

El diálogo en Educación Democrática

Fuente: Hecht Y. & Ram E. (2008):

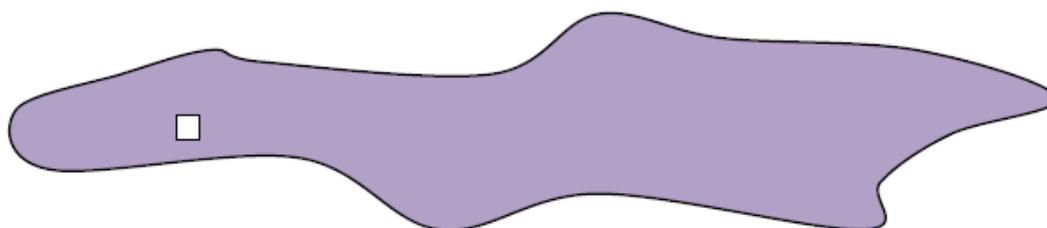
[Dialogue in Democratic Education - From individual empowerment to social activism](#)

Las características del diálogo en la *Educación Democrática* se basan en la educación progresista, adaptadas a críticas y cambios globales. Estas ideas se implementan en más de 20 escuelas en Israel y 800 en todo el mundo.

Para caracterizar el diálogo en la *Educación Democrática*, presentaremos primero sus principios fundamentales y luego los tipos de encuentros en los que puede llevarse a cabo, desde lo más concreto hasta lo abstracto. Existe un diálogo entre el individuo y su identidad, un diálogo entre el mentor y su alumno, y entre el docente y el alumno, un diálogo entre el facilitador y su grupo, y entre el docente y su clase, y posteriormente, un diálogo entre el individuo y su amigo, su grupo y la comunidad de su escuela, ampliando el círculo para incluir el diálogo con la humanidad y el medio ambiente. Al presentar los diversos encuentros, incluiremos ejemplos de cómo se lleva a cabo el diálogo en los diferentes marcos en los que se intenta operar.

Principios básicos

El **primer supuesto básico del diálogo en la Educación Democrática** es que no se requiere un campo uniforme de conocimiento ni un modelo único de aprendizaje al que deba conducir el diálogo. Cada encuentro invita al aprendizaje para ambas partes, y ninguna de las partes sabe qué es correcto. El diálogo en la *Educación Democrática* consiste en dudar constantemente del conocimiento adquirido, viéndolo como una oportunidad de crecimiento. Se basa en el supuesto de que los seres humanos tienen una curiosidad innata que no debe ser obstaculizada, sino estimulada, y que el aprendizaje se produce en casi cada encuentro y cada experiencia, incluyendo el juego y la conversación. Intentaremos ilustrar esto en el siguiente gráfico.¹ Esta forma abstracta representa el mundo del conocimiento que conocemos; lo desconocido es mucho mayor:



El *cuadrado* representa todo lo que el sistema educativo ha determinado como conocimientos obligatorios (generalmente conocimientos que aparecen en el examen de Ingreso a la Educación Superior). El estudiante deseado en el sistema educativo es aquel que triunfa en el mundo del conocimiento contenido en el *cuadrado*. El sistema educativo, a través de las escuelas y los sistemas de admisión universitaria, ejerce una enorme presión sobre el individuo para que abandone todos los demás ámbitos posibles del conocimiento y compita con otros por su lugar en el *cuadrado*, mediante diversos exámenes cuasi-objetivos, que lo convierten en un objeto a normalizar.

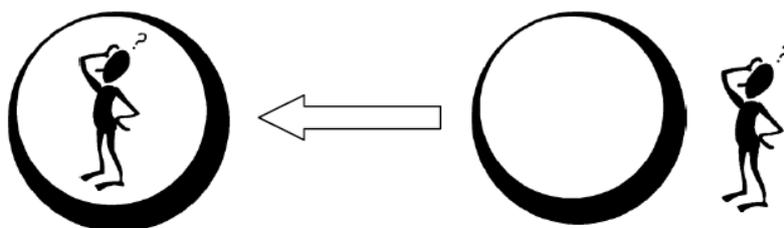
¹ Hecht, 2005, pp.68-88.

La competencia dentro del *cuadrado* no es equitativa. Cada persona tiene talentos diferentes, y la situación económica y la educación de sus padres influyen considerablemente en su éxito. Cabe mencionar que más de la mitad de las personas completan el sistema educativo sin obtener un certificado de graduación; es decir, sin éxito en el *cuadrado*. La vida en el *cuadrado* es abarrotada y presionada, y existe una competencia para ver quién es el mejor, a diferencia de la vida en el mundo del conocimiento en general, donde hay espacio para todos y la diversidad es bienvenida.

"El mejor en el *cuadrado*" se define por pruebas y divisiones que crean una realidad más que examinarla objetivamente, pero el sistema educativo ha logrado que la sociedad vea a "el mejor en el *cuadrado*" como el modelo ideal del estudiante y del individuo digno. Ha logrado convertirnos en "*cuadrados* intolerantes", enseñándonos a categorizar a los demás según su éxito en el *cuadrado*.

El diálogo en la *Educación Democrática* busca que el individuo se mueva libremente en el mundo del conocimiento, para encontrar su propia singularidad y su propio camino. Este es un diálogo que considera la dignidad humana como un valor central, y que debe implementarse otorgando a cada persona la legitimidad para explorar su propio camino. No existe un modelo único ni un "*cuadrado* normativo" que limite la exploración, sino que el objetivo del diálogo es superar la "intolerancia *cuadrada*" a través del encuentro con el otro. Quien ha encontrado su singularidad en el mundo del conocimiento, "fuera de lo *cuadrado*", también puede ver al otro y ayudarlo en la búsqueda de su singularidad. Este encuentro con el otro, la capacidad de ver su singularidad, cultura y excelencia disminuye la "intolerancia *cuadrada*" en la persona y la ayuda a liberarse de ella. Quien ha logrado liberarse de la "intolerancia *cuadrada*" es más capaz de conectar y cooperar con diferentes personas y culturas, y de crecer a través de su encuentro con ellas.

El **segundo supuesto básico del diálogo en la Educación Democrática** considera al individuo, con todas sus elecciones y aspiraciones, como una persona en el mundo y no como su opuesto. Podemos presentar esto mediante la siguiente ilustración:



Este supuesto básico tiene dos implicaciones: primero, el individuo está profundamente influenciado por la sociedad y el entorno, incluso de forma inconsciente. Las decisiones y la identidad de una persona no se forjan solo a través de su mirada hacia dentro, sino también a través del diálogo con el exterior: con el otro, su cultura, su narrativa personal, la riqueza social y cultural de su infancia y vida. El diálogo requiere una compleja interacción entre el mundo interior y el exterior, entre la búsqueda de las fuentes internas de las que pueden surgir el aprendizaje y la creación, y la recolección de fuentes externas de inspiración, tanto textuales como humanas.

En segundo lugar, la persona no solo se nutre de la sociedad, sino que también la influye. Cada individuo es responsable de sus acciones y de sus consecuencias en la sociedad y en el mundo en general. Nadie opera en el vacío, y la libertad siempre existe dentro de ciertos límites. En gran medida, este supuesto básico, que ve al individuo en el mundo, transfiere el peso progresivo de la libertad hacia el diálogo. La educación progresista consideraba al niño como el centro, mientras que la *Educación Democrática* ve a la persona como el centro. Cuando el niño es el centro, la libertad de cada individuo es lo principal. Cuando la persona es el centro (el niño, pero también el padre, el maestro, los habitantes del país y la humanidad en general), se produce un encuentro entre diferentes deseos; la libertad de cada individuo depende de la libertad del otro, y es el diálogo el que se convierte en lo principal.

El **tercer supuesto básico** es que el individuo necesita un entorno protegido para crecer. El objetivo del diálogo en la *Educación Democrática* es brindar apoyo y protección que permitan el crecimiento. Para crecer, a veces solo se necesitan gotas de agua, espacio, tiempo y luz. Pero a veces es necesario plantar y fertilizar, regar oportunamente, crear pilares de apoyo y, a veces, incluso podar. El diálogo en la *Educación Democrática* enfatiza no sólo la libertad y la igualdad de derechos, sino también los límites y el cumplimiento de las responsabilidades cooperativas. Los niños, al igual que los adultos, necesitan límites claros como contención, para experimentar una libertad segura y significativa. Los límites en la *Educación Democrática* son bien claros, y sus maneras de cambiar también lo son.

El **cuarto supuesto básico** es que el diálogo en la *Educación Democrática* debe estar en constante cambio y análisis como parte del legado de la educación progresista.

Tipos de encuentros en los que se lleva a cabo el diálogo

Tras caracterizar el diálogo en la *Educación Democrática*, intentaremos describir los posibles encuentros desde diversos marcos. Comenzaremos con el diálogo entre el individuo y él mismo, y terminaremos con el diálogo entre el individuo y el mundo del conocimiento y la humanidad en general. Si aceptamos el segundo supuesto básico presentado aquí, según el cual una persona está en el mundo, es evidente que no existe una diferencia real entre el diálogo del individuo consigo mismo y su diálogo con el mundo. La opresión, el crecimiento, el cambio, el aprendizaje, todo ocurre tanto entre el hombre y él mismo como entre el hombre y su entorno.

a. El individuo consigo mismo

El diálogo en la *Educación Democrática* anima a cada persona a examinar su vida, sus creencias y su identidad. Este examen se lleva a cabo a diario al enfrentarse a sus decisiones y acciones. En una Escuela Democrática, el niño, al igual que el adulto, no tiene un horario definido ni una lista de tareas, lecciones y ocupaciones preestablecidas. Cada uno debe asumir la responsabilidad de su vida, y el principal aprendizaje se deriva de estas experiencias. En una Escuela Democrática, cada niño determina su propio horario diario, sus lecciones y grado de participación en la toma de decisiones y en los comités que las implementan en la comunidad. Esta experiencia en la *Educación Democrática* permite al individuo recorrer su camino vital en constante observación.

b. Mentor – Estudiante

En este complejo camino, el estudiante o alumno recibe la ayuda de un adulto que actúa como una especie de mentor personal. En las escuelas democráticas de Israel, existe un sistema de mentoría mediante el cual cada niño elige a su mentor personal de una lista de todos los mentores de la escuela, compuesta principalmente por adultos del personal que trabajan a tiempo completo (al menos cuatro días a la semana). El mentor se reúne con su alumno con una frecuencia variable según sea necesario y acompaña al niño no solo en sus procesos de elección, sino que también coordina todos sus asuntos escolares. Los mentores se capacitan en las distintas escuelas y, actualmente, también en el programa de capacitación del *Seminario HaKibbutzim*. En este programa, cada estudiante recibe un mentor personal que le proporciona un modelo de la mentoría que realizará en el futuro. El futuro mentor debe, ante todo, examinarse a sí mismo, sus propias elecciones y formas de aprendizaje, siguiendo a Korczak (1976), quien afirmaba: «*Conócete a ti mismo antes de querer conocer al niño*». ²

c. Profesor-Estudiante

El diálogo entre un adulto y un niño se da no solo en las reuniones entre el mentor y el alumno, sino también en encuentros en el aula relacionados con un área de conocimiento específica. Este tema suele ser elegido tanto por el profesor como por el alumno, lo que contribuye a que el encuentro adquiera un carácter didáctico diferente. En estos encuentros, el profesor, por un lado, enseña temas que le interesan y, por otro, está atento a las necesidades del alumnado. El profesor también puede transmitir información. Pero su objetivo es hacer accesible esta disciplina y sus formas características de aprendizaje al alumnado.

Facilitar el acceso al conocimiento y a las formas de aprendizaje no es precisamente el objetivo principal del aprendizaje en el encuentro entre profesor y alumno. El objetivo central es que el niño desarrolle un reconocimiento más amplio de los objetivos educativos: el desarrollo del respeto por las personas, por los demás y por su entorno, y la adquisición de herramientas para su independencia. Así, en las escuelas democráticas se suele distinguir entre una clase de historia y una clase de historia orientada al examen de ingreso universitario. En una clase de historia, el profesor elegirá el tema que desea hacer accesible a los alumnos o, alternativamente, enseñará material que les interese aprender. Este aprendizaje puede darse como una especie de diálogo continuo entre conocimientos e intereses, principalmente para examinar la importancia de los conocimientos adquiridos para el mundo social en el que vivimos hoy. Una clase de historia orientada al examen de ingreso universitario, por otro lado, transmitirá la información necesaria para aprobar los exámenes de matriculación y proporcionará las herramientas adecuadas para este fin.

² 17 Korczak, Y. (1976), *How to Love Children*

Otro diálogo entre profesor y alumno puede tener lugar más allá del aula. En las escuelas democráticas existen centros de aprendizaje en diversos lugares donde los estudiantes pueden acceder en cualquier momento, ya sea para estudiar solos o para recibir ayuda de un amigo o profesor para aclaraciones, orientación y consultas. Además, un estudiante interesado en un área de conocimiento específica que no se ofrece en el horario escolar puede acercarse a un profesor de la escuela cercano a dicha área y establecer con él un contrato de aprendizaje personal relacionado con la materia. Así, un niño en la escuela puede estudiar astronomía con el profesor de física o cocinar en la cocina. El diálogo que se crea entre profesor y alumno les permite participar en el estudio cooperativo de una materia común.

d. Facilitador – Grupo

Un adulto en una escuela puede actuar como mentor y, por lo general, también como profesor, pero en muchas reuniones también actúa como facilitador del grupo. En algunas escuelas democráticas, es habitual que el niño forme parte de un grupo de compañeros, dirigido por un adulto facilitador. El diálogo que se desarrolla en el grupo en la *Educación Democrática* puede recordarnos a un grupo de un movimiento juvenil, donde se debate algún tema de actualidad, pero en general funciona como un grupo dinámico y orientado a tareas, que ayuda a cada individuo a desarrollar su propio aprendizaje, reflexionando por él y apoyándolo en su camino personal.

Una de las herramientas adoptadas por la *Educación Democrática* se denomina **Aprendizaje auto-gestionado (AAG)**. Esta herramienta fue desarrollada por el profesor *Ian Cunningham* en Inglaterra y se utiliza en Israel en escuelas democráticas, ciudades educativas con el apoyo del *Instituto para la Educación Democrática* y en el programa de formación de profesores democráticos del *Seminario HaKibbutzim College*. El AAG consiste en crear un proceso estructurado para el desarrollo de las habilidades de aprendizaje independiente del individuo dentro del grupo. Cada participante elabora un contrato de aprendizaje personal sobre un área de aprendizaje sin límites. El contrato consta de cinco preguntas:

1. *¿De dónde vengo?*
2. *¿Dónde estoy hoy?*
3. *¿Adónde voy?*
4. *¿Cómo llegaré?*
5. *¿Cómo sabré que he llegado?*

Después de que cada participante haya elaborado su propio contrato, el grupo continúa acompañándolo en su realización. El tiempo necesario para elaborar el contrato varía según el grupo y el marco, pero el principio se mantiene. Nuestras áreas de aprendizaje están en constante diálogo con nuestro pasado y con nuestros objetivos personales, sociales y de aprendizaje. Un alumno en un grupo AAG no es un alumno solitario e independiente, sino un alumno independiente en un grupo, que debe rendir cuentas y que también puede recibir asesoramiento, apoyo y motivación. El grupo ayuda al alumno creando un ambiente de aprendizaje, con la lluvia de ideas y el apoyo emocional necesario.

El facilitador de un grupo AAG debe tener habilidades de facilitación. Su objetivo es facilitar un diálogo libre y sincero entre los participantes. Los temas aprendidos son determinados por los miembros del grupo y el facilitador mantiene el marco grupal, plantea desafíos y dilemas, y amplía las vías de aprendizaje. Los participantes tienen la oportunidad no solo de recibir retroalimentación sobre los conocimientos adquiridos y su aprendizaje, sino también de ofrecer retroalimentación a otros y observar su aprendizaje a través de las historias de otros.³ Como en la mayoría de los procesos grupales, el encuentro dinámico creado entre los participantes puede generar situaciones de afrontamiento en un entorno de laboratorio, permitir su observación y favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional y social.

Al igual que en los procesos de mentoría, para capacitar al profesorado en la facilitación del aprendizaje autónomo, es necesario que ellos mismos experimenten un proceso de aprendizaje de este tipo. El profesorado en formación democrática experimenta un proceso de empoderamiento y aprendizaje similar en el marco de un grupo con un facilitador (que también actúa como mentor personal) durante tres años. El objetivo de este grupo, llamado "invernadero", es ayudar al educador a reconocer su propia singularidad y fortalecer su identidad profesional en el ámbito educativo. Durante el primer año, el año de búsqueda, responden a las tres primeras preguntas (*¿De dónde vengo? ¿Dónde estoy hoy? ¿Cuáles son mis objetivos?*), buscan sus fortalezas (las habilidades y talentos que los caracterizan) y siguen las formas de aprendizaje que los caracterizan. Al final del primer año, cada estudiante elige un área de conocimiento, y al comienzo del segundo año, el año de profundización, elabora un contrato de aprendizaje sobre la disciplina elegida y las formas de aprendizaje que le convienen (preguntas 4 y 5). Las asignaturas varían y no están necesariamente relacionadas con su futuro profesional. El objetivo es que el estudiante, futuro docente, experimente la sensación de aprendizaje a través de la curiosidad natural; es decir, que sepa gestionar la frustración y el aburrimiento para adquirir fluidez en el aprendizaje.⁴ En este proceso, el estudiante también se enfrenta a dificultades de perseverancia y a diversas posibilidades para aprender la materia elegida. Diferentes estudiantes pueden elaborar contratos diferentes para la misma asignatura. Uno estudiará a través de la lectura y otro a través de la experiencia práctica; uno estudiará durante dos meses intensivos y otro estudiará un poco cada semana.

En el tercer año, el año de producción, cada estudiante debe elaborar una iniciativa educativa relacionada con su disciplina de profundización. A medida que cada estudiante profundizaba en sus estudios, se acercaba más al área que le interesaba, conocía a las personas y organizaciones clave que se dedicaban a ella, las principales preguntas planteadas y la bibliografía relevante. Ahora puede crear un producto de iniciativa que exprese su propia singularidad y aprendizaje. Los procesos de aprendizaje son complejos y no lineales, pero la dirección del aprendizaje es clara: de adentro hacia afuera, desde la búsqueda de la singularidad personal hasta su expresión externa, desde la motivación intrínseca hasta la contribución social.

³ www.selfmanagedlearning.org

⁴ Mihaly, C., (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*.

Al facilitar grupos para el aprendizaje personal, el profesorado de *Bat Yam* también utiliza el marco del "*Modelo Bat Yam de Educación Personal*", desarrollado en la ciudad con la colaboración del *Instituto para la Educación Democrática* y que comenzó a funcionar en 2005. Cada orientador educativo, educador y profesor de asignatura acompaña a un grupo de unos 20 estudiantes en la elaboración de sus contratos personales de aprendizaje. La sesión matutina, que aborda el proceso de elaboración del contrato de aprendizaje, se celebra todas las mañanas, y cada estudiante comparte con los demás sus procesos de progreso en el logro de sus objetivos personales, sociales y de aprendizaje. El contrato de aprendizaje puede ser de matemáticas o de surf. El diálogo entre el orientador educativo y el estudiante varía instantáneamente, ya que el orientador ve y conoce las áreas de interés del niño y no lo juzga únicamente por sus calificaciones.

Para capacitar a los docentes en esta facilitación, estos participan en un grupo guiado de AAG, donde elaboran un contrato de aprendizaje y experimentan un proceso que les ayudará a guiar a los estudiantes en un proceso similar, pero más amplio.

e. El individuo y su par

El encuentro entre iguales en la *Educación Democrática* facilita un diálogo cuya esencia no es la competencia por recursos, sino el crecimiento y el aprendizaje mutuos. La forma de aprendizaje en las escuelas democráticas y la dinámica democrática de la vida cooperativa propician numerosos encuentros entre personas con intereses comunes. En las clases y centros de aprendizaje, se reúnen alumnos de diferentes edades con intereses comunes (el aprendizaje generalmente se divide en tres grupos de edad, cada uno de tres años). En los comités ejecutivos, que implementan las decisiones del parlamento, se reúnen personas interesadas en la actividad cooperativa para toda la comunidad. El diálogo se caracteriza por el intercambio de opiniones, el aprendizaje mutuo y los intentos mutuos de convencer.

El diálogo entre iguales en la *Educación Democrática* también se caracteriza por los encuentros espontáneos entre los alumnos. Más allá de las clases y los diferentes comités, el patio de la escuela es una oportunidad para el aprendizaje. El juego cooperativo, en el que los niños establecen sus propias reglas, reglas que los incluyen a todos y permiten la libre circulación dentro de los límites del juego, enseña valores de igualdad ante la ley, ayuda a los demás y cooperación más allá de la competencia.

f. El individuo y la comunidad

En la *Educación Democrática*, la comunidad se gestiona como un microcosmos de una sociedad democrática participativa con autoridades separadas. La toma de decisiones y la legislación se llevan a cabo en el Parlamento o la Asamblea General. La escuela está dirigida por los diversos comités ejecutivos (comité de programación, comité de viajes, etc.) y el tribunal, que gestiona las quejas. Cada persona de la comunidad cuenta con marcos para expresarse dentro de límites claros y definidos que él mismo ayudó a diseñar. La construcción de las leyes y la cultura en la escuela se desarrolla en un diálogo constante entre los miembros de la comunidad y la experiencia de la escuela cooperativa.

En el parlamento, cada persona, niño o adulto, puede presentar ideas y sugerencias, escuchar opiniones diferentes y dialogar con otros sobre el carácter de su vida cooperativa. Las reuniones son dirigidas por una figura electa, generalmente uno de los niños. Ya en la segunda reunión del parlamento, celebrada en la nueva *Escuela Democrática de Pardes Hanna* (que comenzó a funcionar en 2007), participaron unos 60 de los 130 estudiantes y se planteó la pregunta: "*¿Qué acuerdos habrá para la mesa de billar en el patio?*". Se oyeron muchas voces. Los estudiantes a los cuales les molestaba la mesa sugirieron prohibir la, mientras que otros sugirieron dar a cada niño una hora semanal para jugar. Otro estudiante sugirió inscribirse para las horas de juego, mientras que otro solicitó la presencia de un adulto. Finalmente, se decidió que cada niño podía inscribirse para una hora de juego, pero que entre dos nombres del mismo niño debía haber al menos otros diez nombres para facilitar la movilidad. El resultado del debate es menos importante; la esencia del mismo fue el diálogo. Los participantes abordaron un dilema importante de sus vidas cooperativas y la necesidad de tomar una decisión. Los estudiantes, al igual que los adultos de la comunidad (profesores y padres), hicieron sugerencias, escucharon las de sus amigos y finalmente tuvieron que elegir. Un "Comité de Billar" se encargó de difundir y aplicar el nuevo acuerdo. Los acuerdos definidos probablemente se volverán a debatir a la luz de nuevas experiencias, pero hasta entonces, los estudiantes han asumido, democráticamente, acuerdos que podrían interpretarse como límites a su libertad.

En otro parlamento, en la *Escuela Democrática de Hadera*, se sugirió reemplazar a los miembros del *Comité de la Sala de Fotografía*. Los miembros del comité explicaron por qué no habían cumplido con las tareas encomendadas, se escucharon diversas opiniones de la comunidad y, finalmente, se decidió que el comité debía contar con la asistencia de un adulto durante los próximos dos meses, como si fuera un conductor novato. La responsabilidad que asume una persona de la comunidad, con la autoridad que se le otorga, se desarrolla en diálogo con los miembros de la comunidad. Este diálogo se desarrolla en el trabajo del comité, donde estudiantes y adultos cooperan en la creación compartida y en el trabajo, como en la vida real, y este trabajo rinde cuentas al comité.

En el *Tribunal* (o el *Comité de Disciplina*) se lleva a cabo un diálogo más íntimo sobre las desviaciones de los acuerdos de cooperación. Generalmente, se propone una mediación entre las partes y, si no prospera, un comité de estudiantes, maestros y padres toma una decisión. El procedimiento es menos importante. En algunas escuelas, el comité está compuesto por jueces electos, mientras que en otras, todos los miembros de la comunidad están obligados a participar en el *Comité de Disciplina* algunos días al año. La importancia de esto radica en que cada persona debe dialogar entre sus actos y la comunidad en la que vive. Puede presentar su versión, apelar o presentar una solicitud ante el *Comité de Apelaciones*, pero se encuentra en un mundo con límites, sus acciones tienen importancia y debe asumir la responsabilidad de ellas.

En la mayoría de las escuelas, además de la separación de autoridades, existe un *Comité de Investigación* cuyo objetivo es asegurar que el diálogo se desarrolle en los diversos marcos de forma democrática y que ningún adulto, ni ninguna otra autoridad, domine el discurso. La mera existencia de este comité genera un examen continuo de la conducta escolar en todas las reuniones y comités.

g. El individuo y la comunidad exterior, la sociedad y el medio ambiente

Quienes se oponen a la *Educación Democrática* afirman que esta se centra exclusivamente en el diálogo interno entre la persona y la comunidad escolar, y que carece de un concepto estructurado de participación social y responsabilidad por lo que sucede en la sociedad. *Oki Merushak*, de la Academia Adam, afirma que existe el peligro de que las desigualdades y otros trastornos de la democracia se reproduzcan inconscientemente en la escuela.⁵ Esta crítica es de gran importancia y es fundamental que los marcos que llevan a cabo este tipo de diálogo examinen sus implicaciones en el ámbito escolar. Los "demócratas" no pueden simplemente enarbolar la bandera de la cultura democrática; deben demostrar que realmente la buscan y corregir sus errores.

Los supuestos básicos de la *Educación Democrática* proponen que el diálogo que una persona cultiva consigo misma, con sus compañeros y con su comunidad, es una habilidad transferible que podrá aplicar más allá del entorno escolar. Al crecer bajo un concepto basado en igualdad y protección de derechos, el individuo desarrolla una mayor conciencia sobre la vulneración de estos derechos en el mundo exterior. Las habilidades adquiridas para fomentar cambios de perspectiva le serán igualmente valiosas en el ámbito de las disputas políticas. Además, en el plano de los valores, quien ha experimentado el respeto por su propia singularidad está mejor capacitado para reconocer y valorar la singularidad de los demás, la riqueza de sus culturas y su derecho inherente a desarrollarlas. Es precisamente al comprender y defender este derecho fundamental que una persona puede trascender la motivación intrínseca para actuar en beneficio de la humanidad y del medio ambiente.

Estas ideas han recibido una confirmación inicial en estudios de investigación. Dafna Goldberg (1998) descubrió que las actitudes de los estudiantes de escuelas democráticas hacia los valores democráticos y la aceptación del otro (por ejemplo, la población árabe) eran más estables, es decir, menos propensas a cambiar de forma caprichosa, que las de los estudiantes de escuelas públicas regulares. Además, la experiencia democrática proporciona a los niños un conocimiento más rico y profundo de los principios democráticos y su aplicación, ayudándoles así a formar posiciones democráticas en ciertas áreas sociales.⁶

⁵ Merushak-Klarman, A. (1991), *There's No Partial Democracy: About Education Towards Democracy and Democracy in the Education System*.

⁶ Goldberg, D. (1998), *The Influence of a Democratic School on the Knowledge and Attitudes of Its Students*, Master's Thesis. Tel Aviv University.

El estudio de Avi Shilon (2003) implica una contribución a la sociedad al afirmar que existe una clara correlación entre el grado de democracia en la escuela, según la percepción del graduado, y su testimonio de satisfacción vital, así como su disposición a contribuir a los demás.⁷ El estudio de Natalie Iskoff-Yaffe (2004) corrobora esta afirmación. En un estudio limitado que realizó, descubrió que el 70 % de los graduados de la *Escuela Democrática de Hadera* continuaron con su trabajo voluntario hasta los 30 años.⁸ Finalmente, afirmamos que el libro experimental que resume el programa de formación democrática del *Seminario HaKibbutzim* se titula "*Democracia en Acción*"⁹, y en él se pueden encontrar indicios iniciales de que, más allá del enfoque individual y del intento de crear un espacio para su mundo y sus decisiones, las personas se unen en grupos para la acción social cooperativa.

Un grupo de estudiantes se mudó a Givat Olga y fundó una Escuela Democrática en un barrio desfavorecido, el Grupo Shoug (acrónimo de medio ambiente, sociedad y también nosotros), que fomenta la conciencia ecológica y ambiental entre otros estudiantes de la universidad, y muchas otras iniciativas educativas. Se pueden mostrar reservas respecto a los resultados de estos estudios, afirmando que los estudiantes que llegan a una Escuela Democrática ya poseen una mayor conciencia social, pero aun así, parece que el sistema democrático los capacita y los anima a la acción, o al menos les proporciona un marco para la acción.

h. El individuo y el mundo del conocimiento

La *Educación Democrática* fomenta un diálogo adicional, el que se establece entre el individuo y el mundo del conocimiento en general. No se trata solo de un diálogo interno sobre áreas de fortaleza e interés, elecciones y necesidades personales, sino también de un diálogo con la esencia del conocimiento en nuestro mundo, como generador de conciencia y fuente de fortaleza. El diálogo con el mundo del conocimiento se desarrolla tanto a nivel de los contenidos que aparecen en el marco educativo como con los contenidos externos. En gran medida, la *Educación Democrática* rompe las barreras de las disciplinas y el espacio de aprendizaje habituales.

En el marco educativo, la comunidad escolar aborda los contenidos sugeridos mediante un diálogo continuo entre los propuestos por el Ministerio de Educación y los que interesan a la comunidad específica. En las distintas escuelas democráticas, el currículo se construye de forma diferente. En algunas, principalmente las que operan según el modelo *Sudbury Valley*¹⁰, el horario lo crea espontáneamente la comunidad. Un niño que desea aprender yidis, por ejemplo, solicitará una clase e invitará a sus amigos a participar en el aprendizaje compartido.

⁷ Shilon, A. (2003), *Quantitative Criteria in Assessing the Democratic Education System in Israel*, Master's Thesis.

⁸ Iskoff-Yaffe, N. (2004), *The Democratic School – Method and Realization, According to the Evaluations of Graduates of the Democratic school of Hadera*, Master's Thesis.

⁹ Yuval, A. (2007), *Democracy in Action – The Democratic Experimental Program at the Seminar HaKibbutzim College – The First Years*.

¹⁰ Greenberg, D. (1985). *The Sudbury Valley School Experience*, M.A.: Sudbury Valley School Press.

En escuelas democráticas como *Hadera y Kfar Saba*, el currículo se define conjuntamente con toda la comunidad (padres, profesores y alumnos) en reuniones que se celebran varias veces al año o por un comité curricular designado. Las asignaturas seleccionadas se derivan del interés personal y del diálogo con los requisitos del Ministerio de Educación. Así, junto a asignaturas interdisciplinarias como *especias* (historia, geografía, biología) o *cocina* (química, historia, matemáticas), se pueden encontrar *Matemáticas I* o *Inglés*, lo que indica el cumplimiento de los contenidos de la titulación. Se trata de un diálogo continuo entre lo *deseado* y lo *necesario*, y entre lo *especial* y lo *regular*.

En la formación democrática del *Seminario HaKibbutzim College*, la mayor parte del conocimiento adquirido es determinado por el Consejo de Educación Superior, pero en algunas lecciones, la comunidad participa en la construcción de los contenidos. El curso "Comunidad de Estudiantes", por ejemplo, se lleva a cabo en un Espacio Abierto, donde estudiantes y profesores sugieren diversos talleres y sesiones con antelación y eligen dónde les gustaría participar. Estas sesiones pueden ser una lección continua (como la porción semanal de Torá) o reuniones individuales (una sesión de discusión de las teorías de Ferrera junto con un taller de danza del vientre). Los temas de estas sesiones pueden derivar de eventos actuales (una reunión con un representante de la Organización de Profesores), experiencias de los participantes (¿qué es la *Meditación Vipassana*?) o estar relacionados con las actividades de la comunidad (organizar una actividad de *Shavuot*).

Las reuniones en la "*Comunidad de Estudiantes*" permiten el aprendizaje cooperativo entre personas de diferentes cursos y años del programa para intercambiar conocimientos, reunirse en torno a intereses comunes y, posteriormente, crear iniciativas sociales cooperativas. Un ejemplo adicional de diálogo entre los estudiantes y el mundo del conocimiento es la creación de la "*Democratopedia*", una base de conocimiento cooperativa al estilo de Wikipedia, que los estudiantes escriben como parte de sus trabajos de resumen. En la *Democratopedia*, los estudiantes estructuran su conocimiento de forma cooperativa: cada estudiante puede introducir y corregir las entradas de otros, conversar sobre los cambios realizados y publicar la nueva edición en internet.

El diálogo en la *Educación Democrática* también se da con el mundo del conocimiento que no se encuentra en la escuela. Un estudiante en una Escuela Democrática puede elegir un área de conocimiento para la que no hay profesor y solicitar aprender con un experto en el área, como aprendiz o asistente, durante su tiempo escolar. Así, un estudiante puede aprender carpintería o joyería, windsurf o bibliotecología. El aprendizaje se implementa no solo en escuelas democráticas, sino también en marcos similares con este tipo de diálogo. En la *red de escuelas MET* operada por *The Big Picture Company* en más de 40 lugares de EE. UU.¹¹ (la mayoría en zonas desfavorecidas), cada estudiante elige, acompañado de su mentor personal y un grupo, el área de conocimiento en la que desea desarrollarse, y la escuela le ayuda a encontrar a un profesor particular en la comunidad, una o dos veces por semana. Este método se está empezando a utilizar este año en varias clases de secundaria en *Ramat HaSharon*.

¹¹ www.bigpicture.org and also: www.themetschool.org

i. El desarrollo del diálogo como desarrollo de un movimiento

El diálogo en la *Educación Democrática* continúa, como vemos, las ideas de la educación progresista, adaptándolas a las diversas críticas y a los nuevos tiempos. La tendencia actual en torno al concepto de diálogo en la *Educación Democrática* pone mayor énfasis en el individuo como persona en el mundo, en la influencia del entorno y la influencia humana en el medio ambiente, en la importancia del encuentro con el otro y la tolerancia necesaria para ello. Es un diálogo que busca la realización de la dignidad humana y los derechos humanos en la práctica diaria, y continúa desarrollándose mientras se examina constantemente sus esencias y diversas expresiones a lo largo del tiempo.

Las diversas características se presentaron en un eje de desarrollo con círculos en expansión; es decir, desde el diálogo interno de la persona consigo misma hasta el diálogo externo con la comunidad y la cultura. Es interesante observar que este desarrollo es paralelo al desarrollo del discurso en la *Educación Progresista* en general y en la *Educación Democrática* en particular.

La *Educación Democrática* comenzó en Israel en una sola escuela a finales de la década de 1980 en Hadera, y en poco tiempo la escuela contribuyó a la fundación de otras escuelas (Jaffa y Teffen). Hoy en día existen más de 20 *Escuelas Democráticas* activas. A principios de la década de 1990 se celebró una *conferencia internacional para la Educación Democrática*, inicialmente llamada *Conferencia de Hadera* y posteriormente IDEC (*Conferencia Internacional de Educación Democrática*), que se celebra anualmente en un país diferente.

Posteriormente, se fundó el *Instituto para la Educación Democrática* dentro de la *Escuela Democrática de Hadera*, y tras el asesinato de Rabin, Amnon Rubinstein, entonces ministro de Educación, nos pidió que introduyéramos algunas ideas en el sistema escolar público. Los procesos de democratización escolar marcaron el inicio de un diálogo entre la *Educación Democrática* y el sistema público. En los últimos años, la principal labor del *Instituto para la Educación Democrática* se centra en el cambio, incluso en los sistemas educativos municipales. En cada sistema educativo, se expresan las características del diálogo presentado anteriormente, aunque con diferentes expresiones y alcances. La propia *Educación Democrática* mantiene una relación de diálogo con representantes del Ministerio de Educación, tanto en lo que respecta a los aspectos gubernamentales de las escuelas como a las diferentes actividades en las ciudades.

Esta expansión del discurso de la *Educación Democrática* hacia el espacio urbano exige abordar cuestiones de ocupaciones, cultura y sociedad, y más allá de ellas, las cuestiones planteadas por el discurso del entorno. El supuesto básico que considera a la persona en el mundo exige que el individuo observe su entorno vital para comprenderse a sí mismo. La educación ambiental, así como la educación para la sostenibilidad, abordan contenidos relevantes y se superponen con los de la *Educación Democrática*. Varias escuelas democráticas en Israel se autodenominan escuelas comunitarias o ambientales (Zichron Yaacov, Arad, Olga), y parece que esta tendencia debería fortalecerse en los próximos años.

Además, en los últimos años, el discurso sobre la *Educación Democrática* ha entrado en el mundo académico. Comenzó en la formación docente en el *Seminario HaKibbutzim College* y continuó con grupos de investigación. En su proceso de desarrollo, la *Educación Democrática* debe someterse a la investigación, la indagación y el diálogo con otras ideas. Concluimos, pues, con la presentación de algunos ejemplos de preguntas que quienes participan en el diálogo, caracterizados aquí, deberían seguir planteándose, sin aceptar soluciones preconcebidas:

- *¿Cuál es la responsabilidad del educador en la conducción del diálogo?
La educación abierta considera la libertad del estudiante como central y toda la responsabilidad del aprendizaje como suya. La Educación Democrática considera a muchos socios en esta responsabilidad del aprendizaje: docentes, padres, la escuela, las autoridades locales y el Estado.
¿Cuál es la responsabilidad del estudiante en comparación con la suya?
¿Qué medios tiene a su disposición y cuándo debe utilizarlos?*
- *¿Existen conocimientos obligatorios que todo educador debe transmitir?
¿Está permitido imponer estos conocimientos a otros?*
- *¿Cómo podemos aprender a proteger nuestro medio ambiente?
¿Justifica la protección de nuestro medio ambiente el aprendizaje forzado?*
- *¿Se puede implementar la plena igualdad de derechos en la escuela a todas las edades y para todas las poblaciones?*
- *¿Cómo podemos evitar perjudicar la excelencia de los estudiantes que necesitan retroalimentación y límites claros? ¿Cómo fomentamos una excelencia que exprese singularidad en lugar de competencia?*
- *¿Cuál es un sistema de medidas para examinar el éxito del diálogo en la Educación Democrática? ¿Puede el sistema educativo cambiar sus medidas de evaluación?*

Bibliografía

Dewey, J. (1997), *Experience and Education*, NY: Touchstone Book.

Greenberg, D. (1985). *The Sudbury Valley School Experience*, M.A.: Sudbury Valley School Press.

Mihaly, C., (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. 1st ed., N.Y.: Harper and Row.

Miller, R. (2007), "What is Democratic Education", in: *The Directory of Democratic Education*, Bennis, D.M. and Graves I., 2nd ed., AERO

Isskoff-Yaffe, N. (2004). *The Democratic School – Method and Realization, according to the Evaluations of Graduates of the Democratic School of Hadera*, Master's Thesis guided by A. Ben-Amos, School of Education at Tel Aviv University

- Gutman, A. (2002). *Democratic Education*, translated by A. Zuckerman, Tel Aviv: Sifriat HaPoalim.
- Goldenberg, D. (1998). *The Influence of a Democratic School on the Knowledge and Positions of its Students*, Master's Thesis guided by Prof. D. Bar-Tal and A. Dvir, the Department of Psychology, Tel Aviv University.
- Dewey, J. (1960). *Experience and Education*, translated by R. Kleinberger, Jerusalem: Hebrew University.
- Hecht, Y. (2005). *Democratic Education – a Beginning of a Story*, Jerusalem: Keter Publishing.
- Yuval, A. (2007). *Democracy in Action – the Experimental-Democratic Program at the Seminar HaKibbutzim College – The First Years*, Seminar HaKibbutzim College Publishing.
- Kaspi, M. (1979). *Education Tomorrow*, Tel Aviv: Am Oved Publishing.
- Merushak-Klarman, A. (1991). *There is No Partial Democracy: About Education for Democracy and Democracy in the Education System*, Ramat Gan: Kineret.
- Korczak, Y. (1976). *How to Love Children – the Boarding School, Summer Sessions*, translated from Polish by Y. Tzur, HaKibbutz Ha Meuhad Publishing.
- Kiezel, A. (2003). *Classifying education: democratic schools as protected reservations of separatism and distance*. Society, a Socialist Periodical for Social, Economic, Political and Cultural Issues, 9.
- Kritz, M. (2001). *The New Education in Europe and America and its Influence on Education in Israel*, About Education, 23, Tel Aviv: Seminar HaKibbutzim College Yearbook.
- Ram, E. (2006). *Between Despair and Hope, Critique of Democratic Education in the Concepts of Michel Foucault*, Master's thesis guided by A. Gur-Zeev and A. Ben-Amos, School of Education, Tel Aviv University.
- Shilon, A. (2003). *Quantitative Criteria in the Evaluation of the Democratic Education System in Israel*, Master's thesis guided by H. Tuval, Derby University in the framework of MBA requirements.