

Artículos

La distinción y el asco: las políticas emocionales del fracaso escolar

Andrew Hargreaves

Boston College

Traducción: Ignacio Calderón Almendros

Este artículo analiza los problemas del fracaso escolar –fracaso *en* la escuela y *de* las escuelas– en términos de las políticas emocionales de la distinción y el asco. Pone atención en que las estrategias diferenciales de mejora de la escuela, en las que los niveles de intervención están inversamente relacionados con el riesgo del éxito escolar, crean un *apartheid de la mejora* que sólo se ocupa de los *efectos* de la baja capacidad y la baja inversión en las comunidades pobres, y perpetúa en el tiempo la dependencia en los sistemas de baja capacidad. Detrás de las diferencias técnicas que separan el éxito del fracaso están las diferencias de las cargas emocionales entre la desapasionada distinción del éxito de la élite y la visceral amenaza emocional de las clases más bajas que evocan asco. La distinción y el asco, se discute, son los alter egos de la mejora escolar. El fracaso escolar es definido, evaluado y tratado en formas que funcionan evocando el asco de los ricos, lo cual les recuerda simultáneamente su afortunada distinción. El artículo termina con recomendaciones para redefinir las discordantes respuestas al fracaso escolar que actualmente están ascendiendo.

Introducción

La tendencia mundial de la reforma en educación está cada vez más dedicada y preocupada por el problema del fracaso escolar. El fracaso escolar tiene un doble significado: fracaso de algunos estudiantes a asegurar los éxitos y oportunidades educativas en pie de igualdad con sus pares; y el fracaso de las escuelas al suministrar a todos sus estudiantes, especialmente a aquellos de orígenes pobres o de minorías, esos logros y oportunidades (OECD, 1997). El fracaso escolar se refiere al fracaso en la escuela y al fracaso de la escuela. Cada vez más, estas dos concepciones están unidas.

Entre las naciones con el record más fuerte de atención a ambos problemas del fracaso escolar están el Reino Unido y los Estados Unidos. El Reino Unido usa puntuaciones de test en “etapas clave”¹, los resultados del examen de la educación secundaria y los informes periódicos de los equipos de inspectores escolares, para determinar si una escuela o distrito está funcionando y cómo, y si está o no “fracasando”. Cada año, se identifica a las escuelas con la exigencia de “medidas especiales” donde equipos de intervención son asignados a cada escuela para concebir e implementar planes que conducirán a mejoras medibles en un año –de lo contrario la escuela

puede ser obligada a cerrar. El proceso de inspección también identifica una segunda categoría de escuelas con “serias debilidades”. A éstas también les es asignado apoyo (incluido más recientemente, aquél de compañías privadas) para que no se deterioren más y quedan también sujetas a “medidas especiales” (Stoll y Myers, 1998).

En los Estados Unidos, siguiendo las iniciativas de estados como Kentucky y la acción Presidencial de Bill Clinton, el cual dirigió el Departamento de Educación de EE.UU. a comprometer la acción hacia la mejora de las escuelas con “bajo rendimiento”², para 1998/99 unas 8.800 escuelas Título I (en pobreza) habían sido identificadas con la necesidad de mejora (U.S. Department of Education, 2001). Algunos estados y distritos han identificado sus escuelas como de “bajo rendimiento” o “mal funcionamiento”³ y después de publicados los resultados, nunca se tomaron nuevas medidas (p.e.: Virginia). Algunos han realizado un ranking de sus escuelas (p.e.: de la A a la F), y han asignado una compensación monetaria a aquellas que mejoran, mientras se les retiene la compensación a aquellas que se hunden en los grados más bajos (p.e.: Florida). Algunos han cerrado escuelas “que fracasan” y las han reconstruido con nuevo personal y/o dirección (p.e.: Chicago, California). Algunos han instituido estrategias de mejora de “rotación” mediante la asignación de equipos de apoyo o “educadores altamente capacitados” a escuelas en dificultades (p.e.: Kentucky, Tennessee).

Mientras otros muchos estados no han tomado ninguna iniciativa de identificar o tratar con escuelas con bajo rendimiento, la promesa de George W. Bush de cerrar las que están funcionando mal porque fallan a la hora de alcanzar el nivel que marca el Estado en un periodo dos años, o para reemplazarlas con estatutos o documentos justificativos alternativos, aumentará el énfasis en el fracaso escolar en años futuros.

Así como la responsabilidad de la agenda de todo el mundo se extiende con la globalización de las estrategias de reforma educativa, la identificación y el énfasis en el fracaso escolar y las escuelas que fracasan se extenderá también. La agenda sobre el fracaso escolar tranquiliza a muchas bancas ansiosas ante el hecho de que los gobiernos van en serio en su intención de aumentar los niveles educativos. También se apela a los grupos con equidad-conciencia en el electorado prometiendo que “ningún niño será dejado atrás”; que el éxito de las diferencias entre los estudiantes ricos y los pobres, las familias corrientes y las minoritarias, será estrechado; que ninguno será abandonado a la dificultad o al fracaso. Al igual que la promoción de la comunidad, la familia o la democracia, el compromiso de atacar el fracaso escolar es, en términos discursivos, una obligada unificación de las fuerzas. Tiene la capacidad de apaciguar a aquellos que están preocupados por la excelencia así como aquellos que están comprometidos con la equidad. Sin embargo, como con muchos símbolos unificadores, el símbolo del fracaso escolar y el compromiso resuelto a atacarlo disfrazan muchas dificultades y discrepancias sobre cómo definir el fracaso y cómo ocuparse de él en la práctica.

Este artículo localiza el significativo fenómeno del fracaso escolar: en la escuela y de las escuelas. Comienza sintetizando algunas de las cuestiones más críticas que investigadores y políticos están comenzando a plantear sobre cómo corregir el fracaso escolar. Estudia diferentes criterios para identificar las escuelas con fracaso o bajo rendimiento, y diferentes estrategias para mejorar o repararlas a corto y largo plazo. También examina cómo las diferentes clases

de escuelas experimentan diferentes tipos de mal funcionamiento –planteando cuestiones sobre si las estrategias de mejora serán optimizadas para responder a las diferentes clases de dificultad que las escuelas con mal funcionamiento encuentran.

Tras esta síntesis crítica de cómo identificar mejor y mejorar las escuelas que fracasan, el artículo plantea algunas cuestiones profundas sobre el significado del fracaso escolar en sí mismo. En particular, analiza las políticas emocionales de distinción y asco que envuelven las ideas de la gente y las experiencias de éxito y fracaso en la escuela. Estas cuestiones, veremos, reducen al verdadero núcleo de cómo definimos o no el logro, el éxito y el fracaso en las escuelas. La forma en que hemos llegado a definir el éxito y el fracaso en la escuela, argumento, perpetúa los verdaderos procesos de exclusión social que las políticas educativas diseñadas para eliminar la falta de éxito en las escuelas quieren erradicar. Así, precisamente tan importante como el modo de identificar el éxito y el fracaso técnicamente, o cómo combatir el fracaso estratégicamente, es la crucial cuestión de cómo definimos el éxito y el fracaso educativamente.

Identificando y remediando el fracaso escolar

La dificultad de responder satisfactoriamente al fracaso escolar ha sido atribuida a varios factores. Primero, como mis colegas y yo hemos advertido en nuestro trabajo con cuatro departamentos estatales y sus comisarios en los Estados Unidos, si las escuelas que fracasan son identificadas por un sistema de cuota, de modo que cada año un número fijo o un porcentaje de escuelas sea designado como fracasadas cada año, se crea una incapacidad sistemática para producir una mejora prolongada⁴. La razón es que cuanto más exitosa es una jurisdicción en combatir cada caso de fracaso, más extensos llegan a ser sus recursos para mantener estas escuelas alejadas del fracaso, así como para suministrar ayuda a los recién definidos casos de fracaso que continúan originándose cuando más y más nuevas escuelas caen inevitablemente en la trampa de la cuota. En otras palabras, donde existen los sistemas de cuota de fracaso escolar, la supervivencia a corto plazo está inversamente relacionada con la mejora sostenible a largo plazo.

Un segundo punto es que las escuelas y distritos a menudo no sostienen esfuerzos a largo plazo hacia la mejora de la escuela (Louis y Miles, 1990; Teddlie y Stringfield, 1993) y en su lugar encuentran la decepción en “soluciones rápidas” (Stoll y Myers, 1998). Muy pocas respuestas al fracaso escolar se concentran en la construcción de capacidades a largo plazo en una escuela o un sistema que ayudase a prevenir el fracaso escolar a lo largo del tiempo –por ejemplo, atrayendo, contratando y construyendo una comunidad profesional entre profesorado altamente cualificado, creando una fuerte cultura de liderazgo o estableciendo asociaciones efectivas con los padres (Hopkins, Harris y Jackson, 1997). Las reformas que podrían dirigir a una mejora más sostenible de la escuela han sido implementadas en relativamente pocas escuelas y distritos (Hargreaves y Fink, 2000). A menudo, las escuelas y distritos tienden a trabajar hacia un aspecto de la mejora escolar (p.e.: un nuevo curriculum), mientras ignoran otros elementos clave (p.e.: la estabilidad del profesorado, el clima de la escuela) que llevan a una escuela a tener un buen funcionamiento (Saranson, 1990). La sostenibilidad de la mejora de la escuela radica en el apoyo coordinado a múltiples niveles, lo que es rara vez manifiesto (Datnow, Borman y Stringfield, 2000; Fullan, 1999). En la base de su

extensa experiencia con el cambio educativo, Fullan (2000, p.20) concluye que “uno puede mejorar una escuela elemental en unos 2/3 años; los institutos de secundaria llevan unos 5/6 años; los distritos llevan 6/8 años.” Pocos intentos de combatir el fracaso escolar de modo realista reconocen esta temporalización para la mejora sostenible.

Tercero, las escuelas con mal funcionamiento no son todas iguales. Las razones o la naturaleza de su bajo rendimiento varía enormemente. Stoll y Fink (1996), por ejemplo, indican que las escuelas varían en relación a la efectividad y la mejora al mismo tiempo. Las escuelas que son técnicamente efectivas en términos de resultados de funcionamiento pero sin continuar hacia la mejora, son escuelas de crucero que van a la estela de sus altos logros académicos. Las escuelas que son inefectivas pero que muestran signos de mejora son escuelas luchadoras –son conscientes de sus problemas y muestran buena voluntad para escapar de ellos, pero sus esfuerzos están a menudo desenfocados o pobremente apoyados por los líderes o los distritos. Las escuelas que son inefectivas y fracasan del todo en la mejora son escuelas que se hunden. Éstas pueden presentar los mayores desafíos a los esfuerzos de mejora.

Oficialmente, las escuelas que fracasan no abarcan todas estas categorías, pero son a menudo identificadas y etiquetadas en formas que estigmatizan a sus estudiantes y su personal. Si el fracaso escolar fuera definido en relación al funcionamiento pasado, o en comparación con otras escuelas que tienen una composición socio-económica similar del conjunto del alumnado, entonces muchas escuelas de crucero con mal funcionamiento en comunidades de clase media serían etiquetadas como con fracaso. Los lugares que han intentado ajustarse a tales definiciones, sin embargo, a menudo se han encontrado con reacciones políticas de las comunidades de alto estatus que no quieren que sus aparentemente exitosas escuelas (definidas únicamente por sus resultados) sean tildadas de fracasadas. Como resultado, la mayoría de las jurisdicciones opta por definiciones del fracaso basadas en cuotas, o en comparaciones con la distribución de los resultados y las definiciones de los estándares para la población en su conjunto. Las escuelas que fracasan, por tanto, se originan casi uniformemente en comunidades pobres, asociando el fracaso con la sociedad de los grupos más marginados y estigmatizados, y con los profesores y líderes que los educan (U.S. Department of Education, 2001). Cuando tales escuelas con fracaso son sometidas a tecnologías de inspección y vigilancia particularmente intensivas, se hace aún más difícil atraer a excelentes profesores y líderes a trabajar en sus comunidades pobres –un requerimiento esencial para la mejora sostenible.

Otra consecuencia de reconocer que el mal funcionamiento es una variable, no un fenómeno singular, es aceptar que las estrategias de mejora para las escuelas con bajo rendimiento pueden variar: que una talla no le sienta bien a todas las escuelas (Hopkins, 2000). Myers y Goldstein (1998), por ejemplo, identifican tres tipos de escuelas con mal funcionamiento. Las escuelas perseverantes “tienen problemas pero decidieron cambiar y mejorar” (p. 178). En estas escuelas, profesores y líderes escolares reconocen que hay un serio problema y están dispuestos a trabajar juntos para arreglarlo. Las escuelas oscilantes proporcionan unos casos dudosos de escuelas que son capaces de mejorarse, y que pueden necesitar nuevo liderazgo o asistencia externa en momentos clave. Las escuelas deslizantes están bloqueadas en una aparentemente ineludible espiral descendente, y normalmente requerirán

un nuevo equipo directivo y amplia intervención externa o completa reconstrucción como escuela, con el fin de mejorar.

Hopkins y sus colegas (Hopkins, Harris y Jackson, 1997) clasifican las escuelas según su estado en las diferentes etapas del desarrollo de la receptividad para la mejora. Para ellos, esas escuelas que ya están menos desarrolladas y menos receptivas, es menos probable que sean capaces de mejorarse y requerirán el más alto grado de intervención y apoyo externo; y casi siempre el reemplazamiento del liderazgo existente de la escuela.

En Norte América, varios investigadores sugieren que el desarrollo profesional intensivo, aplicado a grandes cohortes de profesores de un distrito con la participación de sus directores, alrededor de un número limitado y prescrito de prioridades de enseñanza, puede llevar a rápidos logros de los alumnos. Sin embargo, esto parece ser claramente el caso de los sistemas de baja capacidad que tienen dificultad para atraer y mantener profesores certificados (Datnow y Meigham, 2002; Elmore y Burney, 1997; Fullan, 2001). Entretanto, las estrategias de desarrollo profesional que ofrecen mayor discreción profesional y auto-dirección parecen ser más efectivas también en sistemas de más alta capacidad, con menos problemas endémicos de pobreza y reclutamiento de profesorado, o en redes de trabajo profesional voluntario que se extienden a través de los sistemas (Lieberman y Wood, 2001; McLaughlin y Talbert, 2001; Hargreaves, en prensa). Las estrategias para mejorar las escuelas, por tanto, parecen diferir entre sistemas de alta y baja capacidad. El gobierno del Reino Unido está, en realidad, institucionalizando esta distinción aplicando grados de “intervención en inversa proporción al éxito” (Barber, 2000, p.22) y otorgando “autonomía ganada” a las escuelas y profesores que están funcionando bien –de modo que las escuelas más exitosas con los mejores resultados (y a menudo en las comunidades más aventajadas), disfrutan la mayor autonomía frente a la intervención de la Administración (Department for Education and Skills, 2001).

El dilema aquí es que las estrategias de fuerte intervención podrían producir las más rápidas mejoras en las escuelas más pobres y de baja capacidad y sus comunidades; pero haciéndolo, también pueden reforzar las culturas de dependencia entre los profesores y poner en peligro las perspectivas a largo plazo de la construcción de capacidad y la mejora sostenida a lo largo del tiempo (Fullan, 2001). Diferenciar estrategias para escuelas con bajo y alto funcionamiento puede crear lo que yo llamo un apartheid de la mejora –ocupándose sólo de los efectos de la baja capacidad y la baja inversión en las comunidades pobres de forma que perpetúan sus restringidas capacidades, así como la dependencia profesional, en lugar de atacar las raíces del empobrecimiento y del apoyo inequitativo a las escuelas y sus comunidades pobres (Hargreaves, en prensa).

Evitar la trampa de crear y perpetuar un apartheid de la mejora y el desarrollo profesional depende de nuestra habilidad para definir el fracaso y el éxito multidimensionalmente, incluyendo definiciones que comparen el funcionamiento de las escuelas que son parecidas socioeconómicamente (de forma que las ricas, las escuelas de crucero, estén tan sujetas a fuerte intervención, como las pobres, las escuelas que se hunden); ver explícitamente y planear una fuerte intervención siendo el primer escalón del desarrollo de un proceso a largo plazo de construcción de la mejora, no un arreglo rápido a corto plazo; y concentrarse en encontrar formas de infundir más recursos, apoyo y educadores altamente cualificados y capaces dentro de todas las

comunidades pobres, que de lo contrario siempre estarán en mayor riesgo de fracaso escolar (en el sentido de la simple puntuación de las comparaciones de los resultados). Los problemas fundamentales del empobrecimiento no pueden ser eliminados únicamente a través de estrategias técnicas de mejora.

Estas son algunas de las importantes cuestiones técnicas que conciernen al modo en el que definir el fracaso escolar, cómo discriminar entre los diferentes tipos de mal funcionamiento y las estrategias para ocuparse de ellos; y cómo localizar y remediar las necesidades para la supervivencia a corto plazo en las escuelas que fracasan con las metas de visionar a largo plazo, la mejora sostenible en las escuelas y los sistemas escolares.

La distinción y el asco

Hasta ahora me he concentrado extensamente en la idea de fracaso escolar como el fracaso de las escuelas y de los profesores que allí trabajan. Esta cuestión está íntimamente conectada con la idea relacionada de fracaso en la escuela; el fracaso estudiantil y cómo lo definimos.

En 1973, el sociólogo americano Richard Sennett escribió el clásico texto en "The Hidden Injuries of Class"⁵ Sennett y su socio, Johnathan Cobb, entrevistaron a 150 adultos de clase trabajadora en Boston, Massachusetts, sobre su trabajo, vidas, educación, esperanzas e instrucción. Muchos de los participantes de Sennett eran primera y segunda generación de inmigrantes, de comunidades rurales del sur o este de Europa, los cuales habían recreado pueblos urbanos como Little Italy en esta ciudad que se está expandiendo rápidamente.

Los hombres y mujeres de clase trabajadora de la muestra de Sennett luchaban y buscaban muchas cosas en su vida como la mejora, la seguridad y la recompensa material, pero por encima de todo, lo que ellos ansiaban era dignidad y respeto (ver también D. Hargreaves, 1982). En su lugar, lo que ellos experimentaban repetidamente era un rechazo de su dignidad a través de experiencias de fracaso, frustración y vergüenza. Oyendo a sus participantes de clase trabajadora, Sennett concluyó que "la posibilidad de fracaso es el fenómeno más incómodo en la vida americana. No hay sitio para el fracaso en nuestros planes de respeto" (Sennett, 1973, p.183).

Aun así, el fracaso es lo que la muestra de Sennett repetidamente encontró y soportó. Uno de los entrevistados de Sennett, John Bertin, un padre de cinco hijos que pintaba el equipo de reparto de una gran fábrica, se sintió "estúpido" en la escuela y "llegó a pensar que su habilidad para entender estaba devaluada por sus defectos de carácter, su falta de perseverancia, de fuerza de voluntad para actuar bien" (p.121). Los daños, las heridas del fracaso de clase, persistían toda la vida de todos estos hombres y mujeres. La interiorización de la responsabilidad del fracaso, por ser diferente o inferior, es común entre aquellos que ocupan un bajo estatus en la sociedad, y es un proceso que comienza temprano, en la escuela. Como Sennett expresa: "El niño acepta la vergüenza que experimenta como legítima y muestra su ira frente a la situación atacando a aquellos que no están avergonzados" (p.96).

A través de una completa gama de sutiles pistas, "Cuando los niños tienen diez u once años, la división entre los muchos y los pocos de los que se espera que 'hagan algo' de ellos mismos sale a la luz; el rechazo que se desarrolla en el segundo grado se ha convertido en abierta hostilidad en sexto –'los afeminados, los pelotas' son los estudiantes que la institución puede respetar".

En la escuela y la sociedad, el respeto y la dignidad son distribuidos injusta y desigualmente. Por más que la sociedad enfatiza que las oportunidades son iguales y que cualquiera puede hacerlo, sienten más injusta esta distribución de dignidad o indignidad aquellos que más la padecen.

“Cuando pertenecer a una determinada sociedad lleva al extremo de definir la dignidad de toda la humanidad, el desprecio y la hostilidad hacia aquellos que difieren celebra la dignidad del hombre” (Sennett, 1973, p.54).

En sociedades intergeneracionalmente desiguales, las distribuciones de la dignidad crean economías emocionales de distinción y asco. Aquellos que son socialmente exitosos, heredan o adquieren lo que Pierre Bourdieu (1984) llamó distinción —el “gusto puro” que permite a la gente verse a sí misma como separada, deslindada, distinta y capaz de decidir qué va a ser rechazado o evitado. Adam Smith (1809), en *The Theory of Moral Sentiments*⁶, resumía y aprobaba este sentido del gusto: “Es el discernimiento fino y delicado del hombre de juzgar quién distingue las ínfimas y escasas diferencias perceptibles de belleza y deformidad... quién excita nuestra admiración y parece merecer nuestro aplauso; y sobre este fundamento está basada la mayor parte de las alabanzas que son otorgadas sobre lo que se llaman las virtudes intelectuales” (Smith, 1809, p.45).

Aquellos que tienen distinción o cualidades de discernimiento delicado, en otras palabras, ponen los estándares del asco —decidiendo qué debería ser rechazado, o qué debería poner a la gente enferma: “lo de oropel, lo barato, lo exagerado” (Miller, 1997, p.169).

Aquellos que no tienen éxito, que fracasan, se convierten en víctimas de la distinción, el objeto del asco y del desprecio. De acuerdo con Charles Darwin en *The Expression of Emotions in Man and Animals*⁷, “el disgusto [...] se refiere en primer lugar a algo que repugna al sentido del gusto, algo percibido en ese momento o imaginado con viveza” (p. 264). En su sentido más simple, Darwin observa, el asco significa “desagradable al paladar” (pp. 267-268). El asco⁸ es tanto una emoción alimenticia como elemental —su experiencia hace que se arrugue el labio, que la nariz se suba, que el estómago quiera vomitar. Es provocado por la vista, el olor o el gusto de lo que está podrido, es desagradable, está pútrido, viscoso, grasiento, nocivo y maloliente. El asco es, literalmente, una cuestión de gusto —provocado por la intrusión (o asociada a la intrusión) en nuestros cuerpos de todo lo que está contaminado y corrupto. El asco es una reacción a cosas que corroen la delicadeza del discernimiento, la pureza del gusto, que violan los límites del cuerpo y amenazan la seguridad física de uno mismo (Douglas, 1992).

El asco es tanto metafóricamente como literalmente, una cuestión de gusto. Donde las relaciones con otra gente están implicadas, es una emoción profundamente moral, como Darwin reconoció de sí mismo. La gente, así como los objetos, pueden darnos asco. En nuestras reacciones físicas a aquellos que ocasionan asco o desprecio, “parece que queremos decir a la persona despreciada que huele mal” (Darwin, 1984, p.267). La gente nos da asco no sólo cuando es de apariencia grotesca o tiene aliento fétido, sino cuando sus acciones o conductas parecen vulgares, baratas o empalagosas (Miller, 1997, p.169); cuando encarnan lo opuesto a todo lo que es puro, delicado y perspicaz. Darwin presenta un pasaje clásico sobre esta concepción moral del asco.

“En Tierra de Fuego un nativo tocó con los dedos un alimento en conserva que yo estaba comiendo en nuestro vivac y manifestó a las claras su

completo disgusto por su blandura, mientras que yo sentí un cabal disgusto por el hecho de que mi comida hubiese sido tocada por un salvaje desnudo, aun cuando sus manos no estaban sucias" (Darwin, 1984, p. 268). William Miller (1997), en su fascinante *Anatomy of Disgust*⁹, deconstruye el significado moral de las reflexiones de Darwin.

"Mucho antes que la comida llegue a una boca para plantear la cuestión de su gusto, nosotros tenemos sugerencias de otras categorías que implican asco: categorías de tacto como frío (carne) vs. calor, blando vs. sólido; categorías abiertas a la pureza como crudo vs. cocinado, sucio vs. limpio; categorías de forma corporal, desnudo vs. vestido; y más amplias categorías de definición de grupo, Tierra de Fuego vs. Inglaterra, ellos vs. nosotros. Para el nativo, finalmente, no es tanto la blandura de la carne conservada como que comerla dice algo sobre la persona que la come. Para Darwin, no es sólo que alguien tocó su comida (con las manos limpias, por lo menos), sino que la persona que la toca era un salvaje desnudo que ya le había ofendido... una vez él encontró asquerosa la comida de Darwin, éste lo redescrive a la baja como un salvaje desnudo capaz de contaminar su comida... El nativo... se acerca demasiado y ofende realmente, y la sospecha de amenaza es suficiente para transformar un complaciente desprecio en asco".

El asco y su opuesto, la distinción, son las emociones básicas de la exclusión social –los significados por los cuales somos reacios a los minusválidos, marginamos a aquellos de baja posición social o económica, y expresamos repulsión a la diferencia racial o étnica (Goffman, 1963). En un proyecto que he concluido sobre las emociones de la enseñanza, los profesores que recordaban emoción negativa en relación a los padres de más baja clase o minoría que les retaron, los etiquetaron en términos inhumanos como "locos", "pirados", "dementes" y "gritones", y describieron sus acciones en verbos de contaminación cuando los padres les "cuestionaron", "descargaron todo sobre ellos", y "dejaron escapar" cosas en su cara¹⁰. Estos verbos de contaminación son verbos de asco y son significados por los cuales los profesores como "profesionales" mantienen su distancia con los padres de más baja clase o de minoría, deslegitiman sus acciones y protestas, y preservan profesionalmente su distintivo sentido de lo que es educar y ser educado.

La distinción y el asco definen la economía emocional de la exclusión social que delimita el éxito del fracaso. La base educativa de esa economía es el concepto de capacidad (y más recientemente, de éxito o funcionamiento). Sennett (1973) describe el efecto excluyente de los conceptos dominantes de competencia en términos de "distintivos de capacidad". Los distintivos de capacidad, dice Sennett, son aparentemente atributos socialmente neutros que definen el logro y el éxito en términos individuales, identifican gente como distinta y los separa o los hace destacar del resto (p. 64). Los distintivos de capacidad confieren respeto a la gente; les hace sentir inconfundibles.

Los distintivos de capacidad, en este sentido, son inherentemente bienes escasos. Ayudan a la gente a destacar, a ser distinta. Hay un precio por ello entre aquellos que no pueden adquirir estos símbolos de éxito.

"Esa capacidad es el distintivo del valor individual, esos cálculos de la capacidad crean una imagen de unos pocos individuos que destacan de las masas, ese ser un individuo en virtud de la capacidad es tener el derecho a trascender los orígenes sociales de uno –éstas son las suposiciones básicas

de una sociedad que produce sentimientos de impotencia e incapacidad" (p.62).

Los distintivos de capacidad, razona Sennett, son las herramientas de la libertad individual, las salvaguardias de la oportunidad y el éxito. Este es el porqué Ricco Kartides, un profesor de Grecia que sólo pudo encontrar trabajo como conserje de un edificio en Boston y había renunciado a su propia vida cuando tenía 36 años, reservó sus esperanzas para sus niños. "Son ellos quienes pueden adquirir dignidad a los ojos de cualquiera, si aumentan su libertad ascendiendo a una clase más alta" (p. 49). Sin embargo, "el problema grave comienza si, con el fin de ser libre, tienes que mostrar que eres diferente" (p. 64).

El problema no es sólo que la capacidad, como actualmente es concebida, divide y separa a la gente. Es que la capacidad educativa, el éxito, el funcionamiento y los estándares, son generalmente definidos de forma abstracta y descontextualizada; en conocimiento inerte y reproducible; en aprendizaje cognitivo y racional (D. Hargreaves, 1982); en el aprendizaje emprendido independiente y competitivamente mejor que de forma cooperativa; en el éxito que personifica la moderación emocional: la esencia de la distinción. La literatura y la práctica de la efectividad de la escuela, en la cual están basadas las iniciativas para remediar el fracaso escolar, supone y refuerza estas categorías convencionales de logro y capacidad, en lugar, de desafiar o diversificar el contenido del fracaso y el éxito. El dilema para la gente pobre y de minorías, por tanto, es cómo conseguir la dignidad entre sus iguales y el respeto en la sociedad.

"Un hombre pobre... tiene que querer ascender socialmente con el fin de establecer la dignidad en su propia vida, y dignidad significa, específicamente, moverse hacia una posición en la cual él se enfrenta al mundo de forma controlada y emocionalmente comedida. La gente que ha sido instruida, por otro lado, se supone que ya posee esta capacidad. Se supone que ellos han desarrollado habilidades para dominar el mundo sin fuerza o pasión" (Sennett, 1973, p.22).

La "capacidad" y la distinción sienten repugnancia ante la emocionalidad expresiva en la cara –tachándola de oropel, vulgar, ronca o torpe. La emocionalidad visceral es disruptiva, preocupante y repugnante para el sentido del orden y el control de los poderosos. Así, la investigación de mis colegas y mía sobre las emociones de la enseñanza mencionada anteriormente revela que las aulas de secundaria son lugares donde los profesores tratan las emociones de los estudiantes no como bases para aprender, o como recursos que los profesores deben buscar para desarrollarse, sino como intrusiones preocupantes en el orden del aula, en las que los estudiantes son vistos importando los problemas con sus familias y amigos, que los docentes sienten que deben manejar o mitigar de algún modo (Hargreaves, 2000).

Aquellos pocos que de algún modo se dirigen a adquirir su distintivo de capacidad y logran la movilidad social mientras se agarran a su propia emocionalidad, repetidamente denuncian sentirse siempre "fuera de lugar" en su educación y su vida (Said, 1999). Ellos no tienen esa "delicadeza de sentimiento" que Adam Smith equiparó con el gusto y buen juicio que "merece elogio y admiración" (Smith, 1809, p.51). Hay más en juego aquí que el sentimiento roto por las incongruencias de estatus entre el origen social y los destinos de uno, como muchos estudios clásicos de movilidad educativa y social han explicado (p.e.: Jackson y Marsden, 1969). Más profundamente, lo

que importa a la gente son sus sentidos de pertenencia social y emocional, y cómo éstos conectan con el significado y el sentido del éxito. Las novelas desde *Sons and Lovers*¹¹ de D.H. Lawrence han documentado la intensidad emocional de esta experiencia soberbiamente (Lawrence, 1912).

Uno de los retratos más contundentes del dilema es una colección de autobiografías de personas de orígenes de clase trabajadora que ahora enseñan y trabajan en la academia universitaria. En el enigmáticamente titulado *Strangers in Paradise*¹², estas autobiografías revelan que no importa cómo de exitosos son estos individuos; incluso cuando son Rectores de universidad, ellos curiosamente aún sienten como si no pertenecieran allí (Ryan y Sackrey, 1984). Mucho de lo que les hace sentir "fuera de lugar" es su lenguaje, su habla "vulgar" como otros la interpretan, sus formas abiertas y directas de expresar sus emociones, su falta de comedida humildad que molesta o incluso repugna a sus colegas.

Aquellos que no son socialmente móviles, quienes tienen que permanecer detrás, no pueden o no pagarán el precio de convertirse en más comedidos, menos vulgares, menos molestos y repugnantes. Ellos también se niegan a destacar o a estar separados de sus iguales. El aula y el currículo, las cosas que cuentan como éxito, niegan y disminuyen sus pasiones colectivas, y fracasan para comprometer a los estudiantes pobres y de minorías con su propio aprendizaje. Fracasando en lograr la distinción a través del abstracto, descontextualizado y emocionalmente comedido currículo, a través de los criterios impuestos y arbitrarios que cuentan como capacidad que son medidos en tests de logro estandarizados y en la actuación seria y atenta (Fielding, 2001); el único destino que les queda es convertirse en objetos del asco de los otros y de la vergüenza asociada –la atestada masa que se amontona cuyo fracaso debe ser combatido y cuya violencia debe ser condenada a la tolerancia cero. Para esta gente, los mecanismos de éxito, sus "herramientas de libertad (por tanto), se convierten en los orígenes de (su) indignidad" (Sennett, 1973, p.30).

No es la mera existencia del bajo logro o el mal funcionamiento lo que está, por tanto, en el corazón del problema del fracaso escolar. Son los tipos de conocimiento y de aprendizaje que soportan nuestros conceptos de capacidad y éxito, y crean economías emocionales de inclusión y exclusión, distinción y asco, los que más importan.

Así, las búsquedas para estrechar las lagunas de éxito suelen cuestionar qué tipos de éxito clínico emocionalmente comedido están en juego. Hay un indicio creciente de que las lagunas de éxito que son definidas en destrezas básicas relativamente simples (y neutrales) pueden ser estrechadas entre los niños más pequeños mediante el trabajo más duro y los ejercicios extra, pero no se puede en aquellas lagunas de éxito de tipos más sofisticados entre los estudiantes mayores –a menos que los educadores localicen las formas más sofisticadas de aprendizaje que constituyen el éxito a ese nivel (Hargreaves, En prensa). En Texas, el movimiento de test estandarizado ha mostrado signos de la bajada del éxito que las escuelas imán eran a veces capaces de lograr con sus estudiantes de minorías, eliminando la pedagogía creativa y el cambio del currículo integrado que habían permitido a los profesores comprometerse con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y sus preocupaciones culturales (McNeil, 2000). En nuestra investigación sobre el impacto de la reforma de los institutos de secundaria en seis institutos de bachillerato de Ontario en Canadá, mis colegas y yo comprobamos, en la inspección de las respuestas del

profesorado sobre el currículo estandarizado y el cambio en la evaluación, que mientras los profesores en cinco escuelas dieron lógicamente respuestas mixtas, el 86% de los profesores en una escuela de formación profesional con altas concentraciones de necesidades especiales y estudiantes de minorías sintieron que las reformas estandarizadas fallaban en la localización de las distintas necesidades de sus estudiantes, que los estándares de aprendizaje les hacía imposible graduarse y que, como resultado, las experiencias de fracaso de los estudiantes estaban muy intensificadas en lugar de aliviadas (Hargreaves, en prensa).

Conclusiones

Este artículo ha argumentado que la creación y distribución del fracaso escolar ocurre, en parte, a través de las políticas emocionales de la distinción y el asco. Una parte crucial del proceso está arraigada en los modos en que son definidos la capacidad y el éxito —como cualidades singulares y antisépticamente neutrales que disfrazan sus inclinaciones emocionales y sociales intrínsecas.

Los esfuerzos bienintencionados para estrechar la laguna de éxito en las escuelas están fallando en localizar la naturaleza y el significado de lo que cuenta como éxito. Estos esfuerzos tienen menor éxito con formas más sofisticadas de logro en rangos de mayor edad, que demandan el compromiso emocional e intelectual de los estudiantes y los profesores con los propósitos de éxito.

Cuando el éxito antiséptico es desinfectado por la volatilidad emocional que corrompe la pureza del gusto, se concentra el fracaso escolar entre las minorías y los pobres —haciendo a las escuelas y a sus profesores en estas comunidades blancos de la vergüenza, el asco y el desprecio en el gobierno, en los medios de comunicación y en la administración educativa. Definir el fracaso por sistemas de cuota o de acuerdo a criterios de logros abstractos no produce mejora sostenible, pero asegura que las escuelas con fracaso en las comunidades pobres siempre existirán como objetos del asco para recordar fariseamente, tranquilizar y crear alivio entre otros acerca de su propia y más afortunada distinción.

Estas dinámicas emocionales y políticas hacen poco para combatir el fracaso escolar de una forma sostenible, o para crear éxito duradero entre los estudiantes que están socioeconómicamente en mayor riesgo. La rectificación de estos enfoques del fracaso escolar no será fácil, pero podrían incluir mínimamente los siguientes elementos:

1. Preguntarse qué cuenta como éxito. Hacerlo central para la búsqueda del estrechamiento de las lagunas de éxito, de modo que los estudiantes no tengan que transgredir los códigos emocionales de su cultura, y renunciar a la dignidad del respeto entre su comunidad y sus pares para alcanzar el respeto que viene de lograr el éxito abstracto.

2. Abandonar los sistemas de cuota. Éstos perpetúan el fracaso escolar por definición. Reemplazarlos con definiciones de éxito y fracaso basadas en criterios, con medidas que comparen y clasifiquen los logros de las escuelas en unas que son socioeconómica y culturalmente similares a ellas, o con indicadores de cómo les va a las escuelas en relación a su propio funcionamiento pasado (o una combinación de estas cosas).

3. Enfatizar la mejora sostenible a largo plazo. Crear procesos y apoyos que mantengan a las escuelas fuera del alcance del fracaso antes que, o también

como, estrategias de rescate a corto plazo que las eleven sólo temporalmente sobre la línea del fracaso.

4. Evitar un apartheid de la mejora. Esto separa las escuelas de alta capacidad en distritos socioeconómicamente favorecidos que apoyan la discreción y la autonomía profesional, y construyen una comunidad profesional entre los docentes de las escuelas de baja capacidad en los distritos más pobres que reciben estrategias preceptivas de mejora que perpetúan la dependencia entre certificados pobremente y el personal poco cualificado. Lo que las escuelas de baja capacidad necesitan tanto como la intervención a corto plazo, es el paralelo aumento e inversión para conseguir la capacidad y la destreza de los docentes a largo plazo, y atraer a profesores nuevos y altamente cualificados y a líderes a las áreas pobres.

5. Hacer que las emociones importen. Tratarlas en la enseñanza y el aprendizaje, estándares y éxitos, como centrales y no periféricas a la reforma y la agenda de mejora (Hargreaves et al, 2001; Hargreaves et al, en prensa).

6. Iniciar la mejora; eliminar el empobrecimiento. Reconocer la responsabilidad compartida por las causas del fracaso escolar para remediarlo, con el fin de crear el éxito. Considerar la búsqueda de la mejora como un complemento y no un sustituto para atacar el empobrecimiento.

Notas del Traductor

¹ En el original "key stages". Se podrían equiparar a los ciclos escolares en el sistema educativo español.

² En el original "low performing".

³ En el original "underperforming".

⁴ Este trabajo fue financiado por la Appalachian Educational Laboratories.

⁵ *Las Heridas Ocultas de la Clase.*

⁶ *La Teoría de los Sentimientos Morales.*

⁷ Obra traducida por T.R. Fernández Rodríguez al español en Darwin, C. (1984): *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre.* Alianza Editorial, Madrid. Las citas que de esta obra se hacen en el texto están paginadas según la edición española.

⁸ En el original "disgust", que el autor descompone en "dis-gust". La hemos traducido por la palabra "asco", como *impresión desagradable causada por algo que repugna* (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española 2001). Esta palabra, referida claramente al gusto, tiene una acepción, a nuestro juicio, más cercana a la expuesta por el autor y menos equívoca que "disgusto".

⁹ Obra traducida al español en Miller, W.I. (1999): *Anatomía del Asco.* Taurus, Madrid.

¹⁰ Para una discusión más extensa de este proyecto que implica a 50 profesores de enseñanza elemental y secundaria y los aspectos emocionales de sus relaciones con los estudiantes, padres, administradores y colegas, ver Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2002; Hargreaves, Beatty, Lasky y Schmidt, en proceso.

¹¹ *Hijos y amantes.*

¹² *Extraños en el Paraíso.*

BIBLIOGRAFÍA

- BARBER, M. (2001): High expectations and standards for all, no matter what: Creating a world class education service in England. In M. Fielding (Ed.): Taking education really seriously: Four years hard labor. Routledge/Falmer Press, New York.
- BOURDIEU, P. (1984): Distinction: A social critique of the judgement of taste (Translated by Richard Nice). Harvard University Press, MA. Obra traducida al español por M^a Carmen Ruiz de Elvira en Bourdieu, P. (1988): La distinción: Criterios y bases del gusto. Taurus, Madrid.
- DARWIN, C. (1965): The expression of the emotions in man and animals, 1872. University of Chicago Press, Chicago. Obra traducida al español por Tomás R. Fernández Rodríguez en Darwin, C. (1984): La expresión de las emociones en los animales y en el hombre. Alianza, Madrid.
- DATNOW, A. & MEIGHAN, H. (2002): Extending educational change. Falmer Press, London and New York.
- ; BORMAN, G., & STRINGFIELD, S. (2000): School reform through a highly specified curriculum: A study of the implementation and effects of the Core Knowledge Sequence. In *The Elementary School Journal*, 101(2), 167-191.
- DOUGLAS, M. (1992): Risk and blame: Essays in cultural theory. Routledge, London.
- ELMORE, R.F. & BURNEY, D. (1997): Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in school district #2, New York City. National Commission on Teaching and America's Future and Conservatism for Policy Research in Education, New York.
- FIELDING, M. (Ed.) (2001): Taking education really seriously: Four years hard labour. Routledge/Falmer Press, New York.
- FULLAN, M. (1999): Change forces: The sequel. Falmer Press, London & Philadelphia.
- FULLAN, M. (2000): The return of large-scale reform. In *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-28.
- (2001): Leading in a culture of change. Jossey-Bass, San Francisco.
- GOFFMAN, E. (1963): Stigma: The management of spoiled identity. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- HARGREAVES, A. (2001): Emotional geographies of teaching. In *Teachers' College Record*.
- (2000): Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. In *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- & FINK, D. (2000): Three dimensions of educational reform. In *Educational Leadership*, 57(7), April, 30-34.
- ; BEATTY, B.; LASKY, S.; SCHMIDT, M. & JAMES-WILSON, S. (Forthcoming): The emotions of teaching. Jossey-Bass, San Francisco.
- (in press): Teaching in the Knowledge Society. Teachers' College Press and Buckingham, Open University Press, New York.
- HARGREAVES, D. (1982): The challenge for the comprehensive school. Routledge, London.
- HOPKINS, D. (2000): One size does not fit all: Arguments for a differential approach to school improvement. Paper presented at University of Keele, TES Lecture Series, University of Keele, June 6th.

- ; HARRIS, A. & JACKSON, D. (1997): Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411.
- JACKSON, B. & MARSDEN, D. (1969): *Education and the working class*. Penguin Press, Harmondsworth.
- LAWRENCE, D.H. (1912): *Sons and lovers*. Penguin, Harmondsworth.
- LIEBERMAN, A. & WOOD, D. (forthcoming): From network learning to classroom teaching. In *Journal of Educational Change*.
- LOUIS, K.S. & MILES, M.B. (1990): *Improving the urban high school: The what and how*. Teachers' College Press, New York.
- MCLAUGHLIN, M. & TALBERT, J. (2001): *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. University of Chicago Press, Chicago.
- MCNEIL, L. (2000): *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. Routledge Press, New York.
- MILLER, W.I. (1997): *The anatomy of disgust*. Harvard University Press, Cambridge.
- MYERS, K. & GOLDSTEIN, H. (1998): Who's failing? In Stoll, L. & Myers, K. (Eds.): *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. Falmer Press, London and Washington.
- RYAN, J. & SACKREY, C. (1984): *Strangers in paradise*. South End Press, Boston.
- SAID, E. (1999): *Out of place: A memoir*. Alfred A. Knopf, New York.
- SARASON, S. (1990): *The predictable failure of educational reform*. Teachers' College Press, New York.
- SENNETT, R. & COBB, J. (1973): *The hidden injuries of class*. Alfred Knopf, New York.
- SMITH, A. (1809): *The theory of moral sentiments* (first published 1759). Twelfth Edition. R. Chapman, Glasgow.
- STOLL L. & FINK, D. (1996): *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press, Buckingham.
- & MYERS, K. (1998): *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. Falmer Press, London and Washington.

uede parecer un contrasentido hablar de la necesidad de una educación democrática, precisamente, en instituciones inmersas en un sistema político democrático. Sin embargo, no es preciso fundamentar la evidencia, constatada por toda persona que ha vivido y vive la escolaridad, que las instituciones educativas no se rigen precisamente por un estilo democrático y, menos aun, que en dichas instituciones se “respire” un clima democrático. Alguien podría aducir que una cosa es la enseñanza y otra la democracia, que la escuela está para enseñar unas materias académicas y que la educación para la democracia es cosa de otras instituciones, como la familia. Este tipo de afirmaciones nos lleva a plantear este tema dentro de la óptica de lo que venimos denominando educación integral (Yus Ramos, 2001), pues en contra de lo que se piensa, todos los sistemas educativos de los países democráticos aspiran a una educación integral. La LOGSE de nuestro país no es una excepción; recoge en su preámbulo y, de manera menos explícita a lo largo de su articulado, finalidades educativas que pretenden abarcar no sólo las capacidades intelectuales del aprendiz, sino las demás facetas humanas susceptibles de ser educadas, considerando a la persona como un todo indivisible. Esta concepción holística del ser humano, que está inspirada en una larga tradición de innovadores del siglo XX, tales como Decroly, Montessori, Dewey, Freinet, etc., a su vez, tomada de principios roussonianos, todavía tiene plena vigencia, siendo confirmada por los nuevos descubrimientos sobre el cerebro humano y las vigentes teorías del aprendizaje.

Es en este marco de la educación integral donde toma sentido la noción de educación para la democracia, pues a una sociedad democrática no sólo le debe interesar que los jóvenes aprendices sean adiestrados en las capacidades intelectuales, sino en muchas otras que tienen que ver, incluso, en mayor medida, con la vida. Y no se nace siendo demócrata, teniendo una actitud democrática, sino que es algo que se aprende. Y está constatado por la investigación científica y la propia percepción lega que en la formación de actitudes, sean las que fuere, importa más cómo se viven que cómo se enseña. Si queremos que la democracia esté viva, necesitamos personas con actitudes democráticas y esto se tiene que vivir, no sólo en la familia, sino especialmente en las escuelas, donde se dan las circunstancias más propicias para generar estas actitudes, pues el aprendiz convive con sus iguales durante una importante parte del día, tiene que tomar decisiones, cooperar, etc. y, además, dispone de escenarios y profesionales preparados para esta tarea.

Nuestro sistema educativo, inspirado todavía en el sistema fabril y fordista de finales del siglo XIX, es fundamentalmente antidemocrático y mantiene una estructura piramidal típica de los sistemas burocráticos y autoritarios. Esto significa que nuestros alumnos están aprendiendo a vivir con métodos autoritarios y en su futuro inmediato admitirán como “normal” estructuras que se dicen democráticas, pero que en la práctica utilizan multitud de mecanismos de dominación, de injusticia, de imposición irracional, basada únicamente en el poder. La LODE, como otras leyes que se fraguan con un afán de conciliar tendencias sociales opuestas, creyendo que con ello se logra mayor consenso, no logra solucionar esta contradicción que supone educar en una democracia de manera antidemocrática y en un clima antidemocrático, pues es evidente que la creación de los Consejos Escolares, con ser un logro (y este logro se perderá pronto por el actual movimiento de “retorno a las viejas costumbres”) no ha logrado el clima de participación deseable y, en todo caso, se ha dejado aparte al alumnado, principal objeto/sujeto de la educación, repitiéndose con ello el enfoque paternalista y autoritario según el cual son los padres/maestros los que tienen que decidir lo que hay que hacer con los menores.

Por otra parte, la LOGSE, que se deshace en declaraciones de buenas intenciones con carácter meramente retórico en su articulado, no desarrolla en consecuencia un currículo que apunte en la dirección de la educación integrada (Yus Ramos, 2002). Hubo un intento de compensar esta contradicción al crear el constructo de la transversalidad, sistema que admite la existencia de temas o ejes transversales al currículo (que no se cuestiona) regido por el conocimiento disciplinar, hecho que llevaría a un tratamiento episódico y conmemorativo, limitando considerablemente su potencialidad educativa. En este contexto, los temas transversales potenciados por iniciativa gubernamental apuntaban más hacia la salud, el medio ambiente, el consumo, etc., dejando a un lado la Educación Democrática. Otras iniciativas de la etapa socialista, como la educación en valores, no fue bien recibida por una comunidad educativa recelosa frente la introducción de valores morales, por entenderse, erróneamente, que es una tarea que excede la función de la escuela y que debe ser asumida por otras instituciones, como la

familia o las confesiones religiosas. Con todo, en esta etapa las escuelas disfrutaban de un marco legal permisivo para la introducción de una educación que aspirara a esta totalidad del ser humano. Ésta no es, lamentablemente, la situación actual, en la que no sólo se ha reforzado la estructura vertical y piramidal de la escuela, sino que se ha dado un gigantesco paso atrás al ignorar la educación en aspectos de interés socio-personal, eliminando la educación en valores y los temas transversales, como lo es la Educación Democrática.

En este nuevo contexto, con el viento en contra, es incluso más importante replantear la necesidad de adecuar nuestras escuelas para que se eduque para la democracia. La tesis que sostenemos en este artículo es que, aunque la educación democrática puede desarrollarse en marcos curriculares muy diversos, el movimiento de la Educación Integral, el currículo holístico, si se usa la terminología de la tradición anglófona, resulta ser su mejor fundamento.

Educación integral y democracia

La educación integral, que encuentra su expresión más firme en el llamado currículo holístico, trata de construir comunidades de aprendizaje estableciendo conexiones entre los estudiantes y entre éstos y la comunidad. Aquí es donde reside la conexión entre democracia y holismo: la concepción de la persona, la vida y la sociedad como partes de un "todo", en donde lo fundamental son las interacciones que se producen entre sus elementos, es lo que permite centrarse en una educación que potencie una sensibilidad hacia estas relaciones. Pero, educar en comunidad exige adoptar una estructura organizativa que garantice el ejercicio cotidiano de las relaciones de comunicación propias de una comunidad, y que estas relaciones estén gobernadas por el principio de igualdad/responsabilidad y no por el de jerarquía/sumisión. Esto significa que educar en comunidad converge con los principios de la educación democrática, donde se eduque a participar, cooperar, asumir responsabilidades y aceptar las decisiones de la mayoría.

Las relaciones entre democracia y educación han sido abordadas por numerosos autores. Comenzaremos por señalar la reflexión de Sotelo (1995), que establece una relación entre educación democrática y democratización de la educación. Según este autor, si ponemos en relación la idea de educación con la de democracia, en lo primero que habrá que caer en la cuenta es que para este fin no sirve más que un concepto "fuerte" (rousseauiano) de democracia, es decir, la democracia como "gobierno de todos", una vez alcanzada la libertad moral. Ello significa también trasladar este concepto a todos los ámbitos de la vida social, entre los que se encuentra la escuela. Para Sotelo, desde el concepto fuerte de democracia, basada en los fundamentos de libertad, igualdad y fraternidad, cabe fijar varios sentidos que significan compromisos concatenados: enseñanza para todos, enseñanza estatal y enseñanza con métodos y contenidos democráticos. Ahora bien, sobre la oportunidad y hasta la compatibilidad de cada uno de estos elementos se han mantenido opiniones muy diversas.

Las relaciones estrechas entre democracia y escuela han sido también analizadas por Gimeno (1998), quien parte de la convicción de que la democracia supone la condición de la reflexividad colectiva, entendida como la capacidad de una sociedad de pensarse a sí misma y optar por su propio destino. Son obvias las concomitancias entre democracia y educación: con la educación también aspiramos a mejorar las posibilidades de los seres humanos, porque creemos en su progreso a través de la cultura y de la formación de la personalidad. La educación será el instrumento para generar esa capacidad de pensarse y dirigirse a sí mismos, propiciando el asentamiento de la cultura que habilite a los sujetos para participar realmente en la construcción social a través de la construcción de sí mismos.

Desgraciadamente, estas experiencias de autogobierno escolar nunca han sido representativas de lo que ocurría en la mayoría de las escuelas y en la actualidad han desaparecido prácticamente del debate educativo por diversos motivos. Ello explica que actualmente ni se hable de estos temas. Existe una combinación de un *laissez-faire*, pretendidamente democrático, un autoritarismo tradicional y ciertos rituales democráticos acompañados de escasas convicciones. De esta mezcla nace el "desencanto" sobre la participación democrática tanto en alumnos como en profesores.

Algunos autores encuentran en la democracia raíces que se remontan a las tradiciones religiosas. Por ejemplo, Gang (en Flake, 1998), considera que los principios que hay detrás de la tradición democrática tienen una historia muy larga. La gente siempre ha sido consciente de su poder potencial para el bien porque la democracia se basa en la ley moral básica que es parte de

la tradición humana y es integral para nuestra actividad religiosa. En su origen está la convicción de que todas las personas son creadas iguales, que han de compartir intereses comunes, y que trabajando juntas pueden realizar estos intereses. Del mismo modo, Dewey (1995) decía que una democracia es más que una forma de gobierno; es, primariamente, un modo de vida asociado, de experiencia de comunicación conjunta. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de forma que cada uno ha de referirse a su propia acción a la de los demás, y considerar que la acción de los demás da punto y dirección a la suya, es equivalente a la rotura de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que mantuvieron a los hombres desde la percepción de la completa importancia de su actividad.

La democracia es un sentimiento general hacia la vida, un sentimiento que da significado a ciertos principios directivos. Este sentimiento ha llevado a los seres humanos a creer que trabajando juntos pueden construir progresivamente una vida mejor para todos, del mismo modo que ha llevado a advertir el enriquecimiento en la diversidad y asumir que las papeletas de las urnas son mejores que las balas para asegurar un orden social, y que la educación es un medio de desarrollo personal que no debería negarse a nadie. A cada ser humano, por la naturaleza de su propia presencia, se le reconoce una igual oportunidad para asegurar la felicidad que desea. Una buena educación forma la base para el cumplimiento de estos fines.

Para Gang, la educación democrática tiene una potencialidad educativa que va más allá de la mera participación en las decisiones escolares, abarcando aspectos tales como:

- a) **Responsabilidad:** la educación no es una serie de imposiciones de adultos sobre el niño, sino una conquista de libertad asegurada por el aprendiz. De este modo, el niño descubre que la libertad existe dentro de ciertos límites y que cada individuo, ejercitando esta libre elección, también reconoce la responsabilidad para sus acciones. La libertad sin responsabilidad es anarquía; responsabilidad sin libertad es despotismo. Para ser libres, los individuos necesitan desarrollar y ejercitar su libertad y reconocer sus responsabilidades. El entorno escolar debería potenciar la elección personal en una atmósfera que consiga que los niños den cuenta de sus actividades. Este principio consigue la verdad a través del ciclo educativo, aunque su aplicación varía con el nivel de desarrollo del estudiante. Así pues, la escuela debe animar a los estudiantes a que tomen decisiones independientes basadas en el interés propio, lo que conduce a un reconocimiento de la responsabilidad del niño en la sociedad.
- b) **Respeto:** es una cualidad que crece en la familia y a través de experiencias escolares que dignifiquen las opiniones y actitudes del individuo. Emana de un entorno de atención y cariño por el que los adultos reconocen el valor del niño. Los estudiantes tendrán dificultad en valorar las contribuciones de los demás a menos que sientan su propio valor, de forma que la familia y la escuela pueden proveer los primeros pasos hacia el desarrollo del respeto hacia los demás, valorando el valor del individuo.
- c) **Igualdad:** idealmente, las escuelas deberían ser accesibles a los estudiantes de todas las razas y niveles económicos. Los agrupamientos heterogéneos de los niños de antecedentes socio-económicos muy diferentes promueven comprensiones mutuas y compasión entre las personas. A través de estrategias de aprendizaje cooperativo los estudiantes son capaces de apreciar las diferencias de clase y raciales y aceptar a sus compañeros por lo que ellos contribuyen. Sin embargo, la estructura de los barrios a menudo imposibilita tales metas idealizadas. El espíritu de estas metas puede ser logrado dramatizando temáticas de igualdad en el aula. Para potenciarlo, el profesorado debe preparar un entorno que pueda lograr, no sólo las metas cognitivas académicas, sino estos aspectos extremadamente importantes de educación afectiva.
- d) **Autodirección y pensamiento independiente:** la educación para una ciudadanía democrática significa la enseñanza de las formas de sociedad y la capacitación para la participación. Esto se desarrolla cuando se estimulan la autodirección y el pensamiento independiente. La gente joven ha de ser animada a tomar opciones y a aceptar, tanto las consecuencias positivas, como las negativas de dichas elecciones. Es en esta atmósfera que los errores llegan a ser oportunidades para un aprendizaje continuado. En lugar de "corregir" los errores de los estudiantes, es más educativo que el estudiante aprenda por sí mismo lo que es "correcto", contemplando el error como una vía para el acceso a una comprensión más profunda. El pensamiento independiente es la consecuencia del comportamiento de autodirección.
- e) **Democracia como ejemplo:** los principios de una sociedad democrática han de ser "vivos" en el aula si los estudiantes han de comprender todas las implicaciones de su significado. No

se puede enseñar democracia a través de métodos no democráticos. Esta es una afirmación muy fuerte a la luz de la forma en que nuestras instituciones educativas están asumiendo la oleada de "vuelta a lo básico", con un recrudescimiento de los métodos antidemocráticos. Los procesos de aprendizaje requieren profesores que renuncien a sus atributos de "última autoridad" con objeto de avanzar en los principios democráticos de justicia, libertad, igualdad, responsabilidad y autodirección. Este "nuevo" profesor ha de darse cuenta de que el aprendizaje es un proceso recíproco. Montessori explica que el papel esencial del nuevo profesor es el de preparar una serie de motivos de actividad cultural, repartidos por un entorno especialmente preparado, y luego abstenerse de la interferencia obstrusiva.

- f) **Soluciones múltiples:** el conocimiento se basa en un abanico de posibilidades. Nada es exacto o completamente predecible. La escolaridad hoy día contradice estas asunciones. La educación tradicional "imparte" conocimiento y experiencia como si aún estuviésemos en la era newtoniana, esto es, como si la causa y el efecto dominaran todo y el universo en sí operara como una máquina gigante, medible y predecible. Los individuos que han sido bombardeados con estas situaciones, a través de 12 a 20 años de escolaridad, están mal preparados para el diálogo, la colaboración y comprensión profunda. En cambio, los estudiantes que salen de una escolaridad formal con un pensamiento abierto, pueden apreciar un abanico de soluciones para una serie de circunstancias dadas. Estos individuos no se atascan con la lógica lineal, no se centran sólo en su propia idea, sino que pueden apreciar otros puntos de vista. Esto lleva a la colaboración y cooperación con los demás, que son la base de una sociedad democrática.

Los educadores holistas introducen la educación democrática desde la más tierna infancia. Por ejemplo, Hendrick (en Flake, 1998), revela sus experiencias con niños pequeños y advierte que potenciar la democracia en la escuela no significa dejar que los alumnos hagan lo que quieran. Todos sabemos que los niños pequeños requieren un control firme y claro para crecer, pero estas situaciones necesarias de "control" deberían estar equilibradas por actividades en las que confiemos en los niños transfiriéndoles poder en lo que sea posible. Esta idea de transferencia de poder a los niños pequeños puede parecer radical, pero no es tan amenazante cuando traducimos el concepto en términos de desarrollo apropiado y práctico. En el nivel de la temprana infancia, hay tres formas prácticas de transferir poder:

1. **Toma de decisiones:** el poder de elegir. Cada vez que presentamos a los niños verdaderas opciones y respetamos sus decisiones sobre tales elecciones, fomentamos su habilidad para tomar una acción independiente.
2. **Construcción de autonomía:** el poder de intentar. La autonomía versus vergüenza y duda. Los profesores de niños de preescolar guían la dirección hacia la autonomía dentro de canales razonables en incontables formas prácticas.
3. **Fomento de la competencia:** el poder de hacer. Ligado con hacer elecciones y actuar independientemente está el tercer aspecto de esta trilogía de auto-confianza y potenciación. Es la habilidad de llegar a ser competente, el poder de hacer. La competencia se conoce como hacer algo, y esto potencia la auto-confianza.

El citado autor está convencido de que esta educación precoz para la democracia es esencial para la formación de habilidades democráticas. Una vez que un niño posee una habilidad, sea manual o social, tal como la solución de conflictos, se apropia de esta habilidad para el resto de su vida y no necesita depender de nadie para afirmar su competencia, pues lleva este precioso conocimiento en su corazón. Hendrick considera que aprender la democracia exige un aprendizaje de la confianza en sus distintos ámbitos: aprender a confiar en el individuo, aprender a confiar en la autoridad y aprender a confiar en el grupo. En consecuencia, para conseguir estos propósitos, Hendrick plantea las siguientes recomendaciones:

- Fomentar la habilidad para elegir, intentar y hacer. Estas habilidades construyen la autoconfianza y la confianza en el yo necesarias para que las personas puedan pensar y actuar independientemente. Tales habilidades son de importancia fundamental en una democracia.
- Enseñar a los niños a valorarse ellos mismos y a los demás por sus cualidades únicas. Esto ayuda a los niños a confiar y aceptar a las demás personas. Es la segunda marca de contraste de una sociedad democrática en la que todo el mundo, al menos en teoría, tiene iguales derechos que son respetados por todos.

- Capacitar a los niños a confiar en la autoridad y guiar a los niños para aprender a aceptar las decisiones grupales. Estas dos últimas recomendaciones son importantes porque confiar en la autoridad y respetar las decisiones del grupo proporcionan el equilibrio necesario entre cubrir las necesidades del individuo y los de la sociedad.

CONCLUSIONES

Puede que existan discrepancias sobre lo que es y lo que debe ser una sociedad democrática, pero no debe haber duda de lo que significa la educación para la democracia. Educar para la democracia exige educar democráticamente, lo que, a su vez, significa que toda la comunidad educativa, pero en especial el colectivo de docentes y aprendices, han de vivir diariamente la democracia. Y para vivir la democracia hay que reconsiderar nuestra concepción actual sobre la institución escolar, cómo se organiza, cuáles son las relaciones de comunicación y cómo se toman las decisiones. Vivir la democracia es indisociable de la participación activa y responsable y la creación de un clima que propicie este compromiso, vencer la tendencia (presente en las sociedades democráticas) de dejar que "otros" tomen las decisiones, bien por comodidad o bien porque así siempre ha sido.

BIBLIOGRAFÍA

- DEWEY, J.(1995), "Democracia y educación". Morata. Madrid
- FLAKE, C.L.(1998), "Holistic Education: principles, perspectives and practices" Holistic Education Press, Brandon (US).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998), "¿Qué es una escuela para la democracia?" Cuadernos de Pedagogía, n° 275, p.19-27
- SOTELO, I.(1995), "Educación y democracia" (en Varios: "Volver a pensar la educación") Morata, Madrid.
- YUS RAMOS, R.(2001), "Educación Integral" (tomo II). Desclée de Brouwer, Bilbao
- YUS RAMOS R.(2002), "¿Estamos persiguiendo la educación integral?" Aula de Innovación Educativa, n° 109, p.74-8