
FORMACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

María Eugenia Luna Elizarrarás

Hablar de democracia en la escuela primaria se ha convertido en una situación cada vez más frecuente y presente en el discurso educativo, particularmente en el terreno curricular y didáctico. Si bien su inclusión estuvo marcada por movimientos de gran envergadura social y política con fuertes connotaciones subversivas –por ejemplo, los movimientos estudiantiles de 1968, así como las propuestas liberadoras ante gobiernos dictatoriales, ambos procesos de corte internacional– en el contexto latinoamericano y nacional, la democracia en la escuela en su nivel básico actualmente goza de un reconocimiento institucional a todas luces imprescindible en los proyectos educativos globales y regionales de cara al próximo milenio.

Este trayecto, cuyos antecedentes más inmediatos pueden rastrearse en las últimas tres décadas, cuenta a su vez con raíces profundas en los movimientos renovadores de la educación vertidos básicamente en lo que dio en llamarse la “Escuela Nueva” (Palacios, 1978). En ambos casos se trata de un reconocimiento al papel político que la escuela juega en la generación de futuros ciudadanos: en la formación de un sujeto nuevo y renovador, crítico de la sociedad en que vive y capaz de promover las transformaciones que sean necesarias para gozar de una sociedad cada vez más justa.

Actualmente parece existir un acuerdo generalizado sobre la necesidad de que la escuela contribuya al desarrollo de una cultura democrática, la cual requiere, como condición indispensable, el establecimiento

de relaciones de este mismo corte entre sus integrantes. En el caso de México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo tercero, plantea desde hace más de cincuenta años (Meneses, 1988; Sotelo, 1997) como uno de los rasgos esenciales de la educación pública su carácter democrático. En este sentido, se podría afirmar que la democracia posee amplias cartas credenciales en la escuela primaria y resulta muy poco probable que alguien ponga en cuestión la necesidad de una escuela democrática que forme sujetos, a su vez, democráticos.

Frente al peso y la coincidencia de los argumentos esgrimidos en favor de una educación democrática y democratizadora, desde entonces existen, por el contrario, referencias difusas, y en algunos casos antagónicas, sobre lo que significa en términos reales y concretos una escuela, unos docentes, unas prácticas y unas relaciones también democráticas.

El auge de teorías sociológicas, como la reproducción (Bourdieu, 1977) y la resistencia (Apple, 1979 y 1987; Gioroux, 1985), marcaron en las últimas décadas la pauta para mirar a la escuela como una institución autoritaria, reproductora de las relaciones de poder existentes en la sociedad. Las expectativas de democratización se centraron en las relaciones entre los integrantes de las comunidades escolares: autoridades educativas, maestros y alumnos. De manera específica, el énfasis estuvo puesto, en algunos casos, en la crítica al autoritarismo magisterial y en la necesidad de que los alumnos participaran en la emancipación de las relaciones de poder y autoridad a que se ven sometidos por el sistema escolar.

Por la índole de esta crítica, las soluciones se consideraron periféricas al acto de enseñar. Se estimó que sin una profunda transformación de la función educativa sería imposible hablar de democracia en la escuela. Si bien esta crítica ha jugado un papel importante para concebir a la escuela como un espacio social en el que los sujetos también reciben una formación política –ideológica en el lenguaje de este periodo–, también es cierto que se dejó de lado la cuestión didáctica sobre cómo formar sujetos democráticos y cómo propiciar un ambiente de trabajo que contribuyera a dicha empresa.

Es, por tanto, necesario pensar en el papel que es posible adjudicar a la escuela en nuestros días para la formación de una cultura democrática, con la finalidad de situar los retos y alternativas que se requiere identificar y resolver. En el presente trabajo se analizan cinco temáticas relativas a la formación democrática que puede generarse en las escuelas públicas de educación básica, de manera específica en el nivel pri-

mario. Lo anterior pretende allanar el terreno para perfilar con mayor claridad la contribución de este nivel en el desarrollo de una cultura democrática.

¿Qué se entiende al hablar de democracia como contenido de la educación básica?

Hablar de democracia en la escuela ha consistido, básicamente, en proporcionar a los alumnos referencias sobre conceptos como un atributo formal del sistema político de nuestro país, es decir, como forma de gobierno. De esta manera, la democracia viene a ser un asunto de ciudadanos que, desde la perspectiva de los niños y adolescentes que cursan la educación básica, se puede percibir como una cuestión que sólo interesa a los adultos. Por otra parte, se trata de una democracia cuyas únicas referencias palpables son los procesos electorales.

Esta interpretación formal y restringida de la democracia ofrece escasas oportunidades para que los alumnos se aproximen al sentido más profundo de la democracia: la igualdad de todos los seres humanos para actuar con libertad y con un pleno reconocimiento del respeto y trato justo que todos merecen. La noción de democracia que interesa promover en las escuelas de educación básica mediante el currículo vigente se orienta más a la civilidad, es decir, hacia el compromiso ético de los individuos con la sociedad en que viven, desde el lugar que ocupan en la misma.

De este modo, la democracia se reconoce como una condición o modo de vida definido a partir de valores que los miembros de una sociedad asumen como propios. Estos valores, que de aquí en adelante calificaré como democráticos, corresponden a aquéllos que gozan de un consenso fraguado históricamente y que tienen como puntos de referencia a la condición humana y a la exigencia universal de respeto a su dignidad.

Lo anterior enriquece la idea de democracia formada por las instituciones, en la que los individuos atienden sólo por coacción y no por convicción las normas que regulan las relaciones entre los miembros de la sociedad. La democracia "no sólo implica una forma de gobierno y una manera de organizar la convivencia política, sino que también exige una moral democrática [...] Esta complementariedad entre armazón institucional y entramado moral tejido desde la ciudadanía es lo que

permite hablar de “sociedad democrática” y no sólo de “Estado democrático” como dos realidades no sostenibles la una sin la otra” (Pérez Tapias, 1996: 97,98).

Sin dejar de lado la importancia y vigencia de la contraparte jurídica y político-institucional de la democracia, la educación básica encuentra un camino prometedor en la dimensión ética de la misma. La democracia tiene que ver con todos: hombres y mujeres, niños, adolescentes, jóvenes, ancianos, con independencia de la pertenencia a un grupo étnico, preferencias sexuales y capacidades personales.

A partir de este sentido amplio de la democracia, es decir, como forma de vida desde la cual dar inteligibilidad, y de su concepto como forma de gobierno, su presencia en las escuelas de educación básica como contenido de enseñanza adquiere cualidades específicas:

En primer término, su tratamiento requiere partir de las situaciones y experiencias por las que atraviesan los niños y jóvenes que cursan este nivel, y desde ellas analizar y experimentar diversas pautas de relación democrática.

En segundo lugar, como contenido de enseñanza, esta concepción de democracia, fincada en los valores que dan forma a una moral democrática, implica el desarrollo de habilidades y actitudes relacionadas con la participación de los alumnos en problemas de interés común, en el análisis y discusión de puntos de vista, la reflexión sobre el propio comportamiento y el de los demás en los diferentes momentos y espacios de la vida escolar.

La capacidad para disentir, elaborar juicios respecto de lo que la mayoría propone frente a lo que yo pienso, supone una formación democrática anclada en valores y actitudes que los alumnos expresen a diario en sus relaciones con los demás. De esta manera, un sujeto democrático actúa con autonomía y tiene la capacidad para valorar sus convicciones frente a las de los demás –que en algunos casos pueden constituir una mayoría– y tomar decisiones fundamentadas en principios éticos universales.

Es preciso señalar que la formación para la vida democrática constituye un elemento básico al cual debe acceder toda la población como parte de su derecho a la educación. Algunos autores comentan que la tarea educativa contribuye a la democracia al promover valores y actitudes, en virtud de que la democracia se define más por sus valores –justicia, libertad y respeto por la autonomía personal– que por sus procedimientos y maquinaria (White, 1996). En este sentido, la educación se concibe en su conjunto como el cultivo de disposiciones demo-

cráticas que no están sujetas a la organización institucional particular que se adopte como sistema político.

De esta forma, si la democracia como contenido de enseñanza supone la adquisición de unos valores universales, al mismo tiempo tiene como contrapartida un tratamiento no dogmático de los mismos. Lo anterior plantea que, en tercer término, la democracia como contenido escolar apele a la razón y a la búsqueda autónoma de los alumnos de los argumentos que les llevan a la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes democráticas.

¿Qué condiciones ofrece la educación pública para incorporar entre sus tareas a la formación democrática?

La escuela representa, ante todo, la oportunidad para que niños y jóvenes con diferentes antecedentes sociales y culturales se reúnan de manera sostenida. En este sentido, la universalización de la educación en sus niveles básicos representa, por sí misma, una condición democratizadora al pretender difundir a grandes sectores de la población –desafortunadamente no a todos aún– un conjunto de saberes y herramientas que permiten comprender y actuar con un sustento racional en la realidad en que vivimos.

Algunos investigadores han mostrado que la experiencia de asistir a la escuela en nuestro país constituye un factor a través del cual varias generaciones de mexicanos han adquirido una cultura laica, la cual no sólo se ejerce a través del respeto ante las creencias religiosas sino, además, frente a las diferencias económicas, políticas, étnicas y sexuales de quienes asisten a las instituciones escolares (Levinson, 1996). Con base en lo anterior, es preciso reconocer que las escuelas públicas de nuestro país son espacios en los que los alumnos entran en contacto con elementos de la cultura universal al tiempo que son generadores de una cultura local enmarcada en el conjunto de relaciones y normas que regulan la vida diaria de las escuelas. Esta dinámica entre lo que la escuela ofrece y lo que los sujetos producen en su interior merece nuestra atención toda vez que tengamos interés en considerar a las escuelas de educación básica como espacios adecuados para la formación de ciudadanos democráticos.

Es necesario valorar el potencial representado por la normatividad existente en las escuelas respecto de la organización de los espacios

escolares –horarios de entrada, salida, uso del patio escolar para recreos o actividades de enseñanza– así como de las funciones que realizan cada uno de sus miembros: maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia, personal administrativo y de apoyo. Las escuelas tienen un lugar importante que jugar en la educación moral, como en el primer tercio de este siglo lo afirmó Durkheim (1991), en buena parte debido al dominio social que aquella representa y que marca el inicio del dominio moral. Por otro lado, y siguiendo con este autor, la moral laica que busca promoverse en las escuelas otorga un lugar prioritario a la razón como vía a través de la cual reconocemos y analizamos nuestros comportamientos morales.

De esta forma, la vivencia de la autoridad adulta que han experimentado en la familia se diversifica en la escuela; el grupo de pares se amplía y se enriquece el conocimiento de las normas y de su sentido para la realización de actividades dentro de una comunidad como la escolar.

Esta organización constituye un marco de referencia a partir del cual los alumnos aprenden a participar en los diversos canales y en torno a los diferentes asuntos que afectan la vida de la colectividad. Así, construyen alianzas, dirimen conflictos e influyen en decisiones de diversa magnitud a través de mecanismos de participación, muchos de ellos no oficializados que se construyen como parte de la dinámica local y cultural de la escuela. En el seno de esta red de relaciones, los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar actitudes de solidaridad, de responsabilidad y de respeto. Asimismo, entran en contacto con criterios relacionados con la igualdad de posibilidades y oportunidades para hombres y mujeres, la importancia de dirimir conflictos de manera no violenta, los márgenes para diferir de los puntos de vista de otros, incluyendo los de los adultos, el sentido de compartir con otros que se encuentran en condiciones similares.

Todos estos elementos constituyen una materia prima importante para el desarrollo de una cultura democrática. Evidentemente, dicha cultura democrática no tiene lugar de manera espontánea por la mera conjunción de los componentes que se han citado. Lo que conviene tener presente es que las relaciones de convivencia dentro de la escuela ofrecen todo un espectro de oportunidades y, en su conjunto, representan un reto complejo para que al interior tanto del salón de clase como de la escuela se generen las condiciones para hacer de este espacio un recurso para el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes para la democracia.

Una segunda condición de vital importancia para vislumbrar las posibilidades de una formación democrática en las escuelas está representada por el propio currículum de la educación básica. Como un elemento sustantivo de la formación ética, la orientación democrática es consecuente, como se ha señalado, con lo estipulado por el artículo tercero constitucional en lo que concierne a la educación que imparte el Estado. Conviene detenerse a mirar de cerca algunos elementos centrales de la propuesta curricular vigente para abordar, posteriormente, sus potencialidades para una educación democrática que supere el plano declarativo o normativo con el que suele calificarse el tratamiento de éste y otros contenidos que se imparten en las escuelas públicas.

Los planes y programas de estudio para la educación (SEP, 1993a, 1993b) básica tienen como uno de sus rasgos principales concebir a los contenidos como una integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Esta característica abre la oportunidad de que todas las asignaturas que integran los planes de estudio comprendan una dimensión formativa que, se propone, sea desarrollada a partir de los conceptos y habilidades intelectuales que los alumnos ponen en marcha para apropiarse de los primeros.

Quisiera detenerme un poco en la descripción de algunos contenidos presentes en el currículum actual y que pueden dar cuenta de la manera en que esta formación ética, orientada a la democracia, tiene presencia en los programas de las asignaturas.

El respeto a la diversidad cultural y étnica en nuestro país y en el contexto internacional es un tema recurrente en contenidos relacionados con los ejes de recreación literaria y reflexión sobre la lengua en la asignatura de Español. Así, se promueve en los alumnos la identificación de vocablos procedentes de las lenguas indígenas que se hablan en nuestro país y su valoración en el enriquecimiento del español. Las asignaturas de Geografía e Historia, por otro lado, contribuyen a la comprensión del carácter multicultural de México así como a la reflexión sobre los problemas que a lo largo del tiempo y en nuestros días entraña la coexistencia pacífica, igualitaria y justa entre los diversos sectores de la sociedad mexicana.

El aprecio y respeto a la vida en sus diferentes manifestaciones constituye otro eje de la formación ética presente en el currículum de la educación básica. Asignaturas como Ciencias Naturales, en primaria, y Biología y Orientación Educativa, en secundaria, ponen especial énfasis en el cuidado de la salud como una responsabilidad tanto personal

como colectiva en la que se expresa el respeto a la dignidad de todas las personas. Asimismo, el cuidado y preservación del ambiente representan otra vertiente de esta serie de compromisos éticos a la que se suman las asignaturas de Introducción a la Física y a la Química, así como a la Física y Química.

El respeto a las opiniones de otros y el desarrollo de la pluralidad se abordan como condiciones que contribuyen a la resolución no violenta de conflictos y al establecimiento de acuerdos colectivos que tengan como fundamento la dignidad de las personas. En Español los alumnos estudian y ponen en marcha diferentes estrategias y habilidades para el diálogo y la discusión. El trabajo sobre los argumentos que se presentan a los demás, así como la atención a los que otros nos presentan contribuyen al desarrollo de actitudes de respeto a nosotros mismos y a los demás como interlocutores. Por su parte, el enfoque de Matemáticas plantea que la enseñanza de esta signatura se desarrolle a partir de la resolución colectiva de problemas. De forma implícita, esta propuesta demanda de los alumnos el desarrollo de habilidades para la comunicación de sus razonamientos, el análisis de las propuestas de los demás, así como de la solidaridad con sus capacidades. La asignatura de Historia provee de ejemplos sobre las condiciones que en nuestros días garantizan la pluralidad de opiniones en nuestro país.

El apego a la verdad y la búsqueda de explicaciones racionales representan otro de los ejes de la formación ética. En él se desarrollan habilidades para la búsqueda e interpretación de información. La mayor parte de las asignaturas contribuyen a este respecto en la medida en que proponen partir de los conocimientos y experiencias previos de los alumnos para aproximarlos a la nueva información. De este modo se pretende que esta última, además de ser procesada, adquiera significado. La importancia de desarrollar herramientas intelectuales para trabajar con información de diferentes tipos y procedente de diversas fuentes es esencial para que los alumnos comprendan la realidad que les rodea y fundamenten su perspectiva y su postura ante los acontecimientos. Por otra parte, la verdad se plantea como una empresa racional y colectiva, donde la información es necesaria para poner en cuestión prejuicios o fanatismos que atentan contra la dignidad humana. Valores como justicia, igualdad, libertad y tolerancia requieren necesariamente del fundamento de la razón.

El fortalecimiento de la identidad nacional es otro de los ejes de la formación ética que promueven los planes y programas de estudio. En

nuestros días, el ideal de la unidad nacional no puede abordarse sin considerar el carácter pluricultural de nuestro país. En este sentido, los programas de Historia, Geografía y Educación Cívica buscan contribuir a que los alumnos analicen las singularidades de cada región del país, las condiciones históricas en las que surge el mestizaje, y la presencia y participación de los pueblos indígenas y, por otro lado, los lazos comunes que existen entre los mexicanos así como los conflictos que han tenido que enfrentar como nación para conseguir y mantener su independencia y soberanía, al igual que las relaciones que existen entre la población de diversas zonas del país para la satisfacción de sus necesidades. Es evidente que el sentido de pertenencia a la nación demanda, también, sentimientos de respeto y solidaridad internacional, con el entendimiento de que todos formamos parte del género humano.

Las condiciones de igualdad de género representan otro eje. Mediante el estudio de la Historia, la Geografía y el Civismo los alumnos reconocen la participación que los hombres y las mujeres tienen en la vida nacional, así como las condiciones históricas en las cuales las mujeres han luchado para lograr una creciente igualdad de oportunidades en el ámbito laboral, profesional y político. Por otra parte, las asignaturas de Ciencias Naturales, Biología y Orientación Educativa proporcionan elementos para reconocer el derecho y la responsabilidad de hombres y mujeres ante su integridad sexual y su salud reproductiva.

El estudio de las diferentes asignaturas que integran los planes de estudio contribuye a que los alumnos adquieran elementos para comprender el carácter diverso y plural de la realidad social y natural que los rodea. Asimismo, interesa promover un acercamiento analítico y reflexivo sobre las problemáticas que afectan a los mexicanos y a la humanidad en su conjunto. Esta breve descripción del potencial ético del currículum vigente únicamente pretende mostrar algunas de sus potencialidades. Es claro que, como toda propuesta curricular, la presente pasa por la interpretación y recreación particular que los maestros hacen de la misma, situación que lejos de negarse, representa, a su vez, una oportunidad para su enriquecimiento.

De este modo, la escuela, como espacio de convivencia y de encuentro con un conjunto de saberes básicos, ofrece oportunidades que la hacen una institución singular y cuyas particularidades permiten identificar las coordenadas de la formación democrática que desde ella se pueda propiciar.

¿Hacia dónde requiere encaminarse la reflexión didáctica en el momento de formar en valores democráticos?

Como se afirma en párrafos anteriores, una formación cívica orientada a la vida democrática requiere sustentarse en la posibilidad de los alumnos para asumir como propios un conjunto de valores y actitudes que contribuyan a su enriquecimiento como personas. Algunos autores han dado en llamar altura moral (Cortina, 1995) o bien calidad ética (Pérez, 1996) a esta condición de los seres humanos hacia donde se encamina la formación en valores de carácter universal. Entre dichos valores se encuentran los democráticos, en cuya enumeración y descripción coinciden varios autores: solidaridad, justicia, libertad, vida digna, paz, igualdad y tolerancia (Camps, 1990, 1996; Merino, 1995; Pérez, 1996).

Los valores son una construcción humana y, por tanto, sus contenidos se modifican a medida que la humanidad vislumbra nuevos retos y necesidades para seguirse manteniendo a esa altura humana. Esta reflexión, que puede parecer eminentemente filosófica, resulta de vital importancia en el momento de derivar sus implicaciones para la enseñanza en el marco de las instituciones de educación básica. En efecto, si los valores son en última instancia actitudes y comportamientos que son puestos en práctica por sujetos de carne y hueso, esto es, comunes y corrientes, es evidente que su tratamiento mediante la enseñanza no puede concebirse como un mero proceso de inculcación de principios abstractos: demanda una confrontación con la manera en que se actúa al tomar decisiones y al relacionarse con los demás.

Para que sea posible que los alumnos se apropien de valores como parte de un proceso reflexivo es necesario reconocer que se precisa de ciertos márgenes de autonomía para reflexionar y experimentar las ventajas que reporta su práctica tanto en el plano personal como en el colectivo. Formar en valores democráticos en la educación básica significa, desde esta perspectiva, crear situaciones para que los alumnos analicen sobre sus preferencias y comportamientos personales relativos a diversos aspectos del mundo social y natural que los rodea.

Por otra parte, la incorporación de estrategias que permitan a los alumnos reflexionar sobre asuntos de interés colectivo, así como diferenciar las situaciones que competen de manera exclusiva a su decisión personal como distintas de aquéllas que involucran a un grupo, buscan contribuir a la vivencia de la libertad como un ejercicio marcado por la responsabilidad.

A continuación presento un ejemplo sobre la manera en que los conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyen a la formación democrática se presentan en los libros de texto. Este ejemplo corresponde al libro de Ciencias Naturales, quinto grado. Vale la pena detenerse, además, en un tema que en las postrimerías del presente siglo todavía despierta dudas en algunos sectores de nuestra sociedad respecto a si compete a la escuela ocuparse de él. Me refiero a la sexualidad humana. Este tema se aborda en el tercer bloque de lecciones denominado “La diversidad humana”, y las lecciones que lo integran son las siguientes:

Lección 17. Centro de control: el sistema nervioso

Lección 18. Orden y organización del sistema glandular

Lección 19. Las mujeres son distintas a los hombres

Lección 20. Los hombres son distintos a las mujeres

Lección 21. Especies e individuos. Semejanzas y diferencias

Lección 22. Las oportunidades para mujeres y hombres deben ser las mismas

Lección 23. El tabaco y el alcohol dañan la salud

Lección 24. La diversidad humana

Como puede apreciarse, en este grado el tema de la sexualidad se inscribe en el estudio de los rasgos que caracterizan a la especie humana y en el cual se destaca la tensión entre la igualdad y la diferencia. En las lecciones 19 y 29 se proporciona información relativa al funcionamiento del aparato sexual femenino y masculino, respectivamente. En cada lección se sugiere elaborar un modelo que represente a cada uno de estos aparatos. Una vez que los alumnos han podido apreciar las singularidades biológicas de cada sexo, abordan, en la lección siguiente, la diversidad como una constante del mundo natural. En ella se hace referencia a la variabilidad que existe al interior de las especies animales y vegetales, y se señala que esta característica también se presenta en la especie *homo sapiens*.

En la lección 22 se analiza la manera en que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres se han utilizado para justificar diversas situaciones de desigualdad social y se proporcionan ejemplos sobre la creciente presencia de las mujeres en actividades que antes estuvieron destinadas a los hombres. Además, se pone en cuestión la idea de que ciertas tareas sólo puedan ser realizadas por hombres o por mujeres. La lección 23 aborda al alcoholismo y al tabaquismo como dos de las

adiciones más comunes y sus efectos en la salud de hombres y mujeres. En la lección 24 se hace una recuperación de lo estudiado en las lecciones anteriores a través de la elaboración de esquemas o mapas conceptuales, la observación de cambios experimentados en el propio cuerpo y la discusión a partir de preguntas sobre el papel de hombres y mujeres en la sociedad y sobre las adicciones.

De acuerdo con la descripción anterior, se puede afirmar que la sexualidad humana es un tema que abre la oportunidad de abordar contenidos éticos relacionados con el respeto a la dignidad de las personas, la igualdad de hombres y mujeres ante la ley y en cuanto a su derecho para acceder a las mismas oportunidades para estudiar y trabajar, la responsabilidad de niños y niñas por conocer y cuidar su salud, y el respeto a las diferencias que pueden existir en la aparición de los caracteres sexuales secundarios.

Conviene destacar las fotografías de las páginas 94 y 100 en las que se presenta a un niño elaborando el modelo del aparato reproductor femenino y a una niña construyendo el correspondiente al masculino. De este modo, a nivel gráfico también interesa mostrar que el conocimiento sobre la estructura y funcionamiento de estos aparatos compete tanto a niños como a niñas.

La diversidad humana, y en particular la sexualidad, abre la posibilidad de una reflexión profunda sobre algunas condiciones indispensables para la vida democrática: la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, la responsabilidad en la construcción de relaciones equitativas y de opciones para la realización personal, la búsqueda de explicaciones racionales sobre las diferencias entre los seres humanos y el papel de las leyes para garantizar las condiciones de igualdad.

¿Qué sucede con el papel y las relaciones entre maestros y alumnos?

Durante el auge de la crítica al autoritarismo escolar proliferaron los análisis respecto de lo que los maestros debían dejar de hacer para superar la asimetría prevaleciente en su relación con los alumnos. De este modo, algunos autores postularon la necesidad de que los maestros compartieran con los alumnos todas las decisiones que afectaban a estos últimos, incluyendo los contenidos a tratar y las formas de abordarlos.

Las teorías de la reproducción y la resistencia, a las que ya se ha hecho referencia, constituyeron los baluartes desde los cuales la tarea de los maestros se concebía como una oscura y velada forma de perpetrar las desigualdades sociales prevalecientes en la sociedad en su conjunto. Este paradigma, predominante en la década de los ochenta (Tedesco, 1989), perdura en nuestros días mediante los resabios de la crítica reproductivista a la labor ideologizadora de la escuela que atribuyó a la categoría del currículum oculto un sentido predominantemente negativo. Evidentemente, desde esta perspectiva, los valores formaban parte de la ideología y no había posibilidad de discriminar sus contenidos y orientaciones.

No obstante, la difusión de estas perspectivas no llegaron a formular propuestas didácticas que mostraran la manera en que los maestros debían proceder para trabajar con los alumnos de una manera no reproductora y desideologizada. Si bien es cierto que en el contexto latinoamericano se comenzó a hablar de antididácticas o de didácticas críticas (Barco, 1975; Pansza, *et al.*, 1986), se dejaban sin resolver un conjunto de imperativos didácticos o se subsanaban con recursos ya existentes en este campo. El desbalance entre las dimensiones de la crítica y la propuesta constituyó un rasgo permanente.

De esta manera, cuando se comenzó a hablar de la necesidad de democratizar las prácticas de enseñanza surgieron múltiples malentendidos sobre lo que dicha democratización podría significar en términos concretos. Disminuir, compartir o nulificar la autoridad del maestro fue una de las interpretaciones más generalizadas (Glazman, 1986; Reyes, 1985). Por otra parte, el papel de las escuelas en su conjunto, y de manera específica las que atendían a la población menor de edad, se restringió al de un mal necesario: los alumnos constituyeron una población cautiva, el último eslabón de la cadena del poder del Estado.

Desde otras perspectivas, particularmente desde algunos hallazgos de la investigación cualitativa, se revaloró la autoridad de los maestros, institucionalmente sancionada, y se evaluaron las limitaciones del *laissez faire* en los alumnos (Boostrom, 1991; Waller, 1967). Actualmente se reconoce que la autoridad y dirección de los maestros en su labor de enseñar no excluye la posibilidad de generar un clima democrático con los alumnos, ni se opone a una clara y explícita intención de formar sujetos democráticos. Algunos estudios permiten apreciar que el establecimiento de acuerdos colectivos y la participación de los alumnos en las decisiones que los maestros adoptan sobre las actividades es más

frecuente de lo que se imaginan los detractores de las escuelas públicas a las que tipifican como irremediabilmente tradicionales y autoritarias (Luna, 1997).

Cerca de este final de milenio existe una tendencia en el ámbito educativo a mirar retrospectivamente a las escuelas, principalmente en sus niveles elementales. Se desarrolla así una valoración de los maestros y de la enseñanza como una actividad eminentemente humana y que equilibra la balanza frente al aprendizaje que se ha planteado como una ardua tarea que los educados desarrollan a pesar y contra los maestros. Savater ha dicho a este respecto: "Porque lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas rituales que llamamos 'cultura', sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias." (Savater, 1997: 35).

Y si volvemos a nuestro ejemplo del libro de Ciencias Naturales, no es la estructura y funcionamiento del aparato reproductor femenino y masculino lo que contribuirá a hacer más equitativas las relaciones entre los hombres y las mujeres, sino los valores y actitudes que ante la sexualidad se desarrollan en los educandos. Tales valores y actitudes no pueden prescindir de la mediación magisterial, es decir humana, para generar sujetos responsables y libres en el ejercicio de su sexualidad.

Líneas arriba se hizo referencia a las posibilidades que ofrece el actual currículum de educación básica. Para que su desarrollo en manos de los maestros pueda abrir paso a la formación ética que en él se tiene contemplada es necesario que los maestros tengan una idea clara de la existencia de contenidos éticos al interior de cada asignatura, así como la posibilidad de vincularlos con las situaciones que son de interés para los alumnos. Como se vio anteriormente, los contenidos referidos a valores democráticos pueden consistir en conocimientos, habilidades o actitudes, por lo que los maestros tendrán que identificar hacia cuál de estos tres componentes se inclina el contenido programático en cuestión y en qué casos es posible articular los otros dos. Lo anterior, con la finalidad de evitar a toda costa que la formación ética sea un trabajo aparte del que se realiza con las asignaturas del plan de estudios. De esta manera, los maestros pondrían en marcha el potencial ético del currículum de educación básica.

Los maestros precisan desarrollar, asimismo, su capacidad para aprehender situaciones cotidianas de la convivencia escolar para emplearlas como

un recurso que permita a los alumnos reflexionar sobre sus propios comportamientos. Interesa que en el análisis de estas experiencias los alumnos puedan sentirse interpelados en su sentido de justicia, igualdad, tolerancia, respeto, responsabilidad, reciprocidad y compromiso, y desde los cuestionamientos que ellos mismos hagan dar pauta a la incorporación y experimentación de otras formas de comunicación y relación.

Por otra parte, los maestros requieren desarrollar su sensibilidad para percibir las tensiones que surgen entre los valores de los alumnos y aquéllos que la escuela busca impulsar. Estas tensiones son importantes para generar procesos de autorreflexión y de búsqueda de fundamentos que permitan llevar a una “adopción” autónoma de los valores.

A medida que se reconoce a la formación democrática como un proceso que comprende conocimientos, habilidades y actitudes, las propuestas para la formación en valores democráticos procuran considerar las circunstancias en que tiene lugar la enseñanza y el trabajo que los maestros desarrollan, así como los recursos que necesitan poner en marcha para emprender una formación ciudadana y, más aún, una de corte democrático.

Tareas pendientes para una formación democrática permanente

A diferencia de otras áreas de conocimiento, en la educación básica la formación en valores democráticos cuenta con un escaso desarrollo de investigaciones que proporcionen suficiente información sobre las formas concretas que asume la formación ética de niños y jóvenes en el espacio escolar.

Por lo anterior, se requiere del desarrollo de investigaciones relativas a la dinámica cotidiana de la escuela y a los espacios de participación con que cuentan los alumnos, así como de un conocimiento profundo de los procesos a través de los cuales se constituyen como sujetos de decisiones, al interior de la escuela. Asimismo, se requiere del impulso a los maestros para que realicen un manejo flexible del currículum de educación básica, y que éste considere como legítimos los cambios que permanentemente introducen en el mismo, en particular de las actividades orientadas a la formación de valores democráticos.

Diversas investigaciones cualitativas han hecho referencia a procesos que tienen lugar en la escena cotidiana del aula, algunos de los

cuales invitan a la reflexión sobre los diversos ámbitos en los que se requiere la articulación de estrategias de formación cívica de corte democrático. De este modo, a continuación me referiré a algunas categorías que me parecen sugerentes para la formulación de propuestas para la formación democrática.

En primer término, traigo a colación la noción de acuerdos de trabajo que McDermott (1977) acuña para referirse a una dimensión de las relaciones entre maestros y alumnos que se establecen por y gracias a la convivencia diaria en el salón de clase, relaciones que expresan diversos niveles de confianza y de convergencia sobre el significado del trabajo escolar. Si bien los acuerdos a los que alude este autor no son explícitos y muchas veces ni intencionados, considero que esta categoría puede proporcionar elementos para comprender algunas de las herramientas que los maestros ponen en juego para constituirse como interlocutores de los alumnos, así como para enriquecer sus recursos para establecer acuerdos con los niños.

En segundo lugar, considero interesantes los planteamientos de autores como Erickson (1989), relativos al poder que los alumnos pueden ejercer, como grupo, sobre los maestros. Me parece que la posibilidad de trabajar con los alumnos a partir de esta fuerza que pueden llegar a tener en el aula y en la escuela puede aportar resultados interesantes para impulsar la creación de instancias de organización y autogestión para proyectos colectivos. Igualmente, creo que su uso para explorar los conflictos y las correlaciones de fuerza que pueden generarse al interior de un grupo escolar aportaría valiosos elementos para el diseño de estrategias más auténticas para experimentar formas de participación democráticas. Asimismo, permitiría identificar las herramientas que pueden servir a los maestros para fungir como asesores en las iniciativas de los alumnos.

Por último, quisiera mencionar el concepto de moralidad compartida (Hansen, 1992), concerniente a la construcción colectiva, de maestros y alumnos, de un conjunto de criterios relativos a los comportamientos que pueden considerarse justos, correctos y deseables que no siempre se explicitan como tales, sin embargo, conforme a los cuales se conducen los integrantes del grupo debido a su sentido de pertenencia al mismo. Hansen plantea que estos criterios se modifican constantemente en vista de que la moralidad es un proceso continuo.

Referencias bibliográficas

- Apple, Michael, *Ideology and curriculum*, Londres, Routledge and Kegan, Paul, 1979.
- , *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Boostrom, Robert, "The nature and functions of classroom rules", en *Curriculum Inquiry*, núm. 21, año 2, 1991, pp. 193-216.
- Bourdieu, Pierre, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laíá, 1977.
- Barco, Susana, "Antididáctica o nueva didáctica", en *Crisis en la didáctica. Aportes de teoría práctica de la educación*, Buenos Aires, Axis, 1975.
- Camps, Victoria, *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe, Colección Austral, núm. 310, 1990.
- , *Los valores de la educación*, Madrid, Alauda Anaya, serie Hacer Reforma, 1996.
- Cortina, Adela, "La educación del hombre y del ciudadano", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, Biblioteca Virtual de la OEI, 1995, pp. 41-63.
- Durkheim, Emile, *La educación moral*, México, Colofón, 2ª edición, 1991.
- Erickson, Frederick, "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en *La investigación de la enseñanza*, vol. II, Wittrock, Merlin C. (comp.), Barcelona, Paidós Educador-MEC, 1989, pp. 195-301.
- Giroux, Henry A., "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en *Cuadernos Políticos* 44, México, Era, 1985, pp. 36-65.
- Glazman, Raquel (comp.), *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, México, SEP-El Caballito, 1986.
- Hansen, David T., "The Emergence of a Shared Morality in a Classroom", en *Curriculum Inquiry* 22 (4), 1992, pp. 345-361.
- Levinson, Bradley A., "Moral Discourse and Student Rights: Historical and Cultural Horizons at a Mexican Secondary School", ponencia presentada en el *V Simposio de Investigación Cualitativa*, Ciudad Juárez, Chihuahua, junio de 1996, Mimeo.
- Luna, María Eugenia, *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*, México, DIE/CINVESTAV/IPN, tesis DIE, núm. 21, 1997.
- McDermott, E.P., "Social Relations as Context for Learning in Schools", *Harvard Educational Review*, año 2, núm. 47, 1977, pp. 198-213.
- Meneses, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos, 1988.
- Merino, Mauricio, *La participación ciudadana en la democracia*, México, Instituto Federal Electoral, *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*, núm. 4, 1995.

- Palacios, Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 1978.
- Pansza, Margarita, Esther C. Pérez y Porfirio Morán, *Fundamentación de la didáctica*, México, Ediciones Gernika, 1986a.
- _____, *Operatividad de la didáctica*, México, Ediciones Gernika, 1986b.
- Pérez, Tapias, José Antonio, *Claves humanistas para una educación democrática*, Madrid, Alauda Anaya, serie Hacer Reforma, 1996.
- Reyes, Ramiro, "¿Es posible otro contrato escolar?", en *Cero en conducta*, núm. 2, México, Educación y cambio, 1985, pp. 25-30.
- Savater, Fernando, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.
- Secretaría de Educación Pública, *Plan y programas de estudio. Educación Primaria*, México, SEP, 1993a.
- _____, *Plan y programas de estudio. Educación Secundaria*, México, SEP, 1993b.
- _____, *Ciencias Naturales. Quinto grado*, México, SEP, 1998.
- Sotelo Inclán, Jesús, "La educación socialista", en Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 1997.
- Tedesco, Juan Carlos, "Los paradigmas de la investigación educativa", en *Universidad Futura*, núm. 2, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1989, pp. 3-16.
- Waller, Willard, *Sociology of Teaching*, Nueva York, John Wiley y Sons, Inc., 1967.
- White, Patricia, *Civic Virtues and Public Schooling*, Nueva York, Teachers College Press, 1996.