

CAPÍTULO IV

La Escuela * Fratney: un viaje hacia la democracia

Por Bob PETERSON

Tenía que haber sido una representación de papeles estudiantil bastante típica seguida por un debate en grupo, una actividad en la que los alumnos estaban acostumbrados a participar. Pero, como a menudo sucede, mis alumnos de 5º curso me sorprendieron. Cuando Gilberto, Juan y Carlos salieron a escena, yo sólo sabía que dramatizarían alguna forma de discriminación, el tema de la lección del día. Los otros estudiantes y yo nos quedamos pasmados cuando nos dimos cuenta de que Gilberto y Juan estaban representando el papel de dos hombres homosexuales que intentaban alquilar un apartamento a Carlos, el casero, que se negaba a ello.

Me sorprendió en parte porque, en sesiones anteriores de tormenta de ideas sobre discriminación, nadie había mencionado la discriminación hacia los homosexuales. Además, mis alumnos habían mostrado ya su disposición para aceptar sin críticas calumnias y estereotipos contra los homosexuales. Pero aquí estaban Gilberto, Juan y Carlos, por iniciativa propia, trasladando nuestro debate de la discriminación

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

basada en la raza a la discriminación basada en la preferencia sexual.

La dramatización causó un coro inicial de risas y silbidos, pero los estudiantes la escucharon luego atentamente. Después, pregunté a la clase qué tipo de discriminación se había modelado.

"¡Homosexualismo!" gritó un estudiante.

Era una palabra nueva, pero iba directamente al grano. La clase debatió a continuación el "homosexualismo". La mayoría de los chicos que intervinieron estaban de acuerdo en que era una forma de discriminación. Durante el debate, un estudiante mencionó una marcha a Washington realizada una semana antes que había sido organizada para exigir derechos para los homosexuales (Gilberto, Juan y Carlos dijeron que no habían tenido noticia de ella).

Elvis, el que acuñó el término "homosexualismo", dijo entonces: "Sí, mi prima es una de esas lesi ... lesi ..."

"Lesbianas", dije, completando su frase.

"Sí, lesbianas", dijo. Entonces añadió con entusiasmo, "Y fue a Washington a manifestarse por sus derechos".

"Es como cuando el Dr. King hizo el discurso de sus sueños en la marcha a Washington", añadió otro estudiante.

No mucho después, la clase siguió con una nueva representación de papeles. Pero la dramatización persistió en mi memoria. Estaba orgulloso de que los alumnos hubieran podido superar nuestros debates típicos de las cuestiones de la homosexualidad, que parecían centrarse en mi explicación de por qué no se debían llamar "mariquitas" los unos a los otros. Sin embargo, lo más fundamental es que el incidente me recordó las relaciones inherentes entre el aula y la sociedad: cómo la sociedad influye en los alumnos que están presentes en nuestras aulas seis horas al día y cómo afectan a la vida diaria del aula los movimientos más amplios para la reforma social.

Algunos pueden pensar que no es habitual que los alumnos de 5º curso dramaticen la discriminación contra los

homosexuales. Pero muchas más cosas sobre "La Escuela" Fratney pueden sorprender entonces a los que están acostumbrados a formas más tradicionales de escolarización.

La lucha para crear La Escuela Fratney

Forjada en la lucha con una administración escolar recalcitrante, La Escuela Fratney en Milwaukee, Wisconsin, es el escenario de un "viaje" continuado para crear una escuela regida por los padres y los profesores. Nos describimos como una escuela de artes de métodos globalizados de enseñanza de la lengua, multicultural, bilingüe en ambos sentidos, dirigida por un consejo que tiene su sede en el propio centro educativo. Actualmente está compuesta por 360 estudiantes en clases desde el jardín de infancia, para niños con 4 años de edad, hasta 5º curso, de los cuales el 65% son hispanos, 20% afroamericanos, 13% blancos, y el resto, asiáticos y americanos nativos. Casi el 70% de los estudiantes cumple los requisitos para recibir becas de comedor. Tenemos un programa de Dificultades de Aprendizaje desarrollado sobre todo por medio de enseñanza en equipo, y un programa independiente para niños de 3 a 5 años de edad con necesidades especiales.

En cada nuevo trayecto de nuestro "viaje", hemos encontrado problemas significativos que reflejan que nuestra sociedad, a pesar de su retórica democrática, no es democrática en muchos aspectos. Entre los problemas figura una oficina central aferrada a métodos autocráticos de dirección, un sistema escolar estructurado para inhibir las prácticas de colaboración en la enseñanza, padres y profesores apegados a los hábitos autoritarios de su propia escolarización, estudiantes condicionados por una cultura de medios de comunicación de masas que valora el consumo individual sobre el bien común, y un sistema socioeconómico que concede poco valor a las escuelas urbanas y las familias que reciben atención de ellas.

En este capítulo, el lector conocerá cómo abordaron estos problemas un grupo de profesores y padres comprometidos. Descubrirá cómo la escuela intenta implicar significativamente en su trabajo a todos los padres, no sólo a los de mayor nivel educativo y más facilidad de palabra, y verá cómo también intenta mantener sus ideales democráticos, a pesar de las presiones, que van desde los recortes presupuestarios hasta las drogas y la violencia.

Batallas políticas

La escuela de la calle Fratney, que tenía una antigüedad de noventa años, estaba abocada a la demolición. En abril de 1988, el personal y los alumnos de la escuela debían trasladarse a un nuevo edificio a seis manzanas de distancia. Que el entorno de Fratney fuese uno de los pocos barrios de clase trabajadora integrados racialmente en la ciudad significaba poco para la burocracia de la institución. Sin embargo, algunas personas tenían una visión de Fratney como la cuna de un programa educativo que sacara provecho de los rasgos específicos del barrio. Como dijo un padre, "comenzamos a soñar en una escuela que proporcionara educación de la mejor calidad para todos nuestros hijos, negros, blancos e hispanos".

El 1 de enero de 1988, este pequeño grupo de profesores, padres y activistas de la comunidad hizo pública su visión publicando un artículo bajo el nombre de Vecinos por una Nueva Fratney. El comunicado de prensa apelaba a la Junta Escolar de Milwaukee para que apoyara nuestra propuesta de crear una escuela de artes de métodos globalizados de enseñanza de la lengua, bilingüe en ambos sentidos, multicultural y gestionada desde la propia institución en el local de la escuela de Fratney. La denominamos como "La Escuela Fratney".

Sin embargo, los administradores deseaban convertir el edificio en una nueva escuela, un Centro Modelo de Profesores

res con personal instruido por formadores de profesores que utilizaran las técnicas de Madeline HUNTER. Los profesores de distrito que tuvieran dificultades de aula acudirían al centro para recibir sesiones de formación de dos semanas y media, trabajando con formadores de profesores en sus aulas. Muchos padres preguntaron si una serie de malos profesores eran los que debían enseñar a los niños. También adujeron que un centro de formación se podía establecer en cualquier lugar, mientras que el éxito de La Escuela Fratney dependía de que estuviera en uno de los escasos barrios multirraciales de Milwaukee.

Vecinos por una Nueva Fratney [*Neighbors for a New Fratney* (NNF)] celebró reuniones comunitarias y se movilizó para realizar una audiencia pública que resultara fundamental. Este acto coincidió con una intensa tormenta de nieve que forzó a todas las escuelas a cerrar el día siguiente. Sin embargo, la asistencia a la reunión fue tan numerosa que convenció a los miembros de la junta escolar de la necesidad de considerar seriamente la propuesta de NNF por lo que instaron a los administradores de la escuela para que se reunieran con nuestro grupo y volvieran con una propuesta consensuada.

Desde el principio, los dirigentes en la oficina central no parecieron comprender la propuesta de NNF. Aunque dieron a conocer una fórmula de compromiso que, según ellos, combinaba su programa de formación de profesores con nuestro proyecto, muchos aspectos de nuestra proposición eran la antítesis de la suya. Por ejemplo, un punto básico de nuestra propuesta era que la escuela estaría dirigida por un consejo de padres y profesores radicado en el centro; los administradores deseaban una escuela de formación de profesores organizada y dirigida por la oficina central. A medida que negociábamos con los altos administradores en la sala de reuniones del superintendente, se evidenciaba lo absurdo de la situación. Yo señalé al superintendente de entonces, Hawthorne Faison, que había una contradicción inherente

entre una escuela regentada por una academia de desarrollo de personal y la dirigida por un grupo local de profesores y padres. La propuesta de la oficina central para el Centro Modelo de Profesores ni siquiera mencionaba a los padres.

"¡Esperel!", respondió un alto funcionario administrativo. "Aunque es cierto que no nombramos a los padres ninguna vez en nuestra propuesta, la suya no mencionaba la oficina central".

Nos mantuvimos en nuestra posición y continuamos movilizándolo a la comunidad. Varios acontecimientos nos dieron un impulso adicional. Unos meses antes, la junta escolar se había declarado públicamente en favor de una gestión desde las propias escuelas. Sus miembros se habían dado cuenta también de los beneficios de un enfoque de métodos globalizados de enseñanza de la lengua, debido en parte a los esfuerzos de *Rethinking Schools* ("Repensar las escuelas"), un periódico quincenal publicado en Milwaukee cuyo consejo editorial incluía a dos personas que pertenecían al NNF (PETERSON, 1987, 1988; TENORIO, 1986, 1988). Y miembros de la comunidad afroamericana, dirigidos por Howard Fuller (nuestro superintendente actual), pedían un distrito escolar independiente, acusando entre otras cosas a la burocracia de ser incapaz de escuchar a los padres afroamericanos.

En resumidas cuentas, la junta escolar aprobó la propuesta y estableció la primera escuela de especialidades de toda la ciudad que daba preferencia de matriculación a los niños que vivían en el barrio inmediato a ella. La junta también ordenaba a la oficina central que cooperara con NNF.

Al parecer, en la decisión de la junta intervino un factor adicional, al menos para un miembro. Unos meses después de la votación, esta persona me confesó que su aprobación de La Escuela Fratney había estado muy influida por la calidad de la enseñanza que su hijo estaba recibiendo en el aula de primer curso de una profesora de métodos globalizados de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Me informó de que,

durante una reunión clave de la junta escolar, se encontró debatiendo durante un descanso la propuesta de Fratney con un alto administrador y se dio cuenta de que éste no tenía la menor idea de lo que implicaba la propuesta. "Con toda honestidad", me dijo el miembro de la junta, "yo tampoco conocía en realidad de qué estabais hablando, pero sabía esto: mi hijo había comenzado primer curso en el aula de una profesora que utilizaba lo que ella llamaba métodos globalizados de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Cuando llegó el día de acción de gracias*, mi hijo llegaba a casa y escribía y publicaba sus propios libros, estaba entusiasmado por la lectura y escritura, y le encantaba leer y que le leyeran. Yo sabía que tenía que apoyar vuestra propuesta".

La aprobación de la junta escolar concluyó, en lo esencial, la primera etapa de nuestra batalla, la lucha por el poder político. Había durado ocho semanas.

Batallas administrativas

Durante la segunda etapa, nos enfrentamos a las tareas básicas que implicaba el desarrollo del programa: renovar las instalaciones, elegir al director y a otros miembros del personal, poner en su sitio el *curriculum* y los materiales relacionados. Por desgracia, lo que la Administración no consiguió hacer en la junta políticamente, trató de hacerlo por la vía administrativa.

Por ejemplo, a pesar de la orden explícita de la junta escolar de que la oficina central debía cooperar con NNF, pasaron dos semanas sin que hubiera ninguna reunión o contacto entre los dos grupos. Finalmente nos enteramos, a través de un amigo que trabaja en la oficina central, que al día siguiente, un viernes, a las 11.00 iba a tener lugar una importante reunión para planificar la nueva Fratney. Los

* Se celebra el cuarto jueves de noviembre. (N. del T.)

miembros de NNF, que no habían sido invitados, decidieron lanzar un ataque por sorpresa a la oficina central enviando a una representante de los padres. Nuestro plan era hacer que ésta llegara unos minutos después de la hora prevista para el comienzo y pidiera a la secretaria que le indicara el lugar de la reunión. Esperábamos que asumiera sencillamente que la madre había sido convocada a la reunión y la condujera al lugar adecuado. Nuestro plan funcionó: la secretaria la acompañó al interior de una sala donde los administradores la recibieron con sorpresa. En esta ocasión, se constituyó una reunión conjunta para comenzar la planificación.

Durante los meses siguientes, desde marzo hasta septiembre, los administradores pusieron un obstáculo tras otro entorpeciendo la planificación del nuevo programa. También tuvimos que luchar con los procedimientos burocráticos típicos de un sistema escolar de 100.000 estudiantes, que no estaban diseñados para apoyar de manera eficaz ningún tipo de iniciativa de base. Estos problemas se solucionaron porque algunos miembros de NNF tenían el tiempo o la experiencia para moverse por la burocracia administrativa; la mayoría de nuestros voluntarios colaboraban en el proyecto de Fratney después de realizar una jornada completa de trabajo. Nuestras recomendaciones a menudo se ignoraban o se aprobaban sólo con retraso en el proceso.

Por ejemplo, para ocuparse de las normas de antigüedad sindicales que podían permitir a los profesores trasladarse a Fratney aunque estuvieran en desacuerdo con el enfoque del programa, NNF propuso que los anuncios de vacantes de personal se acompañaran de una explicación de una página del programa de la escuela. La Asociación de Profesores de Milwaukee estuvo de acuerdo, y también los administradores de nivel inferior. Pero las altas autoridades resolvieron en contra de esta propuesta.

NNF pidió que la elección de director se realizara en un ámbito nacional. La Administración se negó, y luego procedió a buscar evasivas para contratar a alguien. Finalmente, un

mes antes de la inauguración prevista de la escuela, y en oposición a lo que un comité de padres había propuesto, la Administración recomendó la designación de una profesora cuya experiencia se limitaba a escuelas suburbanas. Era bilingüe, pero no en inglés y español, sino en inglés y alemán. NNF consideró esta acción como una afrenta directa a la comunidad, y de nuevo se movilizó. Vinieron a las reuniones de la junta escolar docenas de padres, muchos de ellos portando carteles fijados a postes. Dobleándose ante la presión y la publicidad, el superintendente recién contratado Robert S. Peterkin (de Cambridge, Massachusetts) reconoció el problema y rechazó la recomendación. Peterkin contrató a un director provisional aceptable para la comunidad.

El desarrollo del *curriculum* planteó problemas adicionales. A finales de junio y en julio, tres profesores se instalaron en el edificio de la oficina central para redactar un borrador de *curriculum*. Los recursos que recibieron parecían casi inexistentes: se les daba información sólo en respuesta a preguntas específicas, y la ayuda de secretaría parecía ser sumamente escasa. Uno de los profesores comentó que trabajar en el proyecto Fratney en la oficina central era como ser un pacifista en el Pentágono.

El obstruccionismo continuó. Por ejemplo, a pesar de peticiones repetidas, el administrador responsable de encargar los muebles se negó a cambiar los antiguos "pupitres de bicicleta" (sillas fijas al pupitre) por sillas y pupitres separados, que son más prácticos para el agrupamiento cooperativo. Un día, un miembro de NNF dijo al administrador que habíamos cambiado de idea: queríamos que los viejos pupitres se quedaran porque el primer día de escuela, padres, profesores y estudiantes iban a amontonarlos en el patio y convocar luego una conferencia de prensa para desenmascarar a la Administración por no apoyar nuestro proyecto. A la mañana siguiente, llegaron a la escuela dos camiones de pupitres nuevos.

Cuando el nuevo personal llegó a la escuela a mediados de agosto para hacer lo que pensábamos que serían los preparativos finales para una inauguración algunas semanas después, encontramos que la necesaria renovación sólo había comenzado y que la escuela no se había limpiado desde la primavera. Curiosamente, nada de lo que habíamos encargado en julio había llegado todavía. Llamamos a los proveedores y nos dijeron que no tenían anotados nuestros pedidos. Con gran horror descubrimos que, aunque los impresos de solicitud habían sido firmados el 18 de julio o antes por un superintendente asociado, los impresos se habían quedado en la división de adquisiciones durante un mes, porque el departamento no tenía una tarjeta de autorización con la firma del superintendente asociado. La falta de materiales era un problema grave; muchos libros habían desaparecido cuando cerró la escuela, el programa bilingüe en ambos sentidos requería nuevos materiales, y los pocos textos que quedaban en la biblioteca estaban en cajas, debido al retraso en la renovación de la biblioteca. Tendríamos que iniciar las clases casi sin materiales. "Bueno, al menos encargamos una fotocopidora de gran calidad", dijo esperanzado un profesor. "Podemos contar con eso durante las primeras semanas de clase". Pero, por supuesto, una llamada de teléfono confirmó que, por alguna razón, este encargo también se había perdido.

Irrumpimos furiosos en el edificio de la oficina central. Afortunadamente, esta vez teníamos dos aliados: el superintendente Peterkin y su asistente, Deborah McGriff, que se quedó asombrada por nuestra historia. Escuchó atentamente cuando indicamos que nuestro próximo paso sería la ocupación permanente de la escuela y actuó inmediatamente para poner de acuerdo a los administradores. Al día siguiente apareció una fotocopidora en la escuela. Los materiales se enviaron por correo aéreo. En una reunión celebrada veinticuatro horas después, los administradores que antes habían levantado obstáculos en nuestro camino estaban ahora a nuestra disposición.

Después de visitar La Escuela Fratney el primer día lectivo, el superintendente Peterkin dijo que Fratney era un modelo de su concepción de la reforma escolar, refiriéndose específicamente al valor de la intensa participación de los padres y a una visión unificada de lo que debería ser una escuela. Finalmente, la marea había bajado.

Componentes clave del programa de Fratney

Poner en marcha una nueva escuela con varios componentes importantes era un gran reto, incluso con el alto nivel de energía emanado del éxito en la lucha para crear la escuela. En teoría, los componentes encajan bien juntos, pero en la vida diaria del aula fue necesario un gran esfuerzo para que cada uno marchara bien. Consideramos que cada componente es una parte integral de nuestra visión de la escuela.

Programa bilingüe en ambos sentidos

Un componente importante del programa de Fratney es nuestro compromiso con un programa bilingüe en ambos sentidos, en el que los niños hablantes nativos de español e inglés estén en la misma aula y reciban la mitad de su instrucción en inglés y la mitad en español. Esta disposición evita separar a los niños según el idioma dominante y da significado y propósito a la adquisición de las dos lenguas.

La creencia que afianza este enfoque es que todos los niños tienen derecho a aprender dos idiomas, incluido el suyo nativo. Esforzándonos conscientemente por crear igualdad entre las lenguas en nuestra escuela, estamos modelando un concepto amplio de igualdad para nuestros niños. Dada la íntima relación entre cultura y lengua, la instrucción en los dos idiomas también promueve la comprensión multicultural, y un enfoque bilingüe en ambos sentidos aumenta la autoestima de los estudiantes, porque pronto aprenden que

no importa la clase social de la que procedan, aportan algo de valor al aula: su lengua.

Sin embargo, los programas bilingües en ambos sentidos tienen numerosos problemas en los Estados Unidos (EDELSKY, 1991), derivados sobre todo del papel políticamente subordinado que cualquier segunda lengua tiene necesariamente en este país. El programa de Fratney no es una excepción. Hemos aprendido que el éxito en el aprendizaje bilingüe requiere una separación estricta de las dos lenguas y entornos lingüísticos, de manera que los niños se vean obligados a utilizar su segunda lengua y se estimule a los profesores a permanecer en el idioma elegido. Si las clases se realizan siempre en condiciones bilingües (es decir, un profesor explica el material primero en un idioma y luego en el otro), los estudiantes pueden contar con su lengua nativa.

Al finalizar el segundo año, nos dimos cuenta de que el inglés todavía dominaba demasiado en nuestra escuela. Examinamos la experiencia de las escuelas bilingües en otras ciudades en ambos sentidos y analizamos críticamente nuestras prácticas. Se celebraron debates entre el personal, en una asamblea del consejo establecido en la escuela, y en una reunión especial de padres de estudiantes en las dos aulas de jardín de infancia, donde el método para la instrucción bilingüe difería del utilizado en el resto de la escuela. Al principio de nuestro tercer año, adoptamos para toda la escuela el método de instrucción utilizado en estos jardines de infancia: dos profesores del mismo curso enseñan en equipo a entre 54 y 60 niños en dos grupos de 27 a 30 niños por clase. Un día, van a la sala de español y reciben instrucción en español; al día siguiente, acuden a la sala de inglés y reciben instrucción en inglés. Los profesores son bilingües, pero uno enseña en inglés y otro en español. Este enfoque ha aumentado el uso del español en nuestra escuela y ha estimulado la enseñanza en equipo. Al mismo tiempo, ha recrudecido el problema de la falta de tiempo de planificación común y ha complicado otras materias, como la eva-

luación, los boletines de calificación y las reuniones de padres y profesores. En nuestro séptimo año de funcionamiento, los profesores de 4º y 5º curso se enfrentaron a estos problemas alternando las clases cada dos semanas de calendario, en lugar de cada día alterno. Esta medida permite una instrucción más consistente y que los proyectos de los estudiantes finalicen dentro de plazo.

Aunque el programa de Fratney ha obtenido un claro éxito a la hora de ayudar a los estudiantes con competencia limitada en inglés a aprender el idioma mientras mantienen su español, no ha conseguido ayudar, en el mismo grado a los hablantes nativos ingleses a aprender el español. El personal y los padres están intentando afrontar este problema mediante observación de iguales (la investigación de otras escuelas que puedan tener más éxito) y un análisis comparativo de aquellos estudiantes cuya lengua predominante es el inglés que destacan en el programa y los que no.

A pesar de estos problemas, el programa bilingüe bidireccional es uno de los puntos fuertes de Fratney. Este programa envía un enérgico mensaje a los estudiantes y sus familias sobre el valor equivalente del español y el inglés y de las personas que hablan estas lenguas. Debido a que los padres de habla española saben que la escuela valora su lengua, se sienten más cómodos visitándola y realizando actividades voluntarias en ella. El programa bilingüe ha enviado a la comunidad latina general una señal de que el personal y los padres de La Escuela Fratney tienen un fuerte compromiso con cuestiones más amplias de igualdad.

Curriculum multicultural antirracista

Nuestra visión del multiculturalismo va más allá de lo que llamamos "las tres F": *facts, foods and faces* (hechos, alimentos y rostros). Aunque nuestras clases incluyen proyectos que se centran en las relaciones humanas, también abarcan

lecciones sobre la raza y el poder. Hacemos resaltar las experiencias de las personas de color en nuestros temas generales de la escuela, e intentamos recurrir a la música, la historia, el arte, las narraciones, la poesía y la literatura de diversos grupos geopolíticos, como los afroamericanos, los hispanos, los nativos americanos y los americanos de origen asiático. También enseñamos a nuestros estudiantes a ser antirracistas; demostramos que el racismo no tiene base científica y es inmoral, y que ha sido una dañina enfermedad social durante toda la historia de los EE.UU. Se anima a los profesores a que instruyan sobre estereotipos, prejuicio y todas las formas de discriminación.

Dada la diversidad de nuestra población de estudiantes y familias, esta política multicultural y antirracista es importante no sólo para nuestras metas educativas de largo alcance, sino también para nuestra supervivencia inmediata como comunidad de personas en situación de aprendizaje.

El éxito de este *curriculum* ha sido desigual. Algunos de los padres de clase media blancos más francos se quejaban de que nuestra escuela enseñaba sólo historia de las minorías dedicando un tiempo escaso a la herencia europea. Otros se quejaban de que sus hijos no estaban aprendiendo el himno nacional y la promesa de lealtad. Algunos profesores pensaban que estas críticas, si no se atajaban, harían retroceder a Fratney a la corriente general de escuelas, donde el contenido curricular podría hablar de democracia, pero violar lo que muchos consideraban uno de los componentes fundamentales de la democracia, la igualdad de las personas, en su interés continuado por los puntos de vista europeos.

A veces, estas cuestiones irrumpían en las reuniones. Por ejemplo, en una asamblea del consejo establecido en la escuela, una madre de raza blanca protestó por la ausencia de la promesa de lealtad en el aula, y una joven profesora puertorriqueña respondió describiendo cuánto se enfurecía cada vez que tenía que recitar la promesa de lealtad, porque

le recordaba que Puerto Rico había soportado décadas de dominio colonial estadounidense sin "libertad y justicia para todos". La madre manifestó que no había creído que alguien en la escuela pudiera pensar de esa manera.

Las diferencias de opinión de esta índole no desaparecen. Y la ausencia de semejantes debates en una escuela no significa que las diferencias no existan; más probable es que las personas estén sencillamente reflejando la tendencia de nuestra sociedad a mantener silencio sobre la sensible cuestión de la raza. Una escuela que desee fomentar una atmósfera multicultural sana debe comprometerse a mantener un diálogo continuado sobre materias de raza y cultura, de manera que estén presentes todas las voces y se examinen los modos de pensamiento dominantes.

Una de las estrategias de Fratney para fomentar la expresión de diversos puntos de vista fue el desarrollo durante un año de un proceso en el que el personal y los padres definieron lo que queríamos expresar por educación multicultural y antirracista. Trabajando a través del comité de *curriculum* de los padres, el consejo de administración establecido en la escuela y las reuniones de trabajadores, los padres y el personal estudiaron cinco borradores para alcanzar una declaración conjunta que perfila la filosofía y la puesta en práctica de la educación multicultural y antirracista en La Escuela Fratney.

La declaración es un buen punto de partida, y ayuda a orientar al personal nuevo y a los padres. Pero ningún documento puede captar el proceso de aprendizaje que constituyó en sí el debate de un año. De esta manera, hemos intentado encontrar formas adicionales de mantener el diálogo y aumentar nuestra comprensión de cómo enseñar multicultualmente.

También hemos creído útil definir la educación multicultural y antirracista sobre un continuo, como describen los educadores James BANKS (1991) y Enid LEE (MINER, 1991). Este marco es útil al ofrecer a los docentes una manera razonable de considerar su crecimiento en esta área. El continuo co-

mienza con que los profesores simplemente hablen sobre las contribuciones de las personas de color, añadiendo luego material al *currículum* existente. El continuo pasa luego a integrar por completo la instrucción sobre culturas no europeas en muchas áreas de la materia. Por último, evoluciona a una etapa más transformadora y activa donde los estudiantes y los profesores critican los mensajes que reciben de la televisión, los libros infantiles y los libros de texto. La meta última es que estudiantes y profesores no sólo comprendan el mundo, sino que se comprometan en la acción social para cambiarlo.

Incluso con la declaración de política escolar y el continuo, descubrimos algunos problemas. En primer lugar, había duplicaciones innecesarias y omisiones en la materia que se impartía. Por ejemplo, un alumno que pasara desde el jardín de infancia hasta el 5º curso estudiaba poca historia asiático-americana y demasiada historia afroamericana, centrada en Harriet Tubman y Martin Luther King Jr. En segundo lugar, el personal nuevo, cuando se incorporaba a la escuela, necesitaba más especificación de la que proporcionaba la declaración de política o el continuo.

Utilizando otro proceso que implicaba el servicio interno del personal y debates en las reuniones de gestión en la propia escuela, obtuvimos un documento que presenta un marco para la importancia (mínima) que debe otorgarse a cada grupo geopolítico en un nivel asignatura, asegurando así que se presente a los estudiantes la historia y la cultura de cada grupo principal al menos dos veces durante sus años en Fratney.

Métodos globalizados de enseñanza de la lengua y aprendizaje natural de la segunda lengua

Creemos que los niños aprenden a escuchar, hablar, leer y escribir escuchando, hablando, leyendo y escribiendo. Pretendemos que nuestras clases se centren en el alumno, se basen en la experiencia y tengan un lenguaje rico. ¿Qué sig-

nifica esto? Todos nuestros alumnos escriben diariamente en periódicos. Utilizamos libros grandes, la lectura compartida, los clubes de libros, la narración de historias, el proceso de escritura, los periódicos interactivos, el teatro y las marionetas. Muchas aulas publican libros redactados por nuestros estudiantes, que después de catalogados se colocan en los estantes de la biblioteca de nuestra escuela.

Una razón fundamental para este enfoque de la instrucción en las artes del lenguaje es nuestro convencimiento de que la educación se debe basar en la experiencia de los alumnos y ser relevante para su vida, su familia y su comunidad. Pensando, investigando y escribiendo sobre nuestra comunidad, los niños confirman su propia valía y la de sus familias, y adquieren simultáneamente conocimiento sobre los problemas con los que ellos y nuestra sociedad como un todo se deben enfrentar. Muchos profesores asignan tareas para casa que estimulan a los niños a estudiar su comunidad y entrevistar a miembros de la familia y vecinos. Esta actividad confirma la importancia del modo de pensar de la persona media y forja también vínculos más fuertes entre la familia, la escuela y la comunidad.

Nuestro enfoque de la instrucción en las artes del lenguaje ha llevado a un debate y análisis importante en la comunidad de Fratney. Aunque los padres envían a sus hijos a Fratney voluntariamente, muchos lo hacen sin conocer la particular filosofía de instrucción de la escuela, lo que algunas veces crea problemas. Ciertos padres encuentran extraños los métodos de enseñanza, porque son diferentes a los que ellos tuvieron. Otros tienen una postura crítica porque temen que, cuando sus hijos entren en el mundo real, tendrán que estar familiarizados con los libros de texto, las pruebas de ortografía y las pruebas normalizadas.

La cuestión de cómo enseñar ortografía ha ocupado quizá tanto tiempo como cualquier otro asunto en nuestras reuniones curriculares. No ha habido una manera sencilla de resolver las opiniones contrapuestas sobre este tema, bá-

sicamente porque no existe una forma de enseñar ortografía que tenga éxito seguro. Hemos realizado numerosos talleres y debates sobre ortografía y sobre métodos globalizados de enseñanza y aprendizaje de la lengua, insistiendo en que la clave para el éxito en el aprendizaje del lenguaje es la participación en experiencias significativas de lectura y escritura. Al mismo tiempo, no podemos eludir las presiones políticas que surgen con la publicación anual en el periódico local de las puntuaciones en las pruebas, y nos hemos amoldado a ellas asegurando que enseñamos destrezas de realización de pruebas como una habilidad de supervivencia en la vida.

Aprendizaje cooperativo y disciplina

El aprendizaje cooperativo y la gestión del aula surgen en casi cualquier análisis de la democracia en las escuelas. El primer año del programa de Fratney rayó en el desastre, debido a que sobreestimamos las responsabilidades de las que podían hacerse cargo nuestros estudiantes. Específicamente, no anticipamos que un gran porcentaje de los niños que escogieron acudir a nuestra escuela habían tenido poco éxito en la anterior. Muchos carecían de las destrezas básicas de autogestión personal. No podían hacerse cargo de derechos tan simples como poder tomar un pase e ir al baño solos (es decir, sin permiso directo del profesor). Nos dimos cuenta de que teníamos que ayudar conscientemente a los estudiantes a hacer la transición del pasado, en el que habían sido tratados como ganado, al futuro, en el que queríamos que actuaran como seres humanos responsables.

Durante nuestro segundo año, redactamos una propuesta fundamental que dio como resultado la existencia en nuestra escuela de una especialista en autoestima a jornada completa. Ésta actuó en equipo con los profesores de aula utilizando intervenciones específicas para aumentar la autoestima de los estudiantes. También construimos un programa de mediación entre iguales en el que participaron alumnos

de 4º y 5º curso, que ha tenido un éxito moderado. Realizamos una cantidad considerable de tutorías de diferentes edades, en las que niños mayores colaboran con los pequeños mientras leen y escriben libros juntos. Este tipo de actividad ayuda a ambos grupos de estudiantes. Por ejemplo, una profesora de 4º curso tenía problemas con la conducta de sus alumnos cuando iban de excursión a pie hasta el cercano río Milwaukee. Los niños se acercaban demasiado a ciertas partes del río. Esta conducta cambió drásticamente cuando la profesora los emparejó con alumnos de 1º. Los estudiantes mayores se superaron a sí mismos para asegurarse de que los pequeños no se acercaban demasiado al agua.

Nuestros profesores también utilizan las reuniones de la clase, no sólo para ayudar a establecer las reglas de aula al principio de cada año, sino para resolver problemas durante todo el curso, y para planear el enfoque de cada clase a los temas generales de nuestra escuela.

Muchos de nuestros profesores utilizan un enfoque cooperativo de la gestión que implica dividir la clase en grupos. Por ejemplo, en mi aula yo dispongo los pupitres en cinco grupos de seis, cada uno de los cuales constituye un grupo base. Cada grupo tiene su propia estantería donde se almacenan los materiales y se guardan las tareas de casa. Cada uno elige un capitán, que se asegura de que los materiales están en orden y los restantes miembros del grupo atienden y participan en las actividades.

Cada nueve semanas, divido a los estudiantes en grupos mixtos, tomando en consideración la lengua dominante, la raza, el género y las necesidades especiales. A lo largo del día, los alumnos pueden trabajar en diversas configuraciones de aprendizaje cooperativo, pero su grupo base sigue siendo el mismo. La organización en grupos base permite a los estudiantes asumir muchas de las tareas de gestión del aula, lo que les ayuda a desarrollar un sentido de la responsabilidad por el funcionamiento de la clase. Esta organización también aporta presión positiva de los iguales, que ayuda a los niños a trabajar mejor en el aula.

Sin embargo, persisten los problemas de disciplina, a veces crónicos. Estos problemas requieren tanto una planificación curricular a largo plazo, del tipo de enseñar a los niños "I messages"* y establecer programas de mediación entre iguales, como estrategias de intervención a corto plazo. Nuestra cultura enseña muy bien a los niños a faltar al respeto a las personas basándose en diversos atributos. Aunque nuestro *curriculum* multicultural hace frente a este problema durante los años que los estudiantes pasan en Fratney, los profesores deben actuar decisivamente para mejorar la conducta inmediata de los estudiantes. Maggie Melvin, la bibliotecaria de la escuela, hablaba sobre el método utilizado por los profesores para resolver las perturbaciones y los comentarios despectivos cuando dijo a la revista *Teaching Tolerance* ("Enseñar tolerancia") que "Muy a menudo, cuando estamos en medio de un incidente, queremos arreglarlo, hacer que todo vaya bien, y seguir con la lección. Pero aquí (en Fratney), cuando estás en medio de un incidente, intentamos asegurar que nos hemos ocupado de él... Ésos son los momentos de verdadera educación desde el punto de vista de las relaciones humanas, y si crees que es una destreza vital importante, detienes la lección y te ocupas de él" (AHLGREN, 1993, pág. 30).

Un enfoque temático del curriculum

Tratamos de integrar la mayor parte posible del *curriculum* por medio de temas generales de la escuela que los profesores y los padres desarrollan anualmente. Nuestros temas generalmente subrayan la responsabilidad y la acción social, como ilustran estos ejemplos: "Nos respetamos a nosotros

* *I messages*: En Estados Unidos existe a veces la preocupación por la violencia física que se produce entre el alumnado. "I messages" son las formas en que los profesores tratan de enseñar a los jóvenes a expresar sus sentimientos sin violencia. Por ejemplo, en lugar de comenzar a pelearse, un estudiante de primaria puede decir a otro: "Cuando me señalas con el dedo, me siento amenazado e intimidado". La idea es hacer que los estudiantes se comuniquen en lugar de pelearse. (N. del A.)

mismos y al mundo", "Cuando nos comunicamos, enviamos mensajes", "Podemos cambiar significativamente el planeta Tierra", y "Contamos historias del mundo". Dentro del contexto de cada tema, también intentamos escoger un proyecto que abarque toda la escuela. Por ejemplo, al explorar el tema "Cuando nos comunicamos, enviamos mensajes", los estudiantes trataron el subtema "La televisión puede ser peligrosa para tu salud". Organizamos una "Semana sin televisión" durante la cual los estudiantes, sus familias y el personal prometieron no conectar la televisión durante toda una semana.

En el tema "Podemos cambiar significativamente el planeta Tierra" cada clase escogió un proyecto que pensaba sería demostrativo de que podía tener una influencia decisiva. El tema de nueve semanas culminó en una exhibición del proyecto que permitió a los estudiantes compartir lo que habían hecho. Los proyectos incluían reciclar, captar dinero para niños sin hogar en El Salvador, tratarse mejor los unos a los otros en el aula y testificar en una audiencia pública en favor de la creación de una reserva natural adyacente al río Milwaukee.

El uso de temas generales de la escuela ha ayudado a los profesores nuevos en Fratney a comprender más rápidamente algunas de nuestras filosofías y métodos subyacentes. También ha colaborado en unir a los estudiantes y el personal para trabajar en los proyectos, subrayando las cosas que tenemos en común.

Pensamiento crítico

En una sociedad cuya cultura de masas muestra numerosas tendencias antidemocráticas que se extienden desde la apatía política hasta las prácticas racistas y sexistas institucionalizadas, engendrar sentimientos democráticos en los niños es un reto. En Fratney, tenemos un compromiso para estimular a los alumnos a pensar con profundidad en el mundo y para ayudarlos a desarrollar su capacidad para criticar a la sociedad y su papel dentro de ella.

El proyecto de la "Semana sin televisión", antes mencionado, es una de nuestras estrategias para abordar esta clase de cuestiones. El primer año que realizamos esta campaña, aproximadamente la mitad de los estudiantes, padres y profesores prometieron no ver televisión durante una semana. En los debates que siguieron a ese período, el comité del *curriculum* de los padres y el consejo de gestión establecido en la escuela se reunieron para comentar el experimento. Concluyeron que aunque no ver televisión durante una semana podía ayudar a algunos estudiantes a alterar permanentemente sus hábitos, la escuela necesitaba realmente considerar cómo enseñar a los niños a ver los medios de comunicación de un modo crítico, porque la realidad es que la mayoría de ellos seguirá viendo mucha televisión.

Reconociendo la validez de estas opiniones, al año siguiente los profesores se centraron más en ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas de pensamiento crítico que pudieran utilizar al ver programas de televisión y leer anuncios. Por ejemplo, una profesora de 2º curso hizo que su clase realizara enormes murales con anuncios de revistas grapados, de manera que los estudiantes pudieran examinar los tipos de individuos que se ponían como modelos en nuestra sociedad. Encontraron un sesgo racial, estereotipos de género y una ausencia casi completa de individuos corpulentos y de personas con gafas. Un grupo de profesores también utilizó cintas de vídeo del programa de televisión *Las tortugas Ninja* y los anuncios que lo acompañaban para ayudar a los estudiantes a examinar la violencia en la televisión.

Cada año el consejo de gestión con sede en la escuela decide si repetimos la semana sin televisión ese curso y analiza posibles cambios en el proyecto. También hacemos frente a preguntas difíciles: ¿Cómo podemos controlar una actividad que, según la Academia Americana de Pediatría, consume más tiempo que ninguna otra realizada por niños excepto el sueño? ¿Cómo podemos oponernos a una actividad que fomenta la pasividad mental y física y disminuye la

creatividad, que perpetúa los estereotipos sexuales y raciales, promueve la violencia y fomenta la adquisición de productos inútiles o caros y alimentos poco sanos, y que presenta un enfoque distorsionado de la realidad? ¿Cómo podemos estimular las actividades familiares que son alternativas a las adicciones a la televisión y los juegos de vídeo, pero ser sensibles a las presiones de muchos hogares con un solo progenitor?

Durante estos debates, se refieren muchos éxitos. Una madre, por ejemplo, explicó que antes de la semana sin televisión su familia siempre la veía mientras cenaba; después de este período de prueba prohibió a los niños verla durante la cena, de manera que los miembros de la familia pudieran comunicarse.

Otra madre decidió instituir días sin televisión tres o cuatro veces por semana. Otra subió el aparato familiar a una habitación en el ático para dificultar el acceso. Una cuarta dijo que sus dos hijos pedían ahora una noche sin televisión, para poder jugar con sus padres.

A pesar de las diferentes opiniones sobre la mejor manera de ocuparse de los numerosos problemas que genera un proyecto de esta índole, el personal y los padres de Fratney continúan apoyando el esfuerzo, aunque con modificaciones, para ayudar a aumentar la participación. Cada año, estudiantes y adultos firman contratos sin televisión, redactan diarios de sus hábitos ante el aparato, y de cómo sobrevivieron a una semana sin televisión, entrevistan a miembros de la familia sobre el impacto que ejerce en su vida y examinan los estereotipos y anuncios emitidos.

Gobierno

Desde su creación, Fratney ha estado a favor de que gobiernen la escuela los profesores y los padres, que son los actores principales. Esta decisión no ha estado libre de conflictos. Por ejemplo, surgieron diferencias respecto a la

composición del consejo de dirección. En los meses anteriores a la inauguración de la escuela, el comité conductor del NNF tomaba esencialmente todas las decisiones por ella. El poder de este grupo tuvo que transferirse a los profesores que trabajaban en la escuela y a los padres de los alumnos matriculados. Un miembro del comité conductor propuso que el consejo incluyera a dos padres elegidos de cada una de las once aulas y sólo dos representantes de los profesores; otro propuso que el consejo tuviera una representación igual de padres y profesores. El asunto se resolvió parcialmente cuando supimos que un nuevo acuerdo entre la junta escolar y el sindicato de profesores prescribía que todos los consejos de esta índole tenían que tener una representación de los profesores que ascendiera al 50% más un profesor. Después de mucho debate, NNF decidió que sería inútil luchar con la junta escolar y el sindicato de profesores; en lugar de eso, decidimos apoyar el acuerdo, pero incluir en los procedimientos de nuestro consejo una medida para suplentes de padres que, fundamentalmente, asegurara igual voz en las reuniones del consejo establecido en la escuela.

El consejo de gestión de padres y miembros del personal con sede en la escuela se reúne mensualmente y toma todas las decisiones principales referidas a ella. Elegimos a nuestro director, reescribimos nuestro boletín de calificaciones, desarrollamos políticas con respecto a las tareas para casa, la participación de los padres y la educación multicultural; redirigimos partes del presupuesto de nuestra escuela y desarrollamos una política que ha fomentado el debate crítico de los acontecimientos actuales, como la guerra del Golfo Pérsico. También tenemos un comité de *curriculum*, un comité de captación de fondos y un comité de gestión, que es un grupo de miembros del personal que se reúne con regularidad para ocuparse de cuestiones inmediatas de la escuela. Por ejemplo, el comité de gestión se ha ocupado de cómo la escuela puede proporcionar apoyo a los esfuerzos de los nuevos profesores y cómo redistribuir entre aulas las tareas

de los suplentes cuando un docente está fuera debido a una enfermedad prolongada.

Participación significativa de los padres

La participación significativa de los padres forma parte de casi cualquier escuela con éxito. Muchos progenitores participaron significativamente en nuestra lucha por establecer La Escuela Fratney y desarrollar su *curriculum*. Sin embargo, una vez que se inauguró la escuela, la euforia inicial disminuyó y se redujo su participación. Casi siempre, los padres que permanecían activos eran blancos y de clase media, aunque los niños blancos constituían un pequeño porcentaje de nuestros estudiantes.

Hicimos tres cosas para intentar contrarrestar este desequilibrio y fomentar una participación más amplia de los padres. En primer lugar, establecimos cupos para nuestro consejo de gestión constituido en la escuela, de manera que los padres afroamericanos y latinos tuvieran un lugar asegurado. En segundo lugar, decidimos redirigir dinero de nuestro presupuesto para contratar a media jornada a dos organizadores de padres, uno mejicanoamericano y un afroamericano. Con el tiempo, estos dos puestos de media jornada se convirtieron en uno de jornada completa. Por último, con la ayuda del Proyecto de Escritura de Wisconsin, que forma parte del Proyecto de Escritura Nacional, desarrollamos un proyecto de padres. Contratamos a 15 padres para que participaran en un taller vespertino de seis semanas en el que analizaban cuestiones de la escuela y escribían sobre sus hijos. Se estimuló la participación de los padres que normalmente no colaboraban en las actividades de la escuela. Varios padres participantes en el taller han decidido mantener su actividad en otros aspectos de nuestra escuela.

A veces la tensión entre los padres ha sido un problema. Por ejemplo, los de raza blanca de clase media chocaron con

las madres solteras de ascendencia afroamericana o latina. Como señala Christine BOWDITCH (1993), "La retórica de la participación de los padres, al menos en muchas de sus manifestaciones, asume, legítima y trata de poner en vigor un modelo normativo particular de la familia, un modelo ... que se ha hecho cada vez menos representativo de las familias americanas en distintas clases socioeconómicas". A veces en Fratney, este problema se podía ver en la tendencia de algunos padres de clase media a juzgar el compromiso adquirido con la escuela por el número de reuniones al que estaba dispuesto a asistir. Estos padres se hacían "aficionados a las reuniones", y deseaban programar frecuentes asambleas en las que trabajaban muchas horas. La logística y los gastos de asistencia del niño ni siquiera eran un problema en su vida.

Hemos intentado superar esta situación asegurando que el orden del día de las asambleas se planifica bien, las reuniones están bien dirigidas y se hace gran parte del trabajo real en pequeños subcomités en horas y lugares convenientes a los padres. Por ejemplo, conjuntamente con un grupo comunitario del barrio, nuestro consejo con sede en la escuela ha lanzado un nuevo grupo de padres llamado Amigos de Fratney. El grupo se reúne cada mes para un desayuno inmediatamente después del comienzo de la jornada escolar, una hora que es conveniente para muchas madres solteras que han dejado a sus hijos en la escuela (siempre que sea bien recibida la asistencia de otros hermanos).

Relaciones con la comunidad

La Escuela Fratney está a favor de la participación de la comunidad, porque nos damos cuenta de que la vida del personal, los estudiantes y los padres se prolonga fuera de la escuela y que la comunidad más amplia, a su vez, influye directamente en nuestros alumnos.

En nuestro tercer año, por ejemplo, trabajamos con activistas de la comunidad con el fin de conseguir para nuestra escuela un nuevo patio de juegos para los niños pequeños. Nuestro parque infantil estaba dominado por una estructura de barras con forma de tanque. Cuando asumimos el mando de la escuela, no quisimos seguir el sencillo expediente de hacerlo retirar, como recomendaban algunos en el movimiento por la paz. En lugar de eso, implicamos a padres y estudiantes en el proceso y marcamos nuestra meta en el contexto más amplio de la educación para la paz.

Nuestra preparación dio resultados cuando solicitamos que la ciudad nos diera 70.000 dólares para conseguir un nuevo parque infantil. La oficina del alcalde se opuso inicialmente a nuestra petición, diciendo que la ciudad sustituiría sólo dos parques infantiles al año, y estábamos en el número 60 de la lista. La idea de esperar treinta años no tenía mucho atractivo para nosotros. Su segundo argumento era que si atendían a los padres y estudiantes de Fratney, entonces otras comunidades escolares exigirían lo mismo. Eso es exactamente lo que debería ocurrir, dijimos, mientras continuábamos con nuestra organización y obtuvimos el nuevo parque infantil.

Otro proyecto comunitario implicaba el cierre de una taberna al otro lado de la calle donde estaba nuestro patio. La suciedad que producía en las propiedades de la escuela y la influencia negativa general de la taberna en el barrio convenció, al consejo de gestión de la escuela y a otros padres y profesores, para presionar y conseguir que se revocara la licencia de la taberna para expender bebidas alcohólicas.

Actualmente, la escuela está trabajando con organizaciones locales en la comunidad para planear un programa y asegurar financiación para desarrollar nuestro proyecto al finalizar las clases, para atender mejor a nuestros estudiantes y a los chicos del barrio que asisten a otras escuelas.

¿Qué hemos aprendido?

Las batallas presupuestarias anuales han tenido su efecto sobre el proyecto de Fratney. Esperábamos que durante los dos últimos meses de cada año escolar podríamos reflexionar sobre nuestros progresos y diseñar mejoras para el año siguiente. En cambio, durante tres años consecutivos el personal y los padres han dedicado cientos de horas a tentativas comunitarias para impedir recortes presupuestarios que hubieran dañado cualitativamente nuestro programa. Aunque hasta ahora hemos tenido éxito manteniendo lejos los recortes fatales, las energías y el tiempo consumidos en estos esfuerzos han detenido nuestros intentos por mejorar el programa de Fratney.

Nuestro compromiso con la gestión en la propia escuela ha llevado a muchos profesores y padres a sentirse atrapados a veces por la vida escolar. Naturalmente, la dirección de la escuela es nuestra prioridad máxima, pero también hemos sentido la necesidad de implicarnos en cambiar políticas de distrito que mejoraran directamente las condiciones en Fratney. Muchos profesores, por ejemplo, no sólo cumplen sus tareas de aula, sino que también participan en el trabajo de los comités de adopción de libros de texto (PETERSON, 1989); los consejos de profesores de la ciudad que se ocupan de los métodos globalizados de enseñanza y aprendizaje de la lengua y del *curriculum* multicultural; el consejo de bibliotecas del distrito, y diversos grupos de trabajo y comisiones, especialmente los referentes a la reforma del *curriculum* en el distrito (LEVINE, 1991).

Muchas de las expectativas que teníamos al principio de este proyecto han cambiado radicalmente. Pocas personas creían que la aprobación de la escuela de este barrio era una posibilidad real y eran incluso menos los que se imaginaban la magnitud de la tarea de hacer realidad nuestro sueño, en caso de que se aprobara la propuesta. La creación de La Escuela Fratney ha sido un proceso difícil pero remunerador que nos ha proporcionado muchas lecciones.

Lección 1: Los movimientos de base pueden producir un cambio real

Una lección importante de la etapa inicial de nuestra lucha se resume mejor en las palabras de Margaret MEAD: "No dudes de que un pequeño grupo de ciudadanos reflexivos comprometidos puede cambiar el mundo; de hecho, es la única cosa que siempre lo ha cambiado". Tanto la comunidad política progresista como la comunidad educativa en Milwaukee se quedaron muy sorprendidas por nuestra victoria inicial. La gente se había acostumbrado hasta tal punto a perder las luchas sociales que no esperaban una victoria clara. Cuando preguntaban, "¿Cómo lo hicisteis?" la respuesta simple era: "Mucho trabajo, estar bien organizados y actuar rápidamente cuando se presentaron las oportunidades". Los profesores y los padres que tenían inculcada, desde sus años de escolarización, la idea de que los ricos y los famosos son los que hacen la historia, han comprendido pocas veces la importancia y el poder de los movimientos de base organizados en el cambio de la sociedad. El poder de estos movimientos debe ser un tema importante entretelado en todos los *curricula* escolares.

Aunque la victoria inicial que creó Fratney la ganó un pequeño grupo de individuos, fue una decisión de la junta escolar contratar superintendentes más competentes que permitieran que el foco de nuestra actividad pasara de luchar con la oficina central a ocuparnos de cuestiones educativas más nucleares. Estos superintendentes no sólo apoyaron la reforma, sino que reconocieron que únicamente se podía alcanzar fomentando la participación de base.

La reforma de la escuela precisa de pequeños grupos de individuos comprometidos tanto en los niveles de dirección de distrito como en los de gestión y de comunidad. Si sólo existe el primero, la reforma escolar fracasa porque tiene un estilo de arriba a abajo autoritario que aliena a los profesores, que deben aceptar en último término los cambios que

deben realizarse en el aula. Sin embargo, si falta el apoyo de la dirección del distrito, normalmente los obstáculos para la reforma son tan grandes que los activistas de base se consumen en batallas sin sentido que desvían la atención de lo que realmente debe hacerse.

Lección 2: La unidad multirracial es necesaria para el éxito de la reforma de la escuela

Otra lección de nuestra experiencia es que la unidad multirracial es necesaria para hacer avanzar la reforma de la escuela. El esfuerzo organizativo inicial hubiera fracasado si afroamericanos, latinos y blancos no hubiesen actuado en estrecha unión. Sin embargo, es difícil trabajar en grupos multirraciales en una sociedad dividida racialmente; a menudo, el éxito de semejantes esfuerzos depende de la política subyacente del proyecto y los individuos implicados.

Al considerar cuestiones de igualdad y multiculturalismo, es necesario dirigirse directamente a las cuestiones del poder y la voz. ¿Quién tiene el control realmente? ¿Qué voz es la que se oye en realidad? En Fratney, comenzamos decidiendo que el antirracismo y la igualdad de todos los individuos serían valores que se enseñarían en todos los niveles de curso. Algunas personas de color vieron esta acción como una señal clara de que el proyecto tenía intenciones serias de construir la unidad multirracial. También creamos grupos de toma de decisiones que propicien que padres y profesores sean compañeros en la dirección de la escuela. Por último, intentamos institucionalizar las relaciones de poder entre los estudiantes de la mayoría y de la minoría lingüística haciendo las dos lenguas lo más iguales posible.

Lección 3: Construir con tiempo para reflexionar y aprender

Normalmente, un programa escolar con éxito no se puede planear al vuelo. Educadores y padres deben querer dedicar tiempo suficiente para planificarlo y, después, evaluar el progreso y dirigir la escuela, y han de poder hacerlo. Podemos ganar tiempo adicional para los profesores 1) cambiando el descanso del mediodía para que siga al de la comida, ampliando así el período de planificación de la hora del almuerzo; 2) disponiendo las clases de arte, música y educación física de manera que los equipos de profesores tengan el tiempo libre juntos; y 3) comenzando las clases diez minutos antes, para que, una vez al mes, los niños salgan antes y el personal disponga de medio día para planificar.

Aunque encontrar tiempo para que el personal planifique es difícil, es más problemático incluso conseguirlo para que trabajen juntos padres y profesores. No hemos hallado una solución sencilla, pero lo hemos controlado asegurando que nuestras reuniones del consejo en la escuela se celebren con regularidad y se dirijan con eficacia, de manera que obtengamos los máximos beneficios.

A medida que la escuela crece, la cuestión del tiempo ha surgido como un problema clave: tiempo para preparar al personal nuevo, para planificar el *currículum* actual, para desarrollar y poner en práctica mejores formas de evaluación, para aprender los unos de los otros. Si los distritos escolares esperan que los nuevos profesores y los veteranos mejoren su práctica y afronten situaciones sociales cada vez más difíciles, es preciso estructurar en la jornada y el año escolar una cantidad de tiempo cualitativamente mayor para la colaboración en la planificación, el desarrollo del personal y la reflexión.

Lección 4: Es fundamental una auténtica participación de los padres

La participación de los padres tiene que ser fundamental y de largo alcance. Debe ir más allá de los captadores de fondos para pizzas y de los que se presentan voluntarios para las excursiones. Las cuestiones centrales son el poder, la presencia y los recursos. ¿Ejercen los padres un poder real durante el tiempo que permanecen en la escuela? ¿Tienen una presencia continua y diaria en el centro y en las aulas? ¿Se asignan a las escuelas recursos suficientes para organizar su participación? La experiencia de Fratney muestra que es más probable que los padres vayan a la escuela si pueden ejercer verdadero poder en las decisiones que afectan directamente al futuro del centro y la vida de sus hijos. En Fratney, esto ha significado que padres y profesores se ocupen de cuestiones como el *currículum*, el presupuesto, la renovación de las instalaciones y el personal (PETERSON, 1993).

A veces, puede parecer que otorgar poder a los padres va en contra de los principios de una escuela democrática, porque las ideas de algunos de ellos no son ni progresistas ni democráticas. En los Estados Unidos, por ejemplo, los padres han apoyado la prohibición de algunos libros, han presionado en favor de las actividades religiosas en la escuela y se han opuesto a la igualdad y la abolición de la segregación racial, la enseñanza de las teorías evolucionistas y el multiculturalismo (KARP, 1993).

¿Cómo se enfrenta una escuela a esta contradicción entre la necesidad de dar poder a los padres y, al mismo tiempo, promover políticas educativas y sociales progresistas? En primer lugar, se deben crear estructuras para motivar un debate continuo y un diálogo constante, y estas estructuras no deben privilegiar a las personas con educación universitaria o que dispongan de más tiempo libre. El análisis no debe rehuir las evaluaciones francas de las metas del programa, los resultados esperados y las estrategias alternati-

vas para alcanzar las metas si las prácticas recomendadas se demuestran insuficientes. En segundo lugar, un grupo de personas dentro de la escuela debe asumir la tarea de promover políticas progresistas y desafiar a otros sobre estas cuestiones.

Lección 5: Las estructuras que fomentan el cambio se deben institucionalizar

Aunque debe defenderse el renacimiento de cualquier centro educativo particular, hay que reconocer las limitaciones de las reformas escuela por escuela. La mayoría de las excelentes escuelas alternativas de la década de 1960 murieron cuando se trasladaron sus creadores. El éxito de muchas de ellas, incluida Fratney, es el resultado de la inversión de enormes cantidades de tiempo y energía por muchas personas en una lucha contra el estado de cosas actual. Este tipo de esfuerzos no se transfiere con facilidad de una escuela a otra. Debemos institucionalizar estructuras que permitan y fomenten el cambio en las escuelas públicas y en la profesión de la enseñanza. Por ejemplo, los organizadores remunerados de padres en la escuela fortalecerían mucho su participación. A nivel de distrito, estatal y nacional deben adoptarse procedimientos de evaluación que no dependan de las pruebas de rendimiento estandarizadas (por ejemplo, para la programación del *Chapter I**), para dirigir a los profesores hacia medidas de evaluación más holistas. Deben

* *Chapter I* forma parte de la legislación nacional aprobada por el Congreso de los Estados Unidos. Otorga a los sistemas escolares dinero suplementario, de los fondos del gobierno federal, para programas específicos dedicados a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes pobres y especialmente de los pertenecientes a minorías. Existen programas especiales para enseñanza de la lectura en clases reducidas para lograr que los niños pobres de grupos minoritarios no fracasen una y otra vez. Gran parte de este dinero se destina a distritos escolares urbanos con una elevada concentración de este tipo de alumnado. (N. del A.)

hacerse cambios más flexibles en las regulaciones estatales que rigen el calendario y los horarios escolares, de manera que las escuelas puedan proporcionar más tiempo para colaboración y planificación. Se deberían crear programas de distrito para apoyar a los nuevos docentes y a los veteranos con ganas de esforzarse, de manera que no se obligue a las escuelas individuales a invertir cantidades excesivas de tiempo o recursos en programas de esta índole.

Lección 6: El éxito de la reforma escolar forma parte de las tentativas de cambio social más amplio

En pequeña escala, hemos visto cierto éxito con el proyecto de Fratney. Los padres, el personal y los estudiantes siguen trabajando juntos, aunque con desacuerdos ocasionales, para construir una escuela más humana y democrática dentro de nuestra turbulenta sociedad. La experiencia de Fratney nos ha mostrado que la reforma de cualquier escuela particular debe tener lugar dentro de un contexto más amplio de reforma curricular y cambio estructural del distrito, y la mejora de las escuelas se debe relacionar, por lo general, con cambios en la sociedad. El elevado número de alumnos, la falta de tiempo de planificación del profesor y los problemas más amplios de pobreza, abuso infantil y desempleo reflejan el triunfo del beneficio privado sobre la necesidad humana.

¿Cómo puede trabajar una comunidad escolar en el contexto de las luchas más amplias para hacer de la ciudad, el Estado o la nación lugares más seguros y sanos donde vivir? Nuestra acertada campaña organizativa para reconstruir el parque infantil de nuestra escuela fue un pequeño ejemplo de cómo la unión del barrio puede facilitar la obtención de fondos para un proyecto que beneficia tanto a la escuela como al barrio. Pequeños esfuerzos como éste pueden ser el

fundamento para el desarrollo de grupos y proyectos comunitarios para relacionar a los padres genéricos en una escuela genérica con las actividades y movimientos que mejorarán escuelas y comunidades igualmente.

Por último, el éxito de Fratney y otros proyectos escolares similares está fuertemente ligado a nuestros intentos por conseguir la justicia y la igualdad en nuestra sociedad como un todo. Para que nuestros esfuerzos den fruto, debemos tener tanto una perspectiva local como nacional. Igual que la consciencia de mis estudiantes de 5º curso se relacionaba de muchas maneras con la marcha sobre Washington por los derechos de homosexuales masculinos y femeninos, también el futuro de escuelas como Fratney está relacionado con movimientos sociales más amplios. Nuestras escuelas, nuestras ciudades, nuestros niños no sobrevivirán a la marea emergente de pobreza, desigualdad y violencia sin un movimiento social que exija de toda la sociedad lo que muchos están reclamando sólo de las escuelas.

Bibliografía

- AHLGREN, P. (Otoño de 1993). "La Escuela Fratney: Reflections on a Bilingual, Anti-bias, Multicultural, Elementary School." *Teaching Tolerance* 2, 2, págs. 26-31.
- BANSK, J. (1991). *Teaching Strategies ofr Ethnic Studies*. Boston, Allyn and Bacon.
- BOWDITCH, C. (Invierno de 1993). "Responses to Michelle Fine's [Ap]parent Involvement: Reflections on Parents, Power, and Urban Public Schools." *Teachers College Record* 95, 2, páginas 177-181.
- EDELSKY, C. (1991). "Not Acquiring Spanish as a Second Language: The Politics of Second Language Acquisition." En *With Literacy and Justice For All: Rethinking The Social in Language and Education*. Nueva York, Falmer Press.
- KARP, S. (1993). "Trouble Over the Rainbow". *Rethinking Schools* 7, 3, págs. 8-10.

- LEVINE, D. (1991). "A New Path to Learning." *Rethinking Schools* 6, 1, págs. 21, 23.
- MINER, B. (1991). "Taking Multicultural/Anti-Racist Education Seriously: An Interview with Enid Lee." *Rethinking Schools* 6, 1, página 6.
- PETERSON, R. (1987). "NCTE Issues Basal Report Card." *Rethinking Schools* 2, 3, págs. 6-7.
- (1988). "Basal Adoption Controversy Continues into Second Year: Whole Language Pilot Projects Launched." *Rethinking Schools* 3, 1, pág. 9.
- (1989). "Don't Mourn, Organize: Teachers Take the Offensive Against Basals." *Theory into Practice* 28, 4, págs. 295-299.
- PETERSON, R. (1993). "Creating a School That Honors the Traditions of a Culturally Diverse Student Body: La Escuela Fratney." En *Public Schools That Work: Creating Community*, editado por Gregory A. SMITH. Nueva York, Routledge.
- TENORIO, R. (1986). "Surviving Scott Foresman: Confessions of a Kindergarten Teacher." *Rethinking Schools* 1, 1, págs. 1, 8.
- (1988). "Recipe for Teaching Reading: Hold the Basal." *Rethinking Schools* 2, 3, pág. 4.