

LA DEMOCRACIA QuE sE VIVE En LA EsCuELA¹

Colocar a la palabra «democracia» en la lista de prioridades de la escuela suscita no pocos debates. Entre ellos, que es necesario ir más allá del ámbito teórico. El autor del artículo propone un análisis de las condiciones político-pedagógicas para la vivencia real y radical de la democracia, y sugiere propuestas de formación para el profesorado.

Jaume Martínez bonafé

universitat de València.

jaume.martinez@uv.es

Decía Foucault que a las palabras les encanta que las saquen del armario

ropero y las pongan a pa- sear por la habitación, por eso había que pregun- tarse siempre: ¿De qué hablamos? ¿Quién habla?

¿Desde dónde habla? Yo voy a recuperar la memoria de una antigua investigación que se preocupó de cómo se vive la democracia en la escuela. No cómo funciona sino cómo se vive. Han proliferado las investigaciones sobre el funcionamiento de la democracia (consejos escolares, participación de las familias, etc.) pero no se ha insistido suficientemente sobre este otro aspecto: puede que las cosas funcionen pero ¿se viven?

Primeras observaciones: la maestra de Infantil convoca a las familias a una reunión y acuden todas. La profesora de Secundaria no se atreve a convocar a las familias porque a la última reunión sólo acudió una madre. Otra: me encuentro con una profe que me dice: mi escuela es formidable porque casi no se hacen reuniones. ¿Qué le pasa a la democracia en la escuela?

GRUpOs DE DIscUsIÓn

Aquella investigación la inició un movimiento de renovación pedagógica que pretendía romper con la dependencia de una determinada teoría de la vanguardia. Decía una compañera: «nos hemos pasado veinte años diciendo cómo debería ser la democracia en la escuela. Quizá sería bueno empezar a escuchar cómo ven eso los demás». Desde las orientaciones de Jesús Ibáñez e Ignacio Fernández de Castro iniciamos la investigación convocando grupos de discusión. Acudiré inmediatamente a las conclusiones, pero antes recupero aquí la primera página del informe de progreso:

«Paco dice que es un problema de coordinación; Ricard que aquí cada cual entiende las cosas de un modo distinto y Rosa que da igual, porque los alumnos pasan de la democracia. Mariangeles insiste en que en su escuela a los niños se les encauza de bien pequeños en la democracia y Pilar señala que no corramos tanto, porque cada escuela entiende la democracia de un modo distinto; y también cada padre y cada madre, le contesta Laura. Irene dice que todavía no tiene muy claro qué es eso de la democracia, Inma que en su centro aún no ha entrado y Carmen que en su centro las asambleas de los viernes funcionan muy bien. Mariano no quiere respetar la mayoría, si la mayoría es como la de su escuela; Clara dice que se abstiene y Lola que la cuestión es social. Mar dice que su claustro congeló la democracia hace tiempo, y Josep que el problema está en el aula y en los conflictos con el alumnado. Alicia dice que el problema está en la falta de conciencia sobre cómo la democracia debe ser vivida y Susi dice que el problema es de falta de formación cultural para saber practicar la democracia. Ricard reclama capacidad para incidir en lo social y Pilar dice que hasta que no tenga el nombramiento definitivo no puede participar en la toma de decisiones. Celia quiere más implicación de padres y alumnos y Robert recuerda que una cosa es la teoría y otra conseguir soluciones, Fernando quiere que valoremos la necesidad de la democracia en el contexto y Ángela dice que es más fácil criticar que asumir las

decisiones, ... Y así sucesivamente.

Podríamos seguir durante varias horas. Pero el habla está vaciada de significado. Cada cual puede decir lo que quiera en una especie de falsa emancipación de cualquier referente de autoridad. Como

en uno cualquiera de esos programas de debate en televisión, se puede estar hablando con vehemencia y convicción, sin argumento, sin guión, sin ideas, sin conocimiento. Y es precisamente eso lo que constituye el espectáculo como formación discursiva. Pero no nos adelantemos. Es una hipótesis de trabajo. Podríamos discutirla».

En efecto. En las conclusiones de aquella investigación anunciábamos, en primer lugar, que el problema de la democracia estaba conceptualmente vaciado produciéndose un considerable desarme cognitivo. En segundo lugar, que la democracia no era un problema práctico por qué no estaba –como concepto y procedimiento– en la vida cotidiana del centro, no era una idea práctica, una *praxis*, no era una idea política en el sentido de Hannah Arendt: en qué medida las subjetividades se implican en una aventura cultural que las compromete en el proyecto público. La democracia en la escuela es un concepto desterritorializado, deslocalizado, atemporal.

No debe sorprendernos. Cuando el día uno de septiembre a las nueve de la mañana entramos por la puerta de la escuela, ya está allí la democracia. Y esto es formidable, porque no tenemos que crearla. No tenemos que pensarla, no tenemos que desealarla, luchar por ella. Un trabajo más que nos ahorramos. Y tal como está la regulación del puesto de trabajo en la escuela, con un considerable incremento de demandas y una considerable depreciación del reconocimiento social, pues está muy bien ahorrarse el trabajo de crear y pensar la democracia.

Así podemos dedicar atención a otros problemas, como por ejemplo:

– Intentar «cuadrar» en nuestra planificación y desarrollo del curso la presencia de niños y niñas que viven mal la escolarización, que no les interesa la escuela, que no salen adelante, que no aprenden, y que a veces se muestran agresivos con la normalidad académica de la clase, con la tranquila dulzura de los normales, con la cultura pacífica de los integrados.

– Tratar, no ya de implicar a los padres y madres en una práctica colaborativa y comprometida con lo que hace la escuela, no, esto ya no. Pero sí al menos conseguir que no desprecien o ignoren o subestimen lo que hacemos cada día en las aulas.

– Encontrar tiempos y ganas para que todo se pueda hacer: primero, las reuniones interminables para analizar y decidir; segundo: la infinidad de tareas que tenemos

que llevar a cabo y que no son impartir la clase –ir al CEFIRE, buscar fotocopias, elegir libros, poner notas, entrevistar a..., en fin, mogollón. Tercero: ponerse de acuerdo con colegas para hacer cosas que nos implican a varios... Total, otra bronca, porque hay gente con la que resulta difícil ponerse de acuerdo.

Bueno, listar ahora toda la problemática del trabajo docente no es el caso. La cuestión es que, en efecto, con la cantidad y la complejidad de las demandas profesionales que tenemos sobre la espalda, sólo nos faltaba ahora tener que pensar la democracia. Puede que la lectora o lector de este artículo nos diga: Pero ¡hombre! si eso es precisamente la democracia. Nos dirá que en todas esas tareas está la democracia. Sí, sí, pero esa es ya una considerable pirueta epistemológica que no todo el mundo está dispuesto a hacer. Y de todo esto nosotros quisimos hacer un problema, y un problema de investigación.

CONDICIONES PARA LA DEMOCRACIA ESCOLAR

En lo que queda de artículo trataré de argumentar sobre tres condiciones de la democracia en la escuela (y de sus implicaciones en la formación del profesorado).

Democracia y teoría del sujeto

Quiero empezar recordando el caso de Ramón, que tenía nueve años cuando yo era su maestro en la escuela pública de la Poblada de Vallbona, allá por el final de los años setenta. Aquel niño de cabellos revueltos y rodillas marcadas por los golpes del juego y las aventuras de los huertos, estaba preteritamente etiquetado como un desastre, como un fracasado escolar. Así me lo presentaron los colegas, así lo certificaba el Libro de Escolaridad, y así parecían percibirlo la familia y los vecinos.

Sin embargo, muy pronto Ramón empezó a ser un niño muy admirado por sus amiguitos y amiguitas de la clase, y desde luego, también por su maestro. Todos y todas esperábamos ansiosos, cada mañana, que se abriera la puerta del aula (¡claro! siempre con unos minutos de retraso) y apareciera Ramón. El chaval sacaba de su maltrecha mochila un papel arrugadito que, a menudo, adornaba con alguna mancha de aceite, subía a la tarima de madera que algún día fue territorio exclusivo del maestro, y se ponía a leer. Entonces salían de aquel papel las historias más hermosas, más imaginativas y más divertidas que ustedes puedan suponer. Todos nos quedábamos en silencio, atentos y expectantes, y poco a poco las miradas de las niñas y los niños se encendían con aquellas historietas.

Yo aprovechaba aquellos textos libres, aquellas creaciones literarias, para trabajar otro currículum, de otra manera. Con Ramón dibujábamos, medíamos, contábamos, discutíamos, escribíamos, pensábamos, viajábamos, leíamos, cantábamos, sentíamos, aprendíamos. Desde los textos de Ramón recuperé la cultura popular, la experiencia de la vida cotidiana, los deseos de los niños, los proyectos que ilusio-

naban, los saberes que se dejaban querer, los territorios y culturas que se dejaban explorar. Yo empezaba por entonces a ensayar la pedagogía Freinet y tenía muy claro que la escuela debía estar al servicio del pueblo, y no al contrario. Nunca olvidaré, además, el tierno y afectivo reconocimiento del grupo hacia este amiguito, al que se le otorgó, dentro del territorio libre del aula, la autoridad de ayudarnos a todos a crecer y a experimentar el verdadero sentido de vivir. Con Ramón entraba en el aula el sujeto, la biografía, la palabra propia, el deseo.

Supongo que se dan ustedes cuenta que no estoy hablando de didáctica, sino de política. De un modo de entender la escuela, el maestro y el currículum, nacido del deseo de emancipación, de la voluntad de resistir las presiones de la escuela reproductora de las desigualdades sociales y buscar espacios para ensayar pedagogías libertarias. En aquellos intentos de vida democrática había un claro reconocimiento del sujeto-alumno, poniendo su experiencia en el núcleo de la relación educativa, y una clara reivindicación del sujeto-maestro, en su autónoma exploración de alternativas a la tradición escolástica.

Democracia y teoría del conocimiento

En la investigación antes citada nos encontramos con maestros que nos decían que la selección de contenidos a enseñar no tenía nada que ver con los asuntos de la democracia. Las matemáticas son las matemáticas y el río más largo del mundo lo seguirá siendo con o sin democracia en la escuela. Creo que una de las aportaciones más significativas de Freinet fue que el saber construido en la escuela debe ayudarnos a entender nuestra vida. Esa era también la propuesta alfabetizadora de Freire: aprender a leer críticamente la realidad, construyendo un conocimiento que emancipe.

La selección del conocimiento no es neutral y una de las tareas de la democracia escolar es facilitar la construcción de un saber laico, racional y emancipador. Esto plantea un debate en profundidad sobre el conocimiento oficial, sobre el currículum como dispositivo cultural que selecciona y organiza saberes. Un debate sobre la manera en que la selección de lo que se quiere enseñar está intervenida por relaciones de poder, concepciones sobre el mundo y la vida, filosofías, teorías y métodos.

La escuela, un laboratorio de ciudadanía política

En una de sus invariantes pedagógicas Freinet nos dice: «La democracia del mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no puede ser nunca formador de maestros demócratas.» También Dewey hablaba de las escuelas como sociedades embrionales que necesitan metas y acuerdos comunes dada la diversidad de perspectivas y la facilidad con que pueden producirse conflictos de intereses entre sus miembros.

A mi modo de ver esto plantea un dilema fundamental: la democracia en la escuela como finalidad o sólo mecanismo. Si es sólo mecanismo, no hay posibilidad de laboratorio, de ensayo de nuevas formas de creación de lo público desde el sujeto colectivo. Si se toma la democracia como finalidad la escuela puede ser un lugar privilegiado para ensayar formas de autogestión que preparen a niños y jóvenes como miembros participativos y no pasivos de la comunidad política.

El proyecto neoliberal de erosión de los espacios habitables se apoya, en el caso de las escuelas, en estrategias de individualización y supuesta neutralidad ideológica, ocupándose de que los aprendizajes se sitúen en el campo de los procedimientos, centrándose en las estructuras y los marcos formales y vaciando la experiencia educativa de contenidos y relaciones específicas. Quiero acabar, por tanto, defendiendo los espacios/tiempos de la educación y para la educación como espacios/tiempos de resistencia en los que se puedan desarrollar contenidos y experiencias que enriquezcan y liberen nuestra capacidad de ser sujetos, tanto en el plano personal como colectivo.

PARA SABER MÁS

- **Flores d'Arcais, Paolo (1996).** *Hannah Arendt. Existencia y Libertad.* Madrid: Tecnos.
- **Freinet, Céléstin (1996).** *La escuela moderna francesa; Una pedagogía moderna de sentido común; Las invariantes pedagógicas.* Madrid: Morata.
- **Martínez Bonafé, Jaume (2003).** «La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación», en Martínez Bonafé, J. (Coord.) *Ciudadanía, poder y educación*, Barcelona: Graó.