

MICHAEL W. APPLE - JAMES A. BEANE (COMPS.)

ESCUELAS DEMOCRÁTICAS
2000, Tercera Edición. Madrid, Morata.

¿Qué es una escuela democrática? Pág. 24

Antes de presentar en este libro las historias de la vida real, queremos ofrecer un contexto para su relato. ¿Qué es una escuela democrática? ¿Qué esperaríamos ver si visitáramos una? ¿Cuáles son sus principios subyacentes? ¿Cómo ha surgido el concepto de escuelas democráticas a lo largo del tiempo? ¿Qué amenaza su existencia? ¿Cómo puede ser que estas historias sean tan extraordinarias en una sociedad que pretende ser democrática?

Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por causalidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia (véase por ejemplo, Bastian y cois., 1986; Wood, 1988, 1992). Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un *currículum* que aporte experiencias democráticas a los jóvenes.

Estructuras y procesos democráticos

Decir que la democracia descansa en el consentimiento de las personas gobernadas es casi un lugar común, pero en una escuela democrática es cierto que tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela, incluidos los jóvenes. Por esta razón, las escuelas democráticas están marcadas por la participación general en cuestiones de gobierno y elaboración de política. Los comités escolares, los consejos y otros grupos de toma de decisiones incluyen no sólo a los educadores profesionales, sino también a los jóvenes, a sus padres y a otros miembros de la comunidad escolar. En las aulas, los jóvenes y los profesores colaboran en la planificación y llegan a decisiones que responden a las preocupaciones, aspiraciones e intereses de ambos. Esta clase de planificación democrática, tanto en el nivel de la escuela como en el del aula, no es la “gestión del consentimiento” frente a decisiones predeterminadas que con demasiada frecuencia ha creado la ilusión de democracia, sino un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan a su vida.

Sin embargo, debemos recordar que la toma de decisiones local debe estar guiada, a pesar de todo, por los valores democráticos. Una de las contradicciones de la democracia es que las políticas populistas locales no siempre están al servicio de fines democráticos. Después de todo, dejadas por entero a la discreción local, podríamos tener todavía escuelas caracterizadas por la segregación racial legal y la negación del acceso a todos los que no fueran ricos. En resumen, la realización de las escuelas democráticas depende, en parte, de la intervención selectiva del Estado, especialmente

allí donde el proceso y el contenido de la toma de decisiones local sirve para privar de derechos políticos y oprimir a grupos seleccionados de personas. Aunque esta intervención normalmente es impopular entre los que han buscado el poder exclusivo, sirve para recordar que se pretende que la distribución general de los derechos y otros valores democráticos no quede en papel mojado.

Nuestra propia época ofrece muchos ejemplos de la tensión entre la obligación del Estado de salvaguardar la democracia y el derecho democrático de los grupos de interés de dar a conocer sus opiniones. Por ejemplo, las escuelas públicas en una sociedad democrática están destinadas a ofrecer acceso a un amplio conjunto de ideas, y a un examen crítico de ellas. Entretanto, diversos grupos de intereses particulares, en especial los fundamentalistas religiosos, exigen que las ideas y materiales susceptibles de consideración en las escuelas se limiten a los que apoyan los valores de su propio grupo (Delfattore, 1993). Al mismo tiempo, grupos locales de un lado a otro del espectro político están preocupados por las maniobras para crear un *currículum* nacional en el que el rango de conocimiento estudiado se limite a los que grupos escogidos a nivel nacional consideran importante. Así, la idea de una participación general en los asuntos escolares como un rasgo de las escuelas democráticas no es tan simple como solicitar la participación, porque el derecho a “tener voz y voto” introduce preguntas sobre cómo encajar los diversos puntos de vista en la frágil educación que pone en equilibrio los intereses particulares y el “bien común” más amplio de la comunidad democrática.

Las personas implicadas en las escuelas democráticas se ven a sí mismas como participantes en comunidades de aprendizaje. Por su propia naturaleza, estas comunidades son diversas y esa diversidad es algo que se aprecia, que no se considera un problema. Este tipo de comunidades incluyen a personas que reflejan las diferencias en la edad, la cultura, el origen étnico, el género, la clase socioeconómica, las aspiraciones y las capacidades. Estas disparidades enriquecen a la comunidad y la variedad de pareceres que puede considerar. Separar a las personas de cualquier edad sobre la base de estas diferencias, o utilizar etiquetas para formar estereotipos sobre ellas, sencillamente crea divisiones y sistemas de posición social que empañan la naturaleza democrática de la comunidad y la dignidad de los individuos contra quienes estas prácticas proceden con tanta dureza.

Aunque la comunidad estima la diversidad, tienen también un sentido del propósito compartido. Por mucho que digan los privatizadores o los que quieren que la racionalidad económica dirija las escuelas, la democracia no es simplemente una teoría del interés propio que permite a las personas proseguir sus propias metas a expensas de los otros; el bien común es un rasgo central de la democracia. Por esta razón, las comunidades de quienes aprenden en las escuelas democráticas están marcadas por otorgar importancia a la cooperación y la colaboración, más que ala competición. Las personas ven su premio en los otros, y se toman medidas que animan a los jóvenes a mejorar la vida de la comunidad ayudando a los demás.

En las escuelas democráticas las personas ponen de relieve constantemente la igualdad estructural en todas estas disposiciones, y en las decisiones de política que las apoyan. Aunque se entiende que el acceso inicial a las oportunidades educativas en un aspecto necesario de las escuelas democráticas éste, por sí solo, no se considera suficiente para su realización. En una comunidad auténticamente democrática, se piensa también que todos los jóvenes tienen derecho a acceder a todos los programas escolares y a los resultados que la escuela valora. Por otra razón, los que trabajan en las escuelas democráticas intentan asegurar que la escuela no incluya barreras institucionales para los jóvenes. Se hace todo lo posible por eliminar el encauzamiento, las pruebas sesgadas y otras medidas que tan a menudo niegan este acceso por razones de raza, género y clase socioeconómica.

Los educadores comprometidos con la democracia se dan cuenta de que es probable que las fuentes de desigualdad en la escuela se encuentren también en la comunidad. Como mínimo, entienden que es demasiado fácil que la vida en el exterior disipe las posibilidades que se originan en las experiencias democráticas en la escuela (Gutmann, 1987). Viéndose a sí mismos como parte de la comunidad más amplia, tratan de extender la democracia a ella, no sólo para los jóvenes, sino para todas las personas. En resumen, quieren la democracia a gran escala; la escuela es tan sólo uno de los sitios en que se centran. Este es un punto crucial. El paisaje educativo está alfombrado con los restos de reformas escolares fracasadas, muchas de las cuales fallaron debido a las condiciones sociales que rodean las escuelas. Sólo las reformas que reconozcan estas condiciones y entablen activamente combate con ellas cuentan con probabilidades de tener un efecto duradero en la vida de los niños, los educadores y las comunidades a las que las escuelas atienden.

Este último punto en particular es el que distingue las escuelas democráticas de otras clases de escuelas "progresistas", como las que son sencillamente humanistas o centradas en el niño. Las escuelas democráticas son ambas cosas en muchos aspectos, pero su visión alcanza más allá de propósitos como mejorar el clima de la escuela o aumentar la autoestima de los estudiantes. Los educadores democráticos tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean. Por esta razón, vinculan su comprensión a las prácticas no democráticas dentro de la escuela con las condiciones más amplias en el exterior. Por ejemplo, la defensa del agrupamiento heterogéneo se hace en parte para lograr un mayor rendimiento académico y social, pero de manera más amplia por motivos de justicia y acceso equitativo, como cuestiones sociales profundas (Oakes, 1985). Los profesores implicados con la democracia, igual que otros educadores progresistas, se preocupan mucho por los jóvenes, pero también comprenden que esta inquietud requiere mantenerse firmes contra el racismo, la injusticia, el poder centralizado, la pobreza y otras grandes desigualdades en la escuela y la sociedad.

El esbozo inicial de las estructuras y de los procesos esenciales para las escuelas democráticas se puede hacer con bastante rapidez, pero la reproducción completa del cuadro no es tan fácil de realizar. El trabajo que conlleva organizar una

escuela democrática y mantenerla viva es agotador y está lleno de conflictos. Después de todo, a pesar de la retórica de la democracia en nuestra sociedad y la idea de sentido común de que la forma de vida democrática se aprende a través de las experiencias democráticas, las escuelas han sido instituciones notablemente poco democráticas. Aunque la democracia pone de relieve la cooperación entre las personas, demasiadas escuelas han fomentado la competición: por cursos, por posición social, por recursos, por programas, etc. A pesar de que la democracia depende de la preocupación por el bien común, demasiadas escuelas, estimuladas por la influencia de programas políticos impuestos desde fuera, han puesto de relieve una idea de la individualidad basada casi por completo en el propio interés. Aunque la democracia valora la diversidad, demasiadas escuelas han reflejado generosamente los intereses y las aspiraciones de los grupos más poderosos en este país y han ignorado los de los menos poderosos. Aunque en una democracia las escuelas presumiblemente demuestran cómo conseguir la igualdad de oportunidades para todos, un número excesivo de ellas están plagadas de estructuras como el encauzamiento y el agrupamiento por capacidades, que niegan la igualdad de oportunidades y de resultados a muchos, particularmente a los pobres, a las personas de color y a las mujeres.

A menudo, los que están comprometidos con la educación democrática se sitúan en una posición de conflicto con las tradiciones dominantes de la escolarización. Es probable que sus ideas y esfuerzos se enfrenten, casi a cada paso, a resistencias tanto de quienes se benefician de las desigualdades de las escuelas como de aquellos que están más interesados en la eficiencia y el poder jerárquico que en el difícil trabajo de transformar las escuelas de abajo arriba. Las frustraciones que conlleva crear escuelas democráticas sólo son superadas por la tarea más ambiciosa de mantenerlas frente a las corrientes no democráticas en la opinión pública y la política educativa. Pero los educadores democráticos comprenden que la democracia no presenta un “estado ideal” claramente definido y a la espera de ser alcanzado. Por el contrario, se construye una experiencia más democrática por medio de sus continuos esfuerzos por introducir cambios significativos. La tarea no es sencilla, está llena de contradicciones, conflictos y polémicas. Como afirmar el viejo dicho, “estaba a diez millas dentro del bosque y a diez fuera”.

Un currículum democrático

Las estructuras y los procesos analizados hasta ahora definen, por lo general, la calidad de la vida cotidiana en las escuelas. Como parte de las antiguas tradiciones y las estructuras profundas de los centros educativos, también ofrecen enseñanzas muy efectivas sobre qué valora la escuela y a quién. Por esta razón, constituyen una especie de *currículum* “oculto” por medio del cual las personas aprenden lecciones significativas sobre la justicia, el poder, la dignidad y el propio valor. Democratizar estas estructuras y procesos es un aspecto crucial de las escuelas descritas aquí, pero una versión más completa incluye también el trabajo creativo para llevar la democracia al *currículum* planificado o abierto.

Puesto que la democracia implica el consentimiento informado de las personas, un *currículum* democrático subraya el acceso a una gran variedad de información y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista. Los educadores en una sociedad democrática tienen la obligación de ayudar a los jóvenes a buscar entre las diversas ideas y a expresar las suyas. Por desgracia, muchas escuelas eluden constantemente esta obligación de diversas maneras. En primer lugar, reducen el abanico de conocimientos que la escuela presenta a lo que podríamos llamar el conocimiento “oficial” o de posición social alta que la cultura dominante produce o apoya (Apple, 1993). En segundo lugar, silencian las voces de los que están fuera de la cultura dominante, particularmente las personas de color, las mujeres y, por supuesto, los jóvenes. Esta observación se puede establecer con poco más que una mirada a los libros de texto, las lecturas recomendadas y las guías curriculares.

Lo más perturbador es que demasiadas escuelas han enseñado este conocimiento oficial de posición social alta como si fuera la “verdad” surgida de alguna fuente inmutable e infalible. Las personas comprometidas con un *currículum* más participativo comprenden que el conocimiento se construye socialmente, que está producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos particulares. Esto es sencillamente un hecho de la vida, ya que todos nosotros estamos moldeados por nuestra cultura, género, procedencia geográfica, etc. Sin embargo, en un *currículum* democrático, los jóvenes aprenden a ser “intérpretes críticos” de su sociedad. Se les alienta a que, cuando se enfrenten a algún conocimiento o punto de vista, planteen preguntas como éstas: ¿Quién dijo esto? ¿Por qué lo dijeron? ¿Por qué deberíamos creerlo? y ¿Quién se beneficia de lo que creamos y nos guiamos por ello?.

Para aclarar este punto, considérese un ejemplo de un aula observada por uno de los compiladores de este libro. El profesor y los estudiantes estaban inmersos en un debate sobre los “acontecimientos actuales”, utilizando material de los periódicos y centrándose en los “desastres naturales”. Lo que pensemos sobre los desastres naturales y de quién sea la definición de lo que son es crucial. Por ejemplo, en la actualidad (por desgracia) estamos bastante acostumbrados a ver imágenes de catástrofes en las que miles de personas pierden la vida por tormentas, sequías, etc. Nos dicen, como a los niños en ese aula, que pensemos en ellos como desastres “naturales”. Pero esta manera neutral en apariencia de comprender los acontecimientos actuales ¿es realmente neutral o se introducen clandestinamente u omiten de forma sutil valores particulares?.

Parte del debate que se produjo en ese aula nos recuerda claramente por qué es importante esta pregunta. Los estudiantes se fijaron en los masivos desprendimientos de lodo que habían ocurrido hacía poco en Sudamérica; muchas personas murieron o quedaron malheridas cuando lluvias torrenciales se llevaron su casa ladera debajo de las montañas. Sin embargo, un examen más detenido revela que este desastre fue poco natural. Todos los años hay lluvias torrenciales en Sudamérica, y todos los años muere gente. Este año particular, cedió toda la ladera de una montaña; los millares de personas que vivían en ella perdieron la vida. En los valles –donde la tierra es segura y fértil- no murió nadie.

Las familias pobres se ven forzadas a vivir en las peligrosas laderas de las montañas porque ésta es la única tierra libre en la que a duras penas se pueden ganar la vida. La gente se amontona allí debido a la pobreza y a patrones históricos de propiedad de la tierra que son muy desiguales. Por tanto, el problema no son las lluvias torrenciales anuales –un acontecimiento natural- sino las estructuras económicas desiguales que permiten a una pequeña minoría de individuos controlar la vida misma de la mayoría de las personas en esa región.

Esta comprensión alterada y profunda del problema es rica en posibilidades pedagógicas y curriculares. Ayudar a los estudiantes a comprender las diferentes interpretaciones posibles de este acontecimiento y los beneficios que cada una introduce para diferentes grupos de personas podría llevarlos, en último término, a una sensibilidad más rica y con mayor compromiso ético frente a las sociedades que les rodean (Apple, 1990).

Una clase de matemáticas en una escuela urbana proporciona otro ejemplo de cómo se utilizan las preguntas en un aula democrática. En esta clase los estudiantes recibían regularmente un problema sobre el costo de un abono mensual de autobús. Se pedía a los estudiantes que calcularan si era más barato comprar un abono mensual o pagar cada vez que se acudiera al trabajo y se volviera de él. En este ejemplo particular, dado el número de días laborales que especificaba la persona que lo redactó, la respuesta correcta era pagar cada vez. Sin embargo, en este problema hay un conjunto de supuestos incorporados que tienen poca relación con la realidad de la vida de estos jóvenes o la de sus padres.

Los estudiantes sabían que esta respuesta era sencillamente equivocada. Después de todo, muchos de sus padres tenían dos empleos a media jornada para poder mantenerse ellos y su familia. A menudo, estos trabajos se realizaban en restaurantes de comida rápida, y eran los únicos disponibles en esa comunidad después del traslado de las fábricas a otras partes del mundo para beneficiarse de los salarios más bajos y las reducciones de impuestos. Así, estos niños tenían la experiencia de que una persona utilizaba al menos cuatro veces al día el autobús para ir y volver al trabajo, una actividad que no gozaba de prestaciones de la seguridad social, estaba mal pagada y, a menudo, no tenían porvenir.

Obviamente, el sesgo y la insensibilidad de este *currículum* no eran pequeños. Pero la profesora lo utilizó creativamente solicitando a los estudiantes que reflexionaran sobre qué aspecto de este ejemplo era inadecuado y pensarán cómo les ayudaban las matemáticas a comprender su vida diaria y la de sus padres. Fundamentalmente, les pidió que respondieran a una pregunta similar a las que nosotros planteamos antes: *¿Desde qué perspectiva estamos viendo el mundo en este material?* (Ladson-Billings, en prensa). Entrelazando esta pregunta en la unidad entera de matemáticas, integró esta materia en la vida cotidiana de los estudiantes, dando así a su trabajo más repercusiones de las que eran posibles en el *currículum* estándar, supuestamente

neutral, vinculado a las pruebas de rendimiento estandarizadas supuestamente neutrales que determinaban el futuro de esos jóvenes.

Como mínimo, cada uno de estos ejemplos apunta al hecho de que en nuestro *currículum* planificado se incorpora siempre, a menudo de manera oculta, la tradición de alguien, la construcción que alguien hace de lo que es importante saber y cómo debe utilizarse. Sin embargo, como en el ejemplo de la clase de matemáticas, un *currículum* democrático trata de ir más allá de la “tradición selectiva” del conocimiento y los significados apoyados por la cultura dominante, hacia una gama más amplia de opiniones y voces (Williams, 1961; Apple, 1990). En una sociedad democrática, ningún individuo o grupo de interés puede reclamar la propiedad en exclusiva de un conocimiento y significado posible. Del mismo modo, un *currículum* democrático incluye no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo. Un *currículum* democrático invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de “fabricantes de significado”. Reconoce que las personas adquieren conocimiento tanto estudiando las fuentes externas como participando en actividades complejas que requieren que construyan su propio crecimiento.

Como hemos visto antes, la forma de vida democrática requiere el proceso creativo de buscar maneras de extender y desarrollar los valores de la democracia. Sin embargo, este proceso no es simplemente una conversación participativa sobre algo. Más bien, se dirige hacia la consideración inteligente y reflexiva de los problemas, los acontecimientos y las cuestiones que surgen en el curso de nuestra vida colectiva. Un *currículum* democrático implica oportunidades continuas de explorar estas cuestiones, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas. Por ejemplo, el *currículum* incluye experiencias de aprendizaje organizadas en torno a problemas y cuestiones como “Conflicto”, “El futuro de nuestra comunidad”, “Justicia”, “Política ambiental”, etc.

Además, las disciplinas de conocimiento no son simplemente categorías de “alta cultura” que los niños tengan que absorber y acumular, son fuentes de comprensión e información que pueden poner en relación con los problemas de la vida, lentes a través de las cuales examinar las cuestiones que se nos plantean (Beane, 1993). Es este último punto el que podemos utilizar para comprender, por ejemplo que el discurso sobre la integración del *currículum* tiene que ir más allá de las simples preguntas sobre cómo unir los fragmentos actuales del *currículum* y convertirse en una conservación más amplia que tenga que ver con el posible contenido de estas conexiones. Como señaló Dewey (1938, pág. 49):

De qué sirve obtener cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, de qué sirve alcanzar la capacidad de leer y escribir, si en el proceso el individuo pierde su (sic) alma; si pierde su apreciación de las cosas que valen la pena, de los valores a los que estas cosas hacen referencia; si pierde el deseo de aplicar lo

que ha aprendido y, sobre todo, la capacidad para extraer el significado de las experiencias que tenga en el futuro.

A pesar de las afirmaciones democráticas sobre la igualdad de oportunidades, muchos obstáculos bloquean todavía el camino de los jóvenes sin privilegios en nuestras escuelas; por ejemplo, el uso excesivo de las pruebas estandarizadas. Uno de los problemas históricos de muchas ideas progresistas del *currículum* (y una razón de que a menudo no hayan tenido apoyo en las comunidades sin privilegios) es que parecen restar importancia al tipo de conocimientos y destrezas oficiales que los jóvenes necesitan para franquear su paso por las puertas de acceso socioeconómico (Delpit, 1986, 1988).

Antes señalamos que las escuelas democráticas se distinguen en parte de otras clases de escuelas progresistas en que buscan explícitamente el cambio en las condiciones antidemocráticas en la escuela y la sociedad. Sin embargo, los educadores que trabajan en las escuelas democráticas son también muy conscientes de que es preciso contar con estas condiciones, y con los obstáculos para un acceso más general, hasta que sufran un cambio. Por esta razón, un *currículum* democrático intenta ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos y destrezas en muchos aspectos, incluidos los que requieren el paso por las puertas de acceso socioeconómico. En pocas palabras, los educadores democráticos viven en la tensión constante de buscar una educación más significativa para los jóvenes mientras siguen prestando atención al conocimiento y las destrezas esperados por poderosas fuerzas educativas cuyos intereses son cualquier cosa menos democráticos. Así, no podemos ignorar el conocimiento dominante. Poseerlo abre algunas puertas. Pero debemos tener cuidado con nuestra interpretación aquí, porque no queremos apoyar un mantenimiento de los rígidos programas de “ejercicios y destrezas” que tan a menudo constituyen las experiencias escolares de los alumnos sin privilegios. Estos niños también tienen derecho a lo mejor de nuestras ideas progresistas. Nuestra tarea es reconstruir el conocimiento dominante y utilizarlo para ayudar a los que tienen menos privilegios en esta sociedad, no para ponerles trabas.

La cuestión de crear un *currículum* democrático implica casi con seguridad conflicto y debate. Prácticamente todo lo que se incluye en esta descripción tropieza con gran parte de la vieja opinión dominante de cuál debe ser el contenido del *currículum* planificado. La posibilidad de escuchar una gran variedad de opiniones y voces se ve a menudo como una amenaza para la cultura dominante, en especial debido a que algunas de estas voces ofrecen interpretaciones de las cuestiones y los acontecimientos completamente distintos de las que se enseñan de manera tradicional en las escuelas. Peor todavía, estimular a los jóvenes a analizar críticamente las cuestiones y los acontecimientos plantea la posibilidad de que puedan poner en duda las interpretaciones (y enseñanzas) dominantes. Lo mismo es cierto para la organización del *currículum* en torno a los problemas y las cuestiones sociales principales, pero esta medida también entra en conflicto con la versión esterilizada del conocimiento y la destreza que forma parte del enfoque de “alta cultura” del *currículum* de materias separadas y centrado en disciplinas. Y, por último, la posibilidad de que los

jóvenes puedan aportar sus propias preguntas y preocupaciones al *currículum* plantea la amenaza de tocar cuestiones que revelen las contradicciones éticas y políticas que impregnan nuestra sociedad y de empañar los valores que esta sociedad dice mantener.

Las personas comprometidas con la escolarización democrática han encontrado todas estas fuentes de resistencia una y otra vez. Sin embargo, la resistencia no se expresa siempre en términos claros y explícitos. Por ejemplo, hay quienes dicen que los jóvenes no deberían encargarse de las cuestiones sociales, porque no están preparados para comprender la complejidad de los aspectos implicados, o porque podrían deprimirse. Por supuesto, estos argumentos ignoran completamente el hecho de que los jóvenes son personas reales que viven vidas reales en nuestra sociedad; muchos de ellos conocen de sobra las consecuencias del racismo, la pobreza, el sesgo de género, la falta de hogar, etc., a partir de las experiencias que ellos mismos han vivido. Es obvio entonces que estos argumentos tratan sencillamente de evitar la posibilidad de que los jóvenes lleguen a ver las contradicciones políticas, éticas y sociales que empañan su propia dignidad y trate de actuar contra ellas.

Es importante fijarse de nuevo en que el concepto de escuelas democráticas no está destinado sólo a las experiencias de los estudiantes. Los adultos, incluidos los educadores profesionales, también tienen derecho a experimentar la forma de vida democrática en las escuelas. Ya hemos citado un ejemplo de la participación en la determinación de la política y la toma de otras decisiones. Pero, igual que los jóvenes tienen derecho a ayudar a crear disposiciones para su propia educación, también los profesores y otros educadores tienen derecho a ayudar a crear sus propios programas que el desarrollo profesional basándose en sus percepciones de los problemas y las cuestiones en su aula, escuela y vida profesional.

Además, los profesores tienen derecho a que se oiga su voz en la creación del *currículum*, especialmente en el destinado a los jóvenes particulares con los que trabajan. Incluso el más despreocupado de los observadores no pueden evitar advertir que este derecho ha sufrido un gran desgaste durante las últimas décadas, a medida que las decisiones curriculares e incluso los planes curriculares específicos se han centralizado en las oficinas de educación estatales y de distrito. La consiguiente “des-especialización” de los profesores, la redefinición de su trabajo como la puesta en práctica de las ideas y los planes de otros, está entre los ejemplos más obvios e inconvenientes del desvanecimiento de la democracia en las escuelas (Apple, 1986). Además, gran parte del discurso sobre la “gestión en la sede de la escuela”, aunque parece invertir esta centralización, equivale en realidad a a poco más que localizar las luchas por los recursos limitados y la rendición de cuentas por decisiones de política y de programa tomadas en lugares distantes.

Por último, la cuestión del control de los profesores de su propio trabajo profesional implica no sólo recursos y mandatos de *currículum*, sino también prácticas de instrucción. Escribimos antes cómo los valores democráticos podían moldear los aspectos estructurales y curriculares de la escuela, aunque también comprendemos

que además están guiados por la investigación y otros conocimientos técnicos. En las escuelas democráticas, estos conocimientos técnicos. En las escuelas democráticas, estos conocimientos no sólo proceden de fuentes de “élite”, como los investigadores académicos, situadas fuera de la escuela. Los conocimientos que los profesores producen para su propio uso a través de la investigación-acción y el diálogo local tienen mayor interés incluso. Esto no significa que otras fuentes de conocimiento profesional sean inválidas o resulten inútiles; sencillamente significa que no son las únicas fuentes de ideas que merecen la pena.

Cuando relacionamos el derecho democrático de los docentes a ejercer un control significativo sobre su propio trabajo con la obligación por parte de los profesores y otros adultos de extender la forma de vida democrática a los jóvenes, vemos la posibilidad real de que los valores democráticos pueden convertirse en una fuente de coherencia para la vida en nuestras escuelas. Sin embargo, para convertir la posibilidad en realidad, tendremos que tropezarnos de nuevo con algunas preguntas difíciles. Por ejemplo, los padres, la comunidad y el Estado, por supuesto, tienen derecho a decir qué metas quieren para la educación. Pero, ¿debe tener su opinión el mismo peso en las decisiones sobre materias como la organización curricular y los recursos que la de los educadores profesionales? El exigente compromiso con la democracia que hemos pedido que asuman los profesores ¿les da derecho a cierta autonomía profesional fuera del control de la comunidad? ¿Qué pueden decirnos los relatos de este libro sobre tales preguntas?

Construir sobre un rico legado

El cuadro que hemos esbozado hasta ahora parece espléndido en teoría, pero ¿es posible darle contenido teniendo en cuenta las realidades presentes? Es cierto que la separación entre los valores democráticos y las prácticas escolares es tan amplia ahora como lo ha sido siempre. Pero, como muestran las historias de este libro, la lucha por crear escuelas democráticas está viva en muchos lugares. Los esfuerzos descritos aquí no son anomalías de nuestra propia época, son ejemplos contemporáneos de una larga línea de trabajo que se ha extendido durante más de un siglo. Ofrecen de por sí un atisbo de las posibilidades del otro aspecto de la pregunta que la gente se hace todavía hoy: ¿Cómo pueden las escuelas expresar y extender a la vez el significado de la democracia?

Leeremos, por ejemplo, textos sobre los serios intentos por relacionar el trabajo de la escuela con la vida de la comunidad. Tras los proyectos descritos aquí se encuentran movimientos que tuvieron lugar hace cincuenta y más años en lugares como Baltimore, Maryland, Pulaski en Wisconsin y Pasadena en California, donde los jóvenes emprendieron proyectos para resolver graves problemas comunitarios (véase por ejemplo, Anderson y Young, 1951). Estos proyectos anteriores, como los intentos de hoy, no eran actividades a corto plazo, por importantes que puedan ser, sino esfuerzos mantenidos para forjar relaciones sustanciales con la comunidad.

También leeremos textos sobre los intentos por crear en el *currículum* un espacio para el estudio de problemas sociales a gran escala. Aquí podemos volver la mirada hacia algunas de las escuelas progresistas que participaron en el famoso

Estudio de los Ocho Años de la década de 1930 (Alkin, 1962) y hacia las numerosas historias de aula que surgieron del movimiento “esencial” en las décadas de 1940 y 1950 (véase, por ejemplo, Faunce y Bossing, 1951).

Y examinaremos el aprendizaje cooperativo, al que se favoreció en muchas de las primeras escuelas “esenciales! Y en los programas centrados en el alumno descritos por Rugg y Shumaker (1928) y los autores de *Life Skills in School and Society* (“Destrezas de la vida en la escuela y la sociedad”) (Rubin, 1969). Nuestras historias, como los intentos anteriores, se ocupan sobre todo del aprendizaje cooperativo como un aspecto crucial de la forma de vida democrática, no con el enfoque popular actual del aprendizaje cooperativo como una estrategia específica para el rendimiento académico.

Cada historia en este libro pone de relieve, de diversas maneras, la implicación de los jóvenes en el *currículum* y en otras clases de planificación. Los autores siguen una larga línea de trabajo que describe esta implicación y la rebelión en las aulas, sino como parte de un compromiso más amplio para promover la eficacia individual y colectiva entre los jóvenes (véanse, por ejemplo, Hopkins, 1941; Giles, McCutche y Zechiel, 1942; Zapf, 1959, Waskin y Parrish, 1967).

Estas historias también hablan sobre intentos serios de basarse en la diversidad cultural y aliviar las injustas condiciones que rodean las diferencias culturales. A este respecto, no deberíamos olvidar que los afroamericanos desarrollaron libros de texto sobre su propia historia para las escuelas segregadas en el Sur durante las décadas de 1930 y 1940, Gran parte del trabajo en esta área descansa sobre los hombros de W.E.B. Du Bois, que luchó implacablemente por elevar la posición social y las expectativas educativas de los negros; por ejemplo, Du Bois vio en los programas de adiestramiento en destrezas laborales las implicaciones obvias para la diferenciación del trabajo según la raza: “No se debe permitir que los ideales de la educación, ya se enseñe a los hombres a enseñar o a arar, a tejer o a escribir, se hundan en un sórdido utilitarismo. La educación debe tener ante sí ideales propios, y no olvidar nunca que está tratando con almas, y no con dólares” (Du bois, 1902, pág. 82). Oiremos los ecos de la misma idea en el enfoque de la formación profesional realizado en la Escuela Rindge.

Los autores en este libro tampoco son los primeros en reconocer que crear escuelas democráticas es una empresa difícil, cuando corrientes más amplias fuera de la escuela parecen estar fluyendo en sentido opuesto. Rugg y otros (1939) hablaron sobre esta cuestión en medio de los movimientos de eficiencia social durante la revolución industrial. Y los autores del Anuario de la ASCD de 1952, *Growing Up in an Anxious Age* (“Educar en una época de inquietud”) (Cunningham, 1952), en el punto culminante de la reza McCarthy, contaban historias escalofriantes de ataques ultraconservadores que resuenan en nuestra época.

Este breve esbozo histórico se ha centrado sobre todo en el legado de educación democrática dentro de las escuelas. Sin embargo, seríamos negligentes si

no reconociéramos que este trabajo se hizo (y todavía se hace) conjuntamente con tentativas fuera de las propias escuelas. Por ejemplo, gran parte del impulso hacia las escuelas democráticas descansa en la prolífica obra de Hohn Dewey, incluidos no sólo los trabajos en educación, como su épico *Democracy and Education* (“Democracia y educación”) (1916), sino el amplio conjunto de ensayos y libros sobre democracia en casi todos los aspectos de las cuestiones sociales. También tenemos una gran deuda con personas como Elizabeth Harrison y Ella Flagg Young, que lucharon intensamente por los derechos de alumnos y profesores, y con otras como George Counts y Harold Rugg, que defendieron un enfoque de la educación como parte de una reconstrucción democrática social más amplia.

Del mismo modo, los activistas políticos en los movimientos de derechos civiles más amplios desempeñaron un importante papel en democratizar diversos aspectos de la escolarización. Si no hubiera sido por sus esfuerzos, las escuelas todavía podrían estar enturbiadas por la segregación racial sancionada legalmente y la exclusión de las personas con discapacidades. Tampoco podemos ignorar los esfuerzos de grupos como la *American Library Association* para proteger a los jóvenes de las limitaciones restrictivas de la censura. Mientras que los tribunales todavía no saben cómo responder a la pregunta de si la escuela debe ser escenario para una democracia completa o un “foro limitado” para los derechos democráticos, podemos imaginar demasiado bien que esta pregunta podría no haber llegado nunca a los tribunales de no haber sido por las implacables apelaciones de los activistas democráticos.

Así pues, está claro que la idea de desarrollar y proteger la democracia en las escuelas no es simplemente un producto de nuestra época. Tanto el concepto general como los rasgos específicos que hemos esbozado tienen sus raíces en tentativas que se extienden durante más de un siglo en el pasado. Sin embargo, el historiador de las escuelas democráticas tiene que recordar siempre dos cosas. En primer lugar, igual que la democracia ha tenido múltiples significados en la sociedad más amplia, también su interpretación respecto a las escuelas ha sido alguna ambigua. En segundo lugar, la democracia es un concepto dinámico que requiere un examen continuo a la luz de los tiempos cambiantes. Por estas razones, corremos siempre el riesgo de sufrir un desengaño cuando un intento histórico de escuelas democráticas no llega tan lejos como desearíamos, o se pone de manifiesto que es una mezcla de éxito y contradicción. Lo importante es que reconozcamos momentos de impulso democrático en el pasado como un legado sobre el que fundamentar nuestros propios esfuerzos.

Hacia las escuelas democráticas

Hemos decidido incluir en este libro cuatro ejemplos de escuelas en las que se da vida a la democracia: el colegio de Educación Secundaria¹ de Central Pak Este en la ciudad de Nueva York, la Escuela Rindge de Artes Técnicas en el área de Boston, La Escuela Fratney en Wilmauke² y un programa particular dentro de la escuela de enseñanza media (Middle School³) Marquette (llamada en la actualidad Escuela de

¹ Puede consultarse las Tablas de los Sistemas Educativos de España y Estados Unidos en las págs. 163 (N. del R.)

² En español en el original. (N. del T.)

³ Las escuelas de enseñanza media acogen al alumnado con edades entre los 10 y 13 años. (N. del R.)

enseñanza media Georgia O'Keefe) en Madison, Wisconsin. Cada una representa la respuesta creativa de los educadores a las realidades de la pobreza, la injusticia y el desplazamiento. Y todas muestran las ricas experiencias de aprendizaje que se derivan de la determinación de las personas por hacer de sus aulas centros de práctica democrática y de crear límites permeables entre la escuela y la sociedad en general.

Al principio, tomamos la decisión de que estas historias debían estar contadas por las mismas personas que participaron en ellas. Esto es fundamental. Los sentimientos de frustración y a veces cinismo que muchos educadores y miembros de la comunidad experimentan a menudo son resultado de no escuchar los unos las historias de los otros. El fracaso parece dar mejores titulares que el éxito lento difícilmente conseguido. Las historias presentadas aquí no son románticas. Son honestas respecto a las posibilidades y dificultades a las que nosotros hacemos frente cuando avanzamos hacia prácticas más democráticas.

Permítasenos recordar quién es ese “nosotros”. Las escuelas democráticas tienen que estar basadas en una definición amplia del “nosotros”, un compromiso para construir una comunidad que sea tanto de la escuela como de la sociedad en la que la escuela existe. Tomadas juntas, las historias contadas en este libro dicen algo muy importante sobre las realidades de la reforma democrática de la escuela. En cada caso, el éxito requirió la construcción consciente de grupos dentro de la escuela, y entre la escuela y las circunscripciones fuera de ella. En ninguno de los casos el impulso se generó “desde arriba”. La fuerza impulsora para el cambio la proporcionaron, en su lugar, los movimientos de abajo a arriba: grupos de profesores, la comunidad, activistas sociales, etc. Por último, ninguna de las reformas se guió por una visión técnica del rendimiento escolar a toda costa. En lugar de eso, cada una se relacionó con un conjunto de valores ampliamente definido que se puso en práctica: aumentar la participación en el nivel de base y en la escuela, dar poder a individuos y grupos que hasta ese momento habían sido silenciados en gran parte, crear nuevas formas de vincular el mundo real y los problemas sociales reales con la escuela, de manera que ésta tenga una relación integral con las experiencias de las personas en su vida diaria.

Seremos honestos aquí. Ninguno de los ejemplos incluidos en este libro resuelve como garantías la totalidad de los numerosos problemas a los que se enfrentan las escuelas. En realidad, dadas las crisis económicas y sociales que continúan acosando a tantas personas en esta sociedad, el trabajo de escuelas y aulas como éstas se recorta no sólo educativa, sino también económicamente (véase, por ejemplo, Kozol, 1991). Sin embargo, podemos reaprender lo que es posible hacer, intentando crear posibilidades nuevas y más democráticas en nuestras escuelas. Es preciso no equivocarse sobre esto, las apuestas son altas, como James Mursell. (1955, pág. 3) señaló hace 40 años.

Si las escuelas de una sociedad democrática no existen para el apoyo y la extensión de la democracia, y no trabajan para ello, entonces son o bien socialmente inútiles, o socialmente peligrosas. En el mejor de los casos, educarán a personas que seguirán su camino y se ganarán la vida in indiferentes a las obligaciones de

ciudadanía en particular y de la forma de vida democrática en general.... Pero es muy probable que las eduquen para que sean enemigos de la democracia: personas que serán presa de demagogos, y que apoyarán movimientos y se reunirán en torno a dirigentes hostiles a la forma de vida democrática. Estas escuelas o bien son fútiles o bien subversivas. No tienen una razón legítima para existir.