acción (I-A), pueden erigirse a modo de dispensadoras de recetas útiles para quien quiera poner en práctica experiencias, si no iguales, sí adaptadas al contexto de cada centro, de cada aula.

Además, este motivo para leerlo contiene, a su vez, a mi modesto juicio, otros dos alicientes que se derivan del primero de manera natural, pero que, a su vez, lo enriquecen y substancian... lo aterrizan. Por un lado, el libro aspira a “transformar” no solo los “qué” sino, quizá más importante, los “desde qué”: la participación ciudadana se convierte, llegados a este punto, en una *raison d’être* que motiva e incluso interpela al propio hecho educativo, necesitado de *inputs* como lo es la propia comunidad, por naturaleza educadora. Así sucede con la experiencia de convertir dos Centros Rurales Agrupados valencianos que demandaban una relación activa con el entorno, aspecto que se materializa con un proceso comunitario de cambio, que narran Traver, Moliner y Sales en el primer capítulo, “Aprender democracia en la escuela”; así ocurre con la ikastola Jakintza en Guipúzcoa, y su necesidad de transversalizar el valor de la solidaridad interpelando a varias instituciones, expuesta por Amiama y Ozerinjauregi en el segundo capítulo; y del mismo modo en el tercer capítulo, que desgrana otro de los frentes cuya lectura pedagógica resulta perentoria, como es la participación de las familias en un centro público, a través de un proceso de aprendizaje dialógico y con tertulias literarias, concebidas ambas como ventanas que se abren a una participación familiar y, por ende, comunitaria.

Por otro lado, de la segunda parte del libro, “Repensando las prácticas curriculares para vincularlas al territorio”, me gustaría destacar el valor intrínseco de otro concepto que no puede dejar de ser evidenciado ya en el título, que es el que hace referencia al principio de la inclusión (no en vano, las autoras acuñan este término feliz, ‘escuela incluida’, que me parece una ingeniosa construcción, dado que supone un giro inteligente a la escuela inclusiva porque, para ser inclusiva,

una institución ha de encontrarse previamente incluida). Con la solidez de quien lleva una veintena de años (quizá más) interrogando a la escuela para convertirla en intercultural, primero, y en inclusiva (e incluida) después, las coordinadoras responsabilizan aquí a buena parte de su equipo para seguir erigiendo ese principio, esta vez cristalizado en cuatro experiencias.

La del capítulo cuarto, “deberes escolares a debate”, de Pellejero y Amiama, tiene lugar en la escuela Urdaneta y nos lleva de la mano del análisis participativo que se realizó respecto de los deberes escolares con consecuencias curriculares e inclusivas para con el territorio que exigía la devolución de esta experiencia. El capítulo quinto, rubricado por las profesoras Lozano y Cerezo, propone con “El Taller de la Experiencia: creando vínculo intergeneracional” un viaje pedagógico participativo en el Centro de Educación Infantil y Primaria Federico de Arce desde el saber de las personas mayores del Centro Social Murcia II, probando que el liderazgo compartido enriquece a la inclusión *per se*. El capítulo sexto, de Ortiz, Yáñez y Sanz (Centro de Educación Infantil y Primaria Carlos Cano) y de Aguado, Ballesteros y Mata, presenta, por su parte, en “Dinámicas de participación como proyecto educativo”, cómo el centro aludido, situado en la comunidad de Madrid, enriquece su quehacer pedagógico con la puesta en marcha de dinámicas como el denominado “Work Café”.

Finalmente, me parece que el capítulo séptimo constituye un broche final inmejorable para un libro así concebido. Bajo el *leitmotiv* de una escuela incluida en un paradigma inclusivo: ¿qué mejor metodología para transfigurarla? Lozano, Escobedo, Sanahuja y Benet, en “Aprendizaje-Servicio: engranajes para una educación transformadora”, aportan el testimonio de cómo esta metodología contagió y revolucionó al Centro Rural Agrupado Benavites de Valencia aplicando sus fases en pro de la transformación emancipadora, dialógica y profundamente educativa y educadora. Porque, como dijera Rafaela García-López, que sembró en este grupo, el MEICRI, y en mí misma, como en tantos otros, la semilla del ApS, “el ciudadano que sirve, sirve a la libertad”.

María-Jesús Martínez-Usarralde
Universitat de València

