

CAPÍTULO 11

ESCUELAS DEMOCRÁTICAS. UN EJEMPLO DE LUCHA CONTRA EL FRACASO ESCOLAR¹

INTRODUCCIÓN.

Este texto se fundamenta en una visita realizada a dos escuelas de Nueva York pertenecientes a la Coalition Schools, un grupo de escuelas inspiradas en las ideas de James Comer. Ambas tienen en común la matriculación de alumnos pertenecientes a minorías étnicas -afroamericanos y latinos, fundamentalmente- que con una escolarización más convencional estarían condenadas al abandono escolar temprano.

La primera de ellas, situada en el Bronx, es la *Fannie Lou Hammer Freedom High School* (FLH). Tal y como se dice en su folleto de presentación, esta escuela matriculó a sus primeros alumnos en 1994 y su primera cohorte de graduados es de 1998. Fue creada cuando la escuela secundaria *James Monroe* fue dividida en cinco escuelas pequeñas.

La otra escuela es bastante más conocida, es la *Central Park East Secondary School* (CPESS) situada en la zona nordeste de Central Park, allí donde la ciudad de Nueva York empieza a perder su aire WASP y a verse poblada por afroamericanos y latinos. La experiencia de esta escuela es conocida por el lector español gracias al libro *Escuelas democráticas* editado por Michael Apple y James Beane.¹ Uno de sus capítulos, escrito por Deborah Meier -*alma mater* de este tipo de escuelas y ex-directora de CPESS- y Paul Schwarz, analiza las innovaciones llevadas a cabo en CPESS.

En nuestra visita nos llamó poderosamente la atención el ambiente cordial que se respiraba en ambas escuelas. Se trata de centros pequeños -FHL con unos 300 estudiantes y CPESS con unos 500- de modo que resulta relativamente fácil que cada profesor conozca los nombres de los estudiantes o que al menos tenga

1

Este capítulo tiene su origen en una visita a las escuelas citadas en él en octubre de 2000, junto con mi compañero y amigo Antonio Guerrero. *Cuadernos de Pedagogía*, en su número de marzo de 2001, publicó una versión reducida de esta experiencia firmada por Antonio Guerrero y por mí. Estas visitas no hubieran sido posibles sin la colaboración de Laura Ayala y Angel González, la primera profesora de la *Central Park East Secondary School* hasta el año pasado y el segundo profesor de primaria en el colegio *Family Academy*. Así mismo debemos expresar nuestro agradecimiento a los profesores de las dos escuelas que hemos visitado, en especial, a Norma Márquez, a Mara Geller y a Ann Purdey.

1

Esta es la razón por la que nos referimos a estas escuelas como democráticas, término este que no utilizan para referirse a sí mismas.

alguna referencia de ellos. La cordialidad parece presidir las relaciones entre los profesores, entre los alumnos y entre estos y aquellos, extendiéndose este sentimiento a los vigilantes de las escuelas. Uno de los elementos básicos de estas escuelas es precisamente su tamaño. De hecho, FLH procede de la división de otra escuela. Uno de los objetivos fundamentales de esta división era el de crear escuelas más pequeñas en las que resultara posible conocer a fondo a los alumnos.

Las aulas normalmente están abiertas, de modo que el observador no tiene ningún problema para entrar y ver qué ocurre en su interior. De hecho, en la mayoría de los casos fuimos invitados directamente por el profesor o profesora para entrar en las aulas mientras que seguían con la clase. Lo habitual es que los alumnos estén sentados en pequeños círculos de no más de cinco personas. El objetivo de esta agrupación es múltiple: que los alumnos trabajen cooperativamente, que se conozcan entre sí, que verbalicen de un modo inmediato sus conocimientos, que expresen sus ideas, etc.

En FLH, antes del comienzo de las clases, tuvimos el privilegio de asistir a la reunión previa diaria -excepto los viernes- de los profesores con el director. Se trata de una reunión, de media hora de duración, en la que, de un modo extremadamente ágil, se repasan las principales novedades de la escuela, problemas y posibles soluciones, etc. La reunión está estructurada en torno a unas notas mecanografiadas -una hoja- entregadas por el director. En la sesión en que estuvimos nosotros se informa sobre aspectos como: las instancias del comedor, información sobre la reunión con los padres la tarde anterior, nuestra presencia como observadores llegados desde Madrid, una reunión con profesores de otras escuelas de la línea de FLH, qué hacer con la excesiva presencia de estudiantes en los pasillos, una alumna ha sido expulsada por un día, hay un profesor sustituto y varios temas más. Es una reunión vigorizante que permite que cada profesor sepa lo que ocurre en su centro. En este ambiente intenso y cordial no resulta extraño que los profesores aparezcan por el centro con una cara sonriente. En centros como este toda la literatura sobre el queme (*burnout*) docente tiene poco sentido. De hecho, el trabajador social de esta escuela nos decía que, a diferencia de lo que ocurre en las *high schools* -centros de secundaria- adyacentes, en el aparcamiento de FLH no hay atascos por la apresurada huida del profesorado. Más bien parece que todos los profesores pugnan por ser los últimos en salir.

UN NUEVO TIPO DE PEDAGOGÍA.

En estas escuelas cada estudiante asume la responsabilidad de trabajar dos horas por semana en pro del bien común, dentro o fuera de la escuela, sirviendo en la cafetería, en la biblioteca, llevando alimentos a los compañeros más necesitados del vecindario, etc.

El conocimiento escolar se vincula al entorno de modo que tiene que servir para aplicarlo a situaciones concretas. Esto es lo que explica que en estas escuelas los estudiantes tengan que hacer obligatoriamente labores de servicio a la comunidad en que se asienta la escuela, que se cree la figura del amigo crítico -

personas ajenas a la escuela que opinan sobre su funcionamiento-, que el gobierno de la escuela sea democrático -con implicación real en la toma de decisiones del personal, de los padres y de los estudiantes- y, lo que es más importante, que en ciertos cursos -los de los últimos años de secundaria- los estudiantes puedan pasar más tiempo fuera que dentro del edificio escolar: en universidades y museos, en prácticas de profesorado y en estudio independiente.

Todas estas propuestas se plantean que la cualidad distintiva de los seres humanos es su capacidad de pensar. Se parte de la idea elemental de que no se puede aprender bien lo que no se ha experimentado previamente. El objetivo es formar personas reflexivas, personas que se acostumbran a abordar las cinco cuestiones siguientes:

- " Primero, aprender a comunicarse eficazmente. El lenguaje no es solo otra asignatura, sino que es el medio por el que se persiguen otros objetivos.
- " En segundo lugar, adquirir un núcleo de conocimiento esencial. Todos los estudiantes están bien informados. Aprenden sobre su mundo conociendo la historia, la ciencia, la literatura, y otras asignaturas clásicas.
- " En tercer lugar, a ser un estudiante disciplinado y motivado. Los estudiantes aprenden a recoger y a evaluar la información, a resolver problemas y a desarrollar destrezas necesarias para estudiar por su cuenta.
- " En cuarto lugar, a tener un sentido del bienestar. El núcleo es el niño en su conjunto.
- " En quinto lugar, a vivir responsablemente. Hay un compromiso con el buen carácter.

Estas escuelas se estructuran en torno a nueve principios.

1. Enfoque. La escuela debe centrarse en ayudar a los adolescentes a utilizar su mente bien.
2. Objetivos simples. Los objetivos de la escuela deben ser simples. Cada estudiante ha de dominar un número limitado de destrezas esenciales y de áreas de conocimiento. El aforismo de menos es más debe presidir las decisiones curriculares.
3. Objetivos universales. Los objetivos de la escuela deben aplicarse a todos los estudiantes, mientras que los medios para estos objetivos han de variar a medida que varían los propios estudiantes.
4. Personalización. El aprendizaje y la enseñanza deben personalizarse al máximo. Ningún profesor ha de tener responsabilidad directa sobre más de ochenta estudiantes.
5. El estudiante como trabajador. Con esta metáfora se pretende sustituir la figura del profesor como un mensajero de servicios de instrucción.
6. Graduación por medio de una exposición. Los alumnos que acceden a la secundaria están comprometidos con los propósitos de la escuela y pueden demostrar que han adquirido un cierto dominio de lenguaje, matemáticas elementales y convivencia cívica. El diploma de secundaria se obtiene como resultado de una exposición final, que pondrá de manifiesto que el estudiante

ha adquirido las destrezas y el conocimiento básico que la escuela se ha propuesto.

7. Actitud. El tono general de la escuela destacará una serie de valores como expectativas que no generen ansiedad (no te amenazo, pero espero mucho de ti), confianza (salvo que esta se vea defraudada) y decencia (los valores de justicia, generosidad y tolerancia).
8. Profesorado. El director y los profesores deberían ser generalistas en primer lugar y especialistas en segundo.
9. Presupuesto. Los profesores han de contar con tiempo para planificar su trabajo en equipo, salarios competitivos y un coste final por alumno no superior en un 10% del coste en una escuela tradicional.

La clave de estas escuelas se encuentra en el funcionamiento en torno a los portafolios (*portfolios* en inglés o, si se prefiere, carpetas de investigación). Como se dice en el proyecto educativo de CPESS, el objetivo fundamental es enseñar a los estudiantes a utilizar correctamente su mente y prepararles para una vida satisfactoria en los planos productivo, social y personal. Son cinco los hábitos mentales a los que se presta especial atención:

1. Hay que examinar críticamente los datos.
2. Se debe ser capaz de ver el mundo desde diferentes puntos de vista. Este sería el ámbito de la perspectiva.
3. Analizar las conexiones que se pueden establecer entre unos acontecimientos y otros.
4. Ser capaz de imaginar alternativas: ¿que ocurriría si las cosas fueran diferentes?
5. Preguntarse por los motivos que explican que lo que se estudia o analiza es importante.

En definitiva, se trata de interrogarse, respectivamente, por los datos, la perspectiva, las relaciones, las suposiciones y la relevancia.

Este tipo de escuelas asume la obligación de que la experiencia escolarizadora debe ser atractiva para los estudiantes. Tal y como señalaba P. C. Schlechty (1997) tener esta visión significa que es obligación de las escuelas inventar un trabajo lo suficientemente atractivo para que los estudiantes lo hagan voluntariamente. Esto implica que los profesores deben aceptar que el aprendizaje es un proceso activo. Los estudiantes aprenden a partir de lo que hacen. Las escuelas deben estar centradas en los estudiantes, hay que conocer las necesidades de los clientes. De este modo, por ejemplo, el profesor que presenta *Romeo y Julieta* como un romance entre adolescentes lo tiene más fácil que aquel que la presenta como una de las obras cumbre de Shakespeare. Se trata de saber escuchar a los niños.

ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS.

Tanto FLH como CPESS establecen las denominadas divisiones entre los estudiantes de los diferentes grados. En FLH existen dos divisiones: división I

(grados noveno y décimo -equivalentes en términos de edad a nuestros tercero y cuarto de ESO) y división II (grados undécimo y duodécimo -que, en términos de edad, equivaldrían a primero y segundo de bachillerato). En el caso de CPESS la escolarización empieza en el grado séptimo (que vendría a ser nuestro primero de ESO). Aquí la división I abarca a los estudiantes de grado séptimo y octavo y la división II a los de noveno y décimo. Los grados undécimo y duodécimo constituyen el *Senior Institute*.

En ambas escuelas el programa para los grados inferiores al undécimo (es decir, la división I de FLH y las divisiones I y II de CPESS) está estructurado en torno de dos asignaturas principales: Matemáticas/Ciencia y Humanidades (literatura, estudios sociales y arte). Los profesores construyen el conocimiento escolar a partir de una pregunta esencial. Por ejemplo, en el caso de FLH en Humanidades se ha partido de la pregunta, ¿qué es la justicia? y en Matemáticas/Ciencia, ¿cómo funcionan las cosas? Además de esto, todos los estudiantes participan en un programa de servicio a la comunidad, programa en el que tienen la oportunidad de enfrentarse a situaciones de la vida real en lugares tales como hospitales, escuelas, museos y oficinas comunitarias del barrio.

Una cuestión absolutamente esencial es la del tamaño. Estas son escuelas que no deben sobrepasar los quinientos estudiantes. En un contexto en el que hay más alumnos se hace muy difícil evitar la despersonalización y el predominio de las relaciones burocráticas. Linda Darling-Hammond (1997) señalaba que los expertos en cálculos de rentabilidad prefieren las grandes escuelas a las pequeñas. Un edificio para 4000 estudiantes supone un ahorro de 11.80\$ por estudiante con respecto a un edificio para 2500. Todo ello a pesar de los estudios que muestran las disfunciones de escuelas sumamente grandes.

EL SISTEMA DE LOS PORTAFOLIOS.

En los dos últimos años de secundaria (la división II de FLH y el *Senior Institute* de CPESS) los estudiantes tienen que presentar los portafolios. Estos dos últimos años sirven de transición a la vida adulta. Cada estudiante, junto con un consejero (al que en el caso de FLH se unen la familia y un consejero universitario), desarrolla un plan personal para satisfacer sus necesidades e intereses. En el caso de FLH la graduación depende en exclusiva de los portafolios, mientras que en CPESS se añaden una serie de exámenes tradicionales, lo que da cuenta de las presiones que este tipo de escuelas están experimentando para plegarse a una enseñanza más convencional.

Para explicar el funcionamiento de los portafolios se ha hecho uso de un cuadernillo explicativo de CPESS. En buena medida, lo que a continuación se expone, no pasa de ser un mero resumen traducido de lo más relevante. Los portafolios reflejan el conocimiento acumulado y las destrezas adquiridas en cada área de conocimiento. Su calidad es evaluada por un Comité de Graduación, el cual está constituido por el profesor consejero del estudiantes, otro profesor, un adulto

elegido por el propio estudiante (posiblemente un miembro de su familia)² y otro estudiante. La tarea de este comité consiste en valorar la capacidad del estudiante para utilizar las herramientas adecuadas, sobre todo las herramientas de la comunicación. Los estudiantes son alentados para presentar sus trabajos utilizando el ordenador, de manera que presenten esquemas, gráficos, bases de datos en la red, CD.ROM y participar en trabajos conjuntos con estudiantes de otros lugares a través de las telecomunicaciones.

Los contenidos del *Senior Institute* son los siguientes:

1. **Trabajo regular en el curso.** Los estudiantes se matriculan en una amplia variedad de cursos para poder llevar a cabo sus portafolios y otros requisitos de la graduación en secundaria, así como para poder ampliar sus conocimientos e intereses. La mayoría de los cursos suponen entre cuatro y cinco horas semanales. Un curso implica asumir un compromiso de tiempo y de responsabilidad. Algunas de las clases tienen lugar en instituciones universitarias sin coste alguno para los estudiantes.
2. **Cursos especiales en la universidad y en CPESS.** Los estudiantes deben realizar al menos un curso semestral de tipo seminario en alguna universidad cercana.
3. **Internado y/o aprendizaje.** Los estudiantes deben realizar un internado y/o aprendizaje a lo largo de un semestre a tiempo parcial o a tiempo completo en algún centro de trabajo. El objetivo fundamental de este tipo de actividad consiste en alcanzar una comprensión profunda de un campo de trabajo de interés para el estudiante.
4. **Estudio independiente/tutelado.** Se concede mucho tiempo a la realización de los portafolios y a su ulterior presentación. Todos los estudiantes precisan un tiempo y un espacio para ensayar la defensa de su trabajo.
5. **Planificación de la post-graduación.** Junto con su comité de graduación, los estudiantes crean un plan individual educativo durante primer trimestre del *Senior Institute* en el que bosquejan lo que pretenden hacer una vez que acaben su formación en CPESS.

En total cada estudiante ha de escribir 14 portafolios, uno para cada uno de las siguientes áreas: plan de post-graduación, Ciencia/tecnología, Matemáticas, Historia y Estudios Sociales, Literatura, Autobiografía, Servicio escolar y comunitario, Ética y cuestiones sociales, Bellas Artes y Estética, Destrezas prácticas, Medios de comunicación, Geografía, Lengua -que no se inglés-, Educación Física.

En la muestra realizada por Jacqueline Ancess y Suzanna Wichterle (2000) los estudiantes han realizado portafolios sobre autores como Brecht, Ibsen, Chejov, Morrison, García Márquez. En estudios sociales han tenido la oportunidad de estudiar temas controvertidos como el de los presos políticos, la inmigración, el Tribunal Supremo.

2 De hecho se espera que la familia esté en contacto activo con este comité.

En la propuesta de los portafolios hay toda una crítica implícita a la pedagogía tradicional, a la pedagogía de corte transmisivo. Esta pedagogía vive de espaldas al viejo dicho: escucho y olvido, veo y recuerdo, hablo y aprendo. Enseñar no consiste en hablar, ni aprender consiste en escuchar. Enseñar consiste más bien en escuchar y aprender consiste en decir. Las escuelas que enseñan para comprender comprometen a los estudiantes en el trabajo que hacen los escritores, los científicos, los matemáticos, los músicos, los escultores y los críticos en contextos los más reales posibles.

Desgraciadamente la mayor parte de la enseñanza se asemeja a la practicada hace ochenta años. A pesar de que sabe mucho más sobre cómo enseñar de un modo eficaz -especialmente para el caso de aquellos alumnos que no aprenden fácilmente- la mayoría de los profesores no tiene acceso a esos conocimientos. Aunque algunos profesores están muy preparados, los profesores como grupo no comparten un conjunto de compromisos éticos y un conocimiento para enseñar debido a que la preparación inicial es muy desigual y la socialización en la profesión es débil. La enseñanza es la única profesión con licencia que desiste de establecer estándares de entrada.

En parte, estas propuestas pueden vincularse con la investigación-acción del contexto británico. Rudduck (1999) invitaba a crear condiciones que posibiliten la conversión del estudiante en el protagonista del proceso de aprendizaje. Esta conversión choca con las rutinas de la escuela, especialmente en la secundaria inferior. De acuerdo con Rudduck en este nivel se evita, en gran medida, la posibilidad de desacuerdo, mediante el trabajo individual en el pupitre, la proyección de películas y la lectura en silencio. Aquí se aconseja a los alumnos no apartarse de las ideas del profesor. De este modo, los alumnos de nivel inferior acaban aprendiendo que hay pocos medios legítimos de manifestar la competencia o el interés académico. En diversas entrevistas con profesores de historia se veía de qué modo los exámenes, la forma preponderante de evaluación, inhiben el desarrollo, por parte del alumno, de la apreciación del método histórico y de la competencia en el mismo. En primer lugar, determinan el contenido a estudiar, por lo que no permiten la expansión libre de los intereses del individuo. En segundo lugar, dada la naturaleza de las cuestiones que plantean, ponen el acento en los comentarios históricos a expensas de las fuentes primarias, las cuales constituyen el fundamento del trabajo del historiador. En tercer lugar, trivializan el carácter de la investigación histórica al fomentar el uso de unos enunciados históricos (la respuesta a la pregunta de examen, para desarrollar entre 30 y 45 minutos) en el que es imposible poner en práctica todo el conjunto de destrezas del historiador. En cuarto lugar, los exámenes estimulan a los profesores para que hagan hincapié en las técnicas adecuadas para aprobarlos, en vez de proporcionar una formación en el método histórico y de promover la práctica del mismo.

Frente a esta situación, Rudduck propone que el alumno sea siempre el protagonista del aprendizaje. En este sentido aparece una magnífica cita de Lawrence Stenhouse cuando hablaba de la capacidad del estudiante para apelar a la biblioteca en contra del profesor. No se trata de una fórmula subversiva, sino de una afirmación que reconoce las consecuencias pedagógicas de permitir que los

estudiantes comprendan de alguna forma el carácter provisional del saber y la necesidad de un examen crítico de las pruebas que respaldan la declaración de verdad de un enunciado.

En esta propuesta a los profesores les compete desarrollar el arte de la problematización, de tener en cuenta que los conocimientos científicos son controvertidos y hacer partícipes a los estudiantes de esas controversias. Una dimensión importante de la profesionalidad, de que debiera hacer gala el profesorado, es el deseo de avanzar, ampliando los conocimientos que se poseen y refinando las destrezas propias. El que la enseñanza sea un arte significa que los profesores, como los artistas, deben trabajar duro para mejorar. En este sentido, Rudduck acuña la expresión *conservadurismo militante*, referido al profesorado. Se trata de un tipo de actitud caracterizado por unas perspectivas que son, a la vez, anti-burocráticas y anti-inovadoras. Es la típica actitud de muchos profesores, habitualmente de la izquierda política, quienes utilizan un discurso progresista contra la administración educativa, considerada como fuente de todos los males. Con este discurso se refugian en la comodidad de cruzarse de brazos ante la supuesta imposibilidad de poder hacer que las cosas cambien.

OTROS ASPECTOS.

Otras cuestiones importantes, sobre las que aún se ha dicho nada, son las siguientes -las cuales aparecen en el folleto informativo de FHL-.

Consejería. Cada estudiante pertenece a una consejería de aproximadamente 15 estudiantes. El consejero es el puente que une la familia del estudiante y la escuela. Los consejeros se reúnen con los estudiantes y sus familiares regularmente para revisar sus trabajos, trazar metas y dialogar sobre el trabajo que está realizando el estudiante.

Ambiente tecnológico. Las aulas están equipadas con ordenadores, los cuales se utilizan para ayudar a los estudiantes a leer, escribir y organizar sus ideas. El uso de Internet ha permitido extender el proceso de enseñanza más allá de las aulas.

Actividades extra-curriculares. Los estudiantes pueden participar en un gobierno estudiantil y en actividades deportivas intramuros, tales como baloncesto. Cada año se realizan actividades en las áreas de danza, vídeo, ordenadores y también el inglés como segundo idioma. Estas actividades han ayudado a extender el conocimiento de nuestros estudiantes.

DIFICULTADES QUE EXPERIMENTAN ESTAS ESCUELAS.

El modelo de funcionamiento de estas escuelas rompe la tendencia a la homogeización que tratan de imponer las autoridades del Estado de Nueva York. A pesar de los éxitos alcanzados por este tipo de escuelas, cunde una cierta desconfianza con respecto a si realmente los estudiantes alcanzan objetivos congruentes con los que la sociedad espera de ellos. Quizás el principal problema en estos momentos consiste en que las autoridades del Estado pretenden que los estudiantes de estas escuelas sean capaces de aprobar los exámenes estandarizados -de tipo test- por los que han de pasar los estudiantes de las escuelas convencionales para avanzar de un curso al siguiente. Los estudiantes de

las *Coalition Schools* no consiguen buenos resultados en los tests. La lógica del portfolio y la lógica de los tests son contrapuestas. La primera se basa en la potenciación del propio pensamiento, de aprender a pensar y a ser autónomos. La segunda no va más allá de la mera repetición cuasi magnetofónica del conocimiento existente. De acuerdo con los profesores con que hemos hablado es prácticamente imposible preparar simultáneamente para los portfolios y los exámenes estandarizados.

Los propios padres, a pesar de haber fracasado en la escuela tradicional, en muchas ocasiones no refuerzan el funcionamiento de este tipo de escuelas. En más ocasiones de las deseadas los padres parecen verse asediados por el eficientismo, por querer ver reflejados de un modo inmediato -o de curso a curso- cuáles han sido los logros académicos de sus hijos. Esta actitud es lo que explica la desconfianza que Deborah Meier -la fundadora de CPESS- ha manifestado hacia la intervención de los padres. De acuerdo con sus planteamientos el funcionamiento de la escuela debe recaer sobre los profesionales, es decir, los profesores.

REFLEXIONES DESDE LA REALIDAD ESPAÑOLA.

¿Cómo ha sido posible que existan estas escuelas? ¿Cómo podríamos tratar de seguir planteamientos similares en España?

Las *Coalition Schools* son, en buena medida, fruto de un modelo educativo descentralizado que ya, en su momento, atrajo la atención de Karl Marx. Estas escuelas, aunque públicas, son escuelas de elección. Esto quiere decir que cuentan con un margen significativo para seleccionar a su propio profesorado y a los estudiantes. Los profesores han de asumir el modelo de pedagogía activa que hemos analizado, cosa que no siempre resulta posible por, al menos, dos motivos: unas veces no es fácil encontrar el tipo de profesores requerido y otras veces llegan a estas escuelas -por un sistema parecido a nuestros concursos de traslados- profesores que no se identifican del todo con este modelo pedagógico. Por parte de las autoridades son cada vez mayores las presiones para que acojan al profesorado que solicite trabajar en esas escuelas. Unido a ello está el dato nada desdeñable de que el director (el *principal*) no es elegido por el propio centro, sino que lo es por la junta escolar local. El director no tiene porqué comulgar con los principios de las *Coalition Schools*, de modo que convencerle de estos principios forma parte de la labor que inevitablemente han de llevar a cabo los profesores.

El segundo foco de elección es quizás el más difícil de entender desde nuestra realidad: la capacidad, aunque limitada, que estas escuelas tienen para elegir a sus estudiantes. Esto es lo que dice -en español- el folleto informativo de FLH sobre el proceso de admisión:

Todo estudiante que pertenece a la zona de James Monroe High School puede solicitar admisión a la escuela secundaria Fannie Lou Hammer Freedom High School. Los interesados tienen que visitar la escuela acompañados por un miembro adulto de la familia para entrevistarse. El propósito de la entrevista es para llegar a un mutuo acuerdo sobre el funcionamiento de la escuela, y sobre todo, cuáles son las expectativas académicas y

disciplinarias que la escuela espera de sus estudiantes. Se espera que todo aquel interesado en asistir a nuestra escuela suministre la documentación más reciente de sus notas.

Aunque sutil, la redacción incide en la elección del centro y en la adquisición de un compromiso. No se trata de que estas escuelas se conviertan en la élite del barrio. De hecho, estas escuelas pretenden reflejar la diversidad racial, étnica, intelectual y económica. Más bien, se trata de poner de manifiesto que una escuela de un barrio deprimido no puede aspirar a funcionar si solo escolariza alumnos en situación de riesgo educativo. Si estos centros no son capaces de interesar a la poca clase media que vive en el entorno, están condenados al fracaso. Lo que, a nuestro juicio, muestra este tipo de experiencias es que la enseñanza comprensiva, la mezcla de alumnos de distinto origen social, la riqueza en forma de diversidad cultural que esto supone, es infinitamente mejor que la escuela excluyente. Las escuelas elitistas son un gueto ficticiamente paradisiaco que aleja a parte de la población del pleno conocimiento de la realidad en la que viven.

Por lo que se refiere al sistema de portafolios, la autonomía que la LOGSE concede a nuestros centros posibilitaría ponerlos en práctica. En nuestro caso, obviando las resistencias del profesorado, la principal dificultad podría encontrarse en el examen de selectividad. Si este sigue siendo un examen estandarizado y homogéneo -o sea, un mecanismo de control ideológico- es difícil que los centros de bachillerato se adentren en la peligrosa senda de aprender a pensar.