

# Pensar la democracia desde la escuela\*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXVII, Núms. 1 y 2, pp. 129-164

Silvia L. Conde\*\*

## RESUMEN

En este artículo se realiza un análisis sobre el estado de la educación ciudadana en el nivel de enseñanza básico. La inquietud gira alrededor de discernir el camino más viable hacia el desarrollo de prácticas escolares democráticas. No puede hacerse un traslado mecánico de los planteamientos de la democracia política a las prácticas escolares, por lo que hay que buscar los mecanismos de inserción de principios y conceptos. Se sugiere la configuración de un proyecto más viable que prescriptivo, que piense a la democracia desde las escuelas, porque éstas tienen una cierta “función social” y cierto impacto en la configuración de las relaciones sociales. No se puede negar que las escuelas son espacios para la formación ciudadana, por ello es preciso ubicar la reflexión de la educación ciudadana en esta escala. Se concluye que pensar la escuela desde la democracia es sustancialmente distinto que pensar la democracia desde la escuela.

## ABSTRACT

The author analyzes the civic education at the basic level. She is worried about the better way for developing democratic practices at school. It's not possible to make a mechanic translation of the main states of democratic policy to the practices at school, thus it is necessary to search the own principles and concepts. It is suggested the configuration of a more useful than prescriptive project, which thinks democracy from schools, because these have certain “social function” and certain impact in the social relations' configuration. We can't deny that schools are places for citizenship shaping, thus it is urgent to locate the civic education at this scale. The author concludes that thinking school from democracy is substantially different from thinking democracy from school.

---

\* Este escrito forma parte de un estudio cualitativo denominado “La construcción histórica y social de un Proyecto educativo democrático”, el cual se realizó para obtener el grado de maestría en ciencias con especialidad en educación por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. La tesis fue dirigida por la maestra Sylvia Schmelkes.

\*\* Miembro de la Red Mexicana de Investigación en Educación para la Paz y los Derechos Humanos. E. mail: 105310.3115@compuserve.com.mex

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la escuela básica se ha visto enfrentada a una renovada tarea: formar ciudadanos capaces de vivir en democracia. En nuestro país, como en muchos otros de América Latina, la democracia como contenido, valor y fin de la educación ha estado presente en los documentos declarativos de la política educativa desde hace tiempo. Además, la sociedad civil ha asumido de diferentes maneras una corresponsabilidad en el proceso de consolidación de estos ideales, por medio de la denuncia de las prácticas escolares que considera autoritarias y totalitarias; con el desarrollo de programas de intervención en los que generalmente ha llevado a la escuela la metodología de la educación popular; mediante la elaboración de manuales para docentes, juegos para alumnos y diversos materiales para padres de familia, o bien por medio de estudios desarrollados desde diferentes perspectivas de investigación.

Sin embargo, no podemos presumir de avances significativos en materia de educación para la democracia en nuestras escuelas. Aunque algunos especialistas buscan hoy en día que en la Ley General de Educación se otorgue carácter obligatorio a la enseñanza de los derechos humanos y la democracia, sabemos que el desafío no se ubica en el plano declarativo o normativo, sino en el de las prácticas cotidianas, en el hacer, el pensar y el sentir de los verdaderos protagonistas de la experiencia escolar.

¿Qué ha pasado con la educación formal?, ¿es ahora más democrática que antes?, ¿cuál es el camino más viable hacia el desarrollo de prácticas escolares democráticas? Sabemos que puede pensarse la escuela desde la democracia o bien pensar la democracia desde la escuela, ¿cuál es la mirada pertinente si lo que buscamos es que ésta se constituya como un mundo particular democrático?

En mi opinión no puede hacerse un traslado mecánico de los planteamientos de la democracia política a las prácticas escolares. Hay en los primeros una gran cantidad de nociones complejas, cargadas de discusiones ideológicas y políticas que no han encontrado solución a lo largo de la historia y que no es justo poner a prueba en

las escuelas, las cuales tienen además sus propios problemas. Por ejemplo, no se pueden ignorar los debates no resueltos sobre la democracia —¿cuál es la mejor democracia, la participativa, la directa, la representativa, o una “democracia sin adjetivos”?—, ¿es necesario —y posible— romper los vínculos históricos entre democracia y liberalismo?, ¿es legítima la desobediencia?— o bien los cuestionamientos postmodernos al carácter necesario de la democracia como proyecto político de la modernidad.

La revisión de las propuestas y estrategias de algunas experiencias realizadas en nuestro continente para promover la educación para la democracia en ámbitos formales, así como el desarrollo de investigaciones cualitativas sobre la naturaleza de las prácticas democráticas construidas en escuelas singulares, me han llevado a configurar el siguiente planteamiento: si se trata de que la escuela forme ciudadanos democráticos, la experiencia democrática debe estar a la medida de las escuelas y no al revés. Pensar la escuela desde la democracia le impone a ésta una lógica que no le pertenece y que además la deja en permanente desventaja si se le analiza desde el deber ser imaginado por especialistas de la democracia y quizá desde una mirada menos prescriptiva podamos encontrar las prácticas, estructuras y subjetividades que las escuelas ofrecen como condición de posibilidad para configurar proyectos educativos democráticos.

En este trabajo abordo tres campos comprometidos fuertemente con la educación para la democracia y cuya articulación ofrece elementos para sustentar esta mirada: 1) los aspectos fundamentales de la democracia política, 2) los componentes de una pedagogía de la democracia encontrados en la argumentación y las prácticas de experiencias concretas realizadas en nuestro continente y 3) la escuela como construcción histórica y social y como productora de relaciones sociales.

## I. SOBRE LA DEMOCRACIA

La *democracia* como objeto de estudio ha dado lugar a disertaciones, caracterizaciones, debates, análisis históricos y políticos que ahora

no abordo en toda su complejidad,<sup>1</sup> simplemente recojo algunos de sus elementos fundantes, los cuales suelen estar presentes en las propuestas de la educación para la democracia.

### **A. La democracia como estructuración jurídico-política de la sociedad**

La democracia es un producto cultural, histórico, por lo que no es posible entenderla de una sola manera.<sup>2</sup> Aunque existen muchas "democracias", se puede aventurar que éstas coinciden en 1) considerar la existencia de un conjunto de leyes, procedimientos e instituciones que limitan el poder del estado en beneficio de los ciudadanos; 2) reconocer la igualdad política de las personas así como sus derechos fundamentales; y 3) asegurar la más amplia participación social en la toma de decisiones.

Sin embargo, son más los debates que los puntos de coincidencia: se habla de democracia directa, definida como la "participación de todos los ciudadanos en todas las decisiones que les atañen" (Bobbio, 1994: 33); de democracia representativa, en la que se privilegia el voto y los partidos políticos como mecanismos de participación toda vez que las decisiones no son tomadas directamente por la colectividad, sino por personas elegidas para ese fin (Bobbio, 1994: 33; Salazar y Woldenberg, 1993: 23); de democracia participativa, versión moderna de democracia directa, que se puede entender como la participación de los ciudadanos en el diseño,

---

<sup>1</sup> Desde un análisis político lo que aquí se dice de la democracia resultará pobre e impreciso, pero ésta no es una investigación sociológica ni de la ciencia política y por aquí basta con este bosquejo para comprender los elementos constitutivos de la democracia.

<sup>2</sup> El proceso de construcción histórica de la democracia es complejo y es difícil ubicar su inicio exacto como noción y como práctica. Se suele proponer a la democracia clásica, vivida y pensada en las ciudades-estado de la antigua Grecia, como uno de los orígenes más claros y para el caso de la democracia moderna, se señala la confluencia de múltiples factores en diferentes momentos: el igualitarismo inherente en la Reforma protestante, algunas prácticas feudales como las asambleas de los estados privilegiados que tenían como propósito representar a grupos más amplios, la consolidación de la organización racional, positiva y legalista de los estados modernos, la emergencia de los derechos humanos como paradigma ético, entre otros (Cfr. Arblaster, 1987: 40-45). Los elementos aquí trabajados corresponden a una perspectiva moderna de la democracia en la que ya no se cuestiona —por lo menos no sistemáticamente y de manera abierta— la pertinencia de la democracia y muy al contrario, se asume como un sistema preferible frente a otros.

ejecución, vigilancia y la corrección de los actos de gobierno mediante mecanismos tales como el plebiscito, el referéndum o la iniciativa popular (Beetham y Boyle, 1995: 67 y Arblaster, 1991: 125) o de democracia liberal la cual sólo es posible en un contexto de libertad económica, política y civil en un sistema de separación de poderes y apego a la ley. (Beetham y Boyle, 1995: 67 y Diamond, 1996: 9-12).

Como estructuración jurídico-política, involucra la justicia social, la legalidad, la legitimidad, el conflicto, así como cuestiones estructurales relativas a la administración pública, el sistema de gobierno, la organización del poder político, los procedimientos para la toma de decisiones y el ejercicio de los derechos políticos.

Aunque se dice que la democracia no florece en un medio donde se acentúan las desigualdades sociales y se generaliza la pobreza (Bejar y Moctezuma, 1989; Borón y Torres, 1995: 99-113; Jarquin, 1996:7), un estado democrático —en el que existen leyes, instituciones y procedimientos formalmente democráticos— no es sinónimo de sociedad democrática, es decir, aquella estructurada como democracia integral en la que se hacen vigentes todos los derechos, hay justicia social, equidad y las diferentes instituciones de la sociedad son igualmente democráticas.

## **B. Democracia como forma de participación**

La democracia supone la participación activa de los ciudadanos en todos los procesos decisorios que afectan su destino. La ciudadanía, más que una condición formal que se adquiere con la mayoría de edad, es una práctica emancipatoria que afirma al ciudadano como antónimo del súbdito, vincula la adquisición de facultades críticas con formas de lucha social progresista, se concibe como base de la estructuración de relaciones sociales no enajenantes y como práctica vinculada con relaciones de poder y formación de significados. Por ello se presume que las instituciones que formalmente representan a la democracia no son suficientes si al interior de los diversos espacios de la sociedad no se viven y promueven experiencias de verdadera participación por medio de las cuales la persona se hace ciudadano (Magendzo, 1994: 34) y se identifica como miembro de un estado nacional (Giroux, 1993: 22-23).

El proceso de toma de decisiones democráticas enfrenta la imposibilidad real del acuerdo absoluto, por lo que se ha erigido el principio de mayoría: la minoría tendría la obligación de someterse a lo decidido por las mayorías porque ése es el procedimiento que legal y legítimamente recoge el sentir de los más. El principio de mayoría es una forma de defender los derechos de las minorías, ya que en una suerte de equilibrio democrático en algún momento éstas llegarán a ser mayoría (Salazar y Woldenberg, 1993: 12).

A pesar de que este principio rige un alto porcentaje de procesos de toma de decisiones, ha sido discutido porque: 1) no todas las decisiones de las mayorías son justas, 2) hay minorías que nunca llegan a tener una posición hegemónica, 3) hay minorías históricamente discriminadas, 4) hay mayorías minorizadas y 5) pueden existir otras prácticas poco democráticas basadas en las decisiones mayoritarias. “Confundir la democracia con el principio de mayoría es un error común”, (Beetham y Boyle, 1995: 28) es por ello que la participación en la toma de decisiones no puede reducirse a la votación, sino que existen otros procedimientos como la construcción de consensos o bien formas de participación directa como el plebiscito, el referéndum y la iniciativa popular, entre otras.

La participación democrática ha de apegarse a la legalidad y la legitimidad ya que las opiniones y posturas políticas del pueblo gobernado habrán de expresarse utilizando los espacios y procedimientos legalmente establecidos para ello, aunque cuando éstos son insuficientes o no funcionan correctamente, se utilicen medios ilegales o extrajurídicos para expresar demandas legítimas. Esta tensión entre legalidad y legitimidad es fuente de conflictos democráticos, de emergencia de antagonismos así como de prácticas de represión, manipulación, corrupción, choque y enfrentamiento. La participación democrática también es corresponsable en la construcción de las relaciones sociales y en la conservación de la democracia por medio de una activa práctica de los derechos políticos y del respeto de los derechos humanos en general.

La soberanía popular es una condición de la autoridad democrática. El pueblo soberano faculta a un grupo de personas para que

los gobiernos, para que centralicen ciertas decisiones y para que ejerzan su autoridad en ciertos casos. La soberanía popular es uno de los procedimientos para poner límites a la autoridad y al poder del gobierno ya que formalmente la acción de los gobernantes está sometida permanentemente a la regulación y control de quienes los han elegido.

En las democracias representativas se asume que la soberanía es salvaguardada por los representantes del pueblo, mientras que en la democracia participativa se prevén mecanismos concretos para refrendar una decisión de sus representantes o bien para revocar la autoridad de un gobernante electo por el pueblo.

### **C. Democracia como forma de vida**

Una de las razones que sostienen a la democracia como un sistema preferible frente a otras alternativas son los valores que ésta supone, los cuales han sido históricamente construidos. Entre los valores de la democracia que tienen un carácter más o menos universal se pueden mencionar la justicia, la tolerancia, la pluralidad, la diversidad, la solidaridad, la fraternidad, la paz, la estabilidad, la autolimitación, la cooperación, el respeto, la igualdad, el diálogo, las libertades, la responsabilidad, la legalidad, entre otros (Cfr. Salazar y Woldenberg, 1993: 48).

La democracia es un estilo de convivencia humana en el que se ponen en práctica ciertos valores, hábitos y actitudes en la vida cotidiana de los ciudadanos, así como en su interrelación con otros grupos sociales y con las autoridades. Estos valores o “virtudes públicas” junto con los deberes ciudadanos constituyen un *ethos* democrático tanto en la esfera del gobierno como en la vida cotidiana de las instituciones de la sociedad.

### **D. Democracia y desarrollo**

En torno a la relación entre democracia y desarrollo existe una discusión que aún no se agota. Una postura liberal sostiene que:

No habrá desarrollo sin un Estado eficiente y sin un mercado vigoroso, y no habrá Estado eficiente y mercado vigoroso sin una sociedad civil fuerte, no existirá una sociedad civil fuerte sin ciudadanía y no habrá ciudadanía sin ciudadanos y no hay ciudadanos en condiciones de pobreza, exclusión socioeconómica, limitado ejercicio de las libertades democráticas, incapacidad para participar y ejercer los derechos cívicos. Este es el círculo virtuoso entre democracia y desarrollo (Jarquin, 1996: 7).

Desde otra mirada se apunta que uno de los problemas éticos de la relación entre pobreza y democracia “se refiere a la grave ofensa a la justicia producida por las políticas neoliberales que han descargado sobre las clases populares los costos de la estabilización y el ajuste social” (Borón y Torres, 1992: 99).

Aun desde su complejidad, la democracia ha ganado un importante lugar en algunos discursos educativos nacionales como fin, contenido y medio.

## II. LA DEMOCRACIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA

El carácter y orientaciones de la educación mexicana se definen formalmente en el artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación,<sup>3</sup> los planes y programas de estudios y los libros de texto, principalmente. Una somera revisión de estos documentos indica que la democracia ha formado parte explícita del discurso educativo oficial desde hace más de 50 años.<sup>4</sup>

En 1945, Jaime Torres Bodet, tercer Secretario de Educación de Ávila Camacho, reforma el artículo 3º constitucional. Abroga el carácter socialista de la educación y la define como democrática, con lo cual recoge la tendencia democrática que circulaba en una parte del mundo hacia fines de la segunda guerra mundial (Meneses,

<sup>3</sup> Antes llamada Ley Federal de Educación.

<sup>4</sup> Si bien pudieran encontrarse algunas ideas, prácticas o disposiciones con vocación democrática en la perspectiva liberal de la educación de principios de siglo o en el pensamiento de Vasconcelos, ubico la reforma del artículo 3º constitucional en 1945 como el momento de *explicitación* histórica del sentido democrático de la educación.



1988: 311, 325; Muñoz, 1988). El nuevo texto señala que el criterio que define a la educación:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) será nacional en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura y
- c) contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de raza, de sectas, de grupos de sexos o de individuos (artículo 3º, fracción I, incisos a, b, c) (Medellín, 1973).

Aunque esta reforma significaba para algunos un paso importante hacia la libertad, para otros era insuficiente porque se mantenía el totalitarismo de estado y dejaba ambigua la idea de libertad (Meneses, 1988).

Con Ruiz Cortines, el Plan de Estudios de Primaria consignaba entre las finalidades de la historia “afirmar en los alumnos los ideales democráticos de México”; en el civismo “crear en el educando convicciones y actitudes definidas acerca de los ideales democráticos de nuestro país y de la humanidad”; la tarea de la secundaria era “continuar el desenvolvimiento armónico del individuo, basándose en la comprensión de las diversas actitudes del hombre compatibles con la dignidad humana y encaminadas a prepararlo para la vida dentro de la libertad, la democracia, la justicia y la paz” (Meneses, 1988: 409-411).

Jaime Torres Bodet vuelve a ser secretario de educación con López Mateos. En el marco de la revisión de los programas de educación primaria, apela a un espíritu de continuidad y declara en las

metas educativas, el perfil del ciudadano que los planteles educativos habrían de formar:

Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendiendo a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, siempre perfectible, sino como un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo [...] un mexicano que fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva de paz para todos y de libertad para cada uno, que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la nación, que en el plano de una convivencia internacional, digna de asegurar la igualdad de derechos de todos los hombres (Torres Bodet, 1965: 444).

En este mismo periodo, el objetivo general de la educación media incluía el desarrollo de actitudes que aseguraran su convivencia social en la libertad, la democracia, la justicia y la paz. Paralelamente, la Unión Nacional de Padres de Familia llevaba a diferentes foros internacionales el debate sobre el totalitarismo del estado mexicano en cuanto a los libros de texto únicos y al “monopolio” educativo. En 1960, la UNESCO consideró a México como el país más totalitario en educación de entre los asistentes a un Taller sobre Libertad de Enseñanza (Meneses, 1988: 518).

La educación mexicana sigue siendo “democrática y pacifista” con Díaz Ordaz. Se reafirma el contenido social y político de la educación en tres valores: 1) integración de la nacionalidad mexicana; 2) consolidación de la libertad y la democracia especialmente en lo relativo al conocimiento de la constitución y 3) conquista de mejores condiciones de vida. Se pedía al maestro que se convirtiera en “el conductor de los avances democráticos, el defensor de toda conquista e impulsor de variadas reivindicaciones” (Yáñez, 1966).

En el periodo de Echeverría se promulga la Ley Federal de Educación (LFE) y se impulsa la Reforma Educativa que incluía entre sus características “el diálogo, la participación y en consenso, guiada por principios congruentes con la apertura democrática y la necesidad de instaurar un orden social más justo” (Meneses, 1991: 172). La LFE incluía entre las funciones del sistema educativo:

[...] desarrollar la conciencia nacional y el sentido de convivencia internacional; preparar para el ejercicio de la democracia, fomentar el respeto a las instituciones y promover la planificación familiar con el respeto debido a la dignidad humana y a la libertad (Medellín, 1973).

Los nuevos libros de texto elaborados en este periodo aprobaban las luchas de liberación social y presentaban una posición crítica respecto de los regímenes totalitarios, tanto de derecha como de izquierda; afirmaban los derechos humanos y los derechos de los niños, denunciaban los antivalores como el absolutismo, la miseria y las injusticias, la corrupción, la intolerancia, el fascismo, y las guerras (Cfr. Latapí, 1979: 57-60; Gutiérrez, 1975: 8; Varela, 1975: 15, citados en Meneses, 1991: 285-287). En la secundaria se plantea fortalecer las actitudes de solidaridad y de justicia social, se proporciona una sólida formación moral, fundamento del sentido de responsabilidad y respeto a los derechos de los demás (Meneses, 1991: 175).

Por otra parte, se podría decir que en esta época emerge una conciencia de sociedad civil y se inician luchas ciudadanas muy heterogéneas: por la libertad de presos políticos, la búsqueda de detenidos desaparecidos, la defensa de derechos individuales y sociales así como diversas demandas igualitarias.

Tanto los principios definitorios del artículo 3º constitucional del 45, como los contenidos en la Reforma Educativa y en la Ley General de Educación (LGE) permanecieron vigentes hasta 1993, cuando se inicia el proceso de Modernización Educativa en el que tiene lugar el regreso de la Educación Cívica como asignatura. Aunque en 1993 se reforma el artículo 3º, la educación conserva su carácter democrático, el cual se pretende fortalecer mediante la Ley General de Educación y los planes y programas de educación básica. En la LGE se señala como fines de la educación:

- V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad.
- VI. Promover el valor de la justicia, de observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conoci-

miento de los derechos humanos y el respeto a los mismos (LGE, artículo 7º, fracciones V y VI).

La tarea de la educación básica para fortalecer el proceso de transformación que se vive en México es establecida en el enfoque de la educación cívica:

México vive un proceso [...] en el que se fortalecen la vigencia de los derechos humanos, la democracia, el Estado de derechos y la pluralidad política; asimismo se diversifican las organizaciones y los mecanismos de participación de los ciudadanos [...] la continuidad y el fortalecimiento de este proceso requiere desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia (SEP, 1993a: 124).

Las líneas de gestión escolar derivadas de estos planteamientos generales parecen fortalecer algunos principios democráticos: se descentraliza el sistema educativo, se promueve la autonomía de las escuelas, se abren espacios para la participación social con lo que se corresponsabiliza a la ciudadanía en la calidad del servicio educativo, se promueve que los docentes participen en la definición local de su proyecto educativo, etcétera (SEP, 1993).

En suma, el enfoque actual de la educación pública recoge una tradición democrática del discurso oficial que puede pensarse como condición de posibilidad para el desarrollo de procesos democráticos en las escuelas, pero es sólo eso, una condición de posibilidad. No se garantiza la apropiación de la enunciación del proyecto educativo nacional por parte de los maestros ni su traducción a prácticas cotidianas democráticas.

En busca de alternativas para que las escuelas concreten los principios de la democracia, en casi todo el mundo se han desarrollado propuestas curriculares y metodológicas cuyo objetivo es fortalecer la presencia de sus contenidos, valores y prácticas en las escuelas.

### **III. ¿EDUCAR EN, PARA O SOBRE LA DEMOCRACIA?**

Existen diferentes estrategias para concretar el vínculo entre democracia y educación: encontramos experiencias de educación ciudadana, educación cívica, educación en la democracia, educación para la democracia, educación democrática y democratización de la educación. Además existen puntos de confluencia con propuestas de educación para los derechos humanos, la educación para el desarrollo y la educación para la paz.<sup>5</sup> Si bien todas ellas comparten algunos fundamentos, han construido prácticas y aparatos conceptuales específicos (Schmelkes, 1995a: 60). Los siguientes apartados ilustran las diferentes miradas.

#### **A. La democratización de la educación**

Cuando se habla de democratizar la educación, se busca la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y calidad en el servicio educativo; la disminución de las desigualdades sociales vinculadas con la escolarización; así como el ejercicio universal del derecho a la educación. Se concreta en políticas educativas orientadas hacia la equidad, la diversificación de la oferta, la cobertura, la eficacia y la eficiencia (Fuentes, 1986: 8; Ibarrola, 1995; Meneses, 1991: 194).

#### **B. Educación, desarrollo y democracia**

La educación ciudadana ha sido vinculada con el desarrollo y la transformación productiva de los estados (CEPAL, 1992), así como con el abatimiento de la pobreza. Se señala que la “capacidad distributiva de la educación y su capacidad de formar ciudadanos participativos [...] constructores de profundas democracias, es esencial para crecer en forma equitativa [...] sin generar pobreza” (Schmelkes, 1995: 16). Adquieren relevancia las políticas para democratizar la educación –tanto en el acceso como en la calidad–

---

<sup>5</sup> Además han contribuido a configurar este campo las propuestas de educación ambiental, la perspectiva de género y las elaboraciones teóricas vinculadas con el desarrollo moral.

sin embargo, una postura crítica plantea que una escuela estructurada bajo la lógica de la racionalidad instrumental no permitirá la democratización de las oportunidades sino el ensanchamiento de las diferencias, aunque se garantice una amplia cobertura (Cfr. Borón y Torres, 1995: 99-113).

La formación en valores se asume como condición para dar sentido ético al crecimiento económico (CEPAL, 1992: 26, 127, 135), afirmar los principios morales con los que se renuncia a la injusticia social (Giroux, 1993: 34), emitir juicios sobre “los cauces que asumen nuestros procesos de desarrollo” (Schmelkes: 1995: 17) y denunciar los “atentados cometidos por las políticas neoliberales” (Borón y Torres, 1995: 99). Se educa para la democracia y el desarrollo garantizando “el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad” (CEPAL, 1992), una educación con sentido ético y una educación de calidad –que cubra la demanda, que garantice la equidad, que sea pertinente, eficaz y eficiente– (Schmelkes, 1995c).

### **C. Educación para la reconstrucción de la democracia política**

En las sociedades que se reconocen en “transición a la democracia” se plantea que la escuela debe formar una ciudadanía que contribuya activa y críticamente en esta reconstrucción social (Giroux, 1993; Salazar, Stadhagen y López-Silva, 1995). Si no es mediante una formación intencionada y sistemática, los mayores de 18 años –ciudadanos formales– no serán capaces de transformar las relaciones sociales y políticas, recuperar la confianza en las instituciones, resolver los conflictos y emerger como sujetos sociales.

La construcción de la democracia política parece exigir a los sistemas educativos la incorporación de los valores de la democracia (Schmelkes: 1995: 17), la satisfacción de demandas sociales por una mayor equidad, la búsqueda de modelos de gestión que posibiliten la formación de una moderna ciudadanía (CEPAL, 1992: 29), y modelos de formación de profesores en los que se armonice el desarrollo social, la justicia, la democracia y el desarrollo económico (Soto, 1992: 133-134).

## D. La formación de sujetos democráticos

Aunque no se pierde de vista el objetivo de reconstrucción social, en este enfoque, el centro se coloca en la formación de sujetos que aprendan a ser democráticos al vivir en un contexto sociocultural pleno de experiencias cotidianas e interacciones congruentes con los principios de la democracia (Magendzo, 1996: 79). La educación es democrática tanto por sus fines como por sus procedimientos, por lo que se busca que en las escuelas se logre una “atmósfera democrática” (Velázquez de Hanón, 1994: 25) ya sea organizándola como una República o como la “comunidad justa” de Kohlberg (1992), creando estructuras de autogobierno como las asambleas de Summerhill (Neill, 1973) o el Gobierno Escolar de la Escuela Nueva de Colombia (Torres, 1994), o bien propiciando una “práctica pedagógica democrática” (Salazar, Stadhagen y López-Silva, 1995: iv) al interior de las aulas a partir de la participación de los alumnos en la toma de decisiones y en la conducción de su aprendizaje, así como en el establecimiento de la autodisciplina, autogestión y la cogestión (Lapassade, 1986; Ludojoski, 1986; Neill, 1973).

Se enfatiza el aprendizaje *vivencial* de valores como una forma para desarrollar el juicio moral y practicar la democracia en la vida cotidiana de la escuela, “mediante el ejercicio de prácticas educativas y relaciones personales que sean expresión congruente de estos valores [...]” (SEP, 1996: 48).

Entre otros elementos valorales se habla de tolerancia, solidaridad, respeto al otro, pluralidad, libertad, criticidad, justicia, participación, verdad y vida (Alba y Barba, 1989; Center for civic education, 1996; García Romero, 1997; Magendzo, 1994; Papadimitriou, 1995; Salazar, Stadhagen y López-Silva, 1995). La tarea de la escuela en el aprendizaje moral de la democracia es “[...] avanzar en la práctica cotidiana de los valores humanos creando métodos y procedimientos de trabajo educativo que contribuyan a la democratización de las acciones en la escuela” (Magendzo, Rodas y Dueñas, 1993: 34). Se señala al docente como el “eje fundamental en la promoción y vivencia de los valores democráticos [...]” (Velázquez

de Hanón, 1994: 19) y se le asigna la tarea de “transformar su mundo interno y las prácticas pedagógicas hacia formas más eficientes y democráticas” (Assael, 1992: 92).

#### **IV. CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA**

Considerando los planteamientos de los diferentes enfoques de la educación para la democracia, podríamos decir que ésta gira en torno a dos tareas: 1) Enseñar ciertos contenidos relacionados con los aspectos formales de la democracia como el federalismo, la separación de poderes, la representatividad, los partidos políticos, las instituciones y estructuras democráticas, la noción de ciudadanía y soberanía popular, el ejercicio de los derechos políticos, en especial el voto, así como procedimientos propios de la práctica ciudadana como la participación, el manejo de conflictos, el establecimiento de consensos. 2) Incidir en el “currículo oculto” para construir un clima escolar que propicie el aprendizaje vivencial de los principios y valores de la democracia, especialmente por medio de la organización de procesos de gestión escolar democrática. Si bien estas dos tareas no se aplican en todas las experiencias de educación para la democracia con la misma intensidad, constituyen un cuerpo curricular básico.

##### **A. El conocimiento de la Constitución y la ley**

En apego a la legalidad, los ciudadanos democráticos han de conocer y comprender la historia, principios y fundamentos de su Constitución y las nociones en ellas presentes. Otros contenidos relacionados con la enseñanza de la ley son la estructura del gobierno, la separación de poderes, el federalismo, el sistema de partidos, la representatividad o bien el proceso legislativo. Además, se requiere conocer los ordenamientos jurídicos internacionales, especialmente los relacionados con los derechos humanos, ya que éstos apelan a un paradigma ético universal. En el estudio de la Constitución y la ley se plantea que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico que les permita analizar tensiones entre derechos, entre valores y derechos,



así como entre intereses individuales y de un orden social (Center for civic education, 1996, 1996a, 1996b; ERIC, 1996; SEP, 1993a).

## **B. Educación económica**

En los Estados Unidos, principalmente, se ha impulsado una línea de educación ciudadana que pone énfasis en la comprensión de la importancia de la libertad económica y los derechos de propiedad para la consolidación de la democracia. En esta propuesta educativa se discute con modelos económicos que restringen la libertad económica ya que se asume que no es posible un sistema político democrático sin poseer libertad económica. Una ciudadanía económica comprenderá que los individuos deben participar en una economía libre, valorará la importancia de los derechos de propiedad, los beneficios económicos de la producción y de los inventos, y buscará el establecimiento de condiciones institucionales y jurídicas para la libertad económica (De Soto 1996: 33; Messick, 1996: 46-54).

## **C. Formación electoral**

La enseñanza explícita de los contenidos y procedimientos de la democracia en espacios no formales se ha vinculado con la invitación al voto, la credencialización, el desarrollo de habilidades para elegir representantes y el conocimiento de las responsabilidades cívicas (Castellanos, 1996: 4), entre otras prácticas ciudadanas. La formación del elector ha entrado a las escuelas por medio de ejercicios educativos que permiten replicar y comprender los procedimientos de la democracia formal como preparación de los futuros ciudadanos votantes: simulación de procesos electorales, formación de partidos políticos, votación en urnas, campañas de promoción del voto, estudio del comportamiento de los representantes en su campaña, durante y después de las elecciones (Indiana, 1996).

## **D. Resolución de conflictos**

En una sociedad caracterizada por la pluralidad, el respeto a las opiniones de otros y la libertad de pensamiento y expresión, surgirán conflictos y los ciudadanos democráticos deberán saber manejarlos

e intentar resolverlos de manera no violenta y con apego a los canales legales y legítimos.

El manejo y la resolución de conflictos está presente en los programas de educación para la democracia desde diferentes perspectivas (como mediación, negociación, arbitraje o dictamen); con diferentes objetivos (como estrategia para desarrollar actitudes de escucha activa, diálogo, conocimiento del otro, o bien para disminuir la violencia en las escuelas); con diferentes metodologías (manejo de conflictos reales, conflictos simulados, participación de mediadores pares o de mediadores externos); y en diferentes escalas (conflictos interpersonales, comunitarios o internacionales) (Center for Civic Education, 1996c; Grasa, 1993; Lederach, 1973; NICEL, 1996; Seminario, 1994).

### **E. Aprendizaje de la participación y del servicio**

Con el objetivo de desarrollar en los alumnos la disposición a la participación voluntaria en su localidad, el compromiso comunitario y la responsabilidad cívica, se desarrollan actividades extracurriculares (de organización comunitaria, involucramiento en la solución de los problemas del entorno, alfabetización, cuidado de personas enfermas o discapacitadas) mediante las cuales se espera que los alumnos conozcan más de sí mismos, de los otros y del mundo que los rodea. Estas actividades se conciben como la antesala de la formación de ciudadanía y conciencia de sociedad civil (Center for Civic Education and Service, 1996; Institute for Service-learning, 1996; Witmer y Anderson, 1994).

Si bien algunas de estas nociones y procedimientos forman parte de los estudios cívicos, como sería el caso de las estructuras formales de la democracia, hay cuestiones que no se agotan con la información sino que requieren métodos de aprendizaje crítico, vivencial y participativo mediante los cuales se pueda analizar tensiones relacionadas con el ejercicio de la democracia y todo lo relativo al desarrollo de valores y actitudes democráticas, los cuales requieren una práctica permanente para ser comprendidos, para formar parte de la cultura política de las sociedades modernas, caracterizadas

frecuentemente por la apatía, la desinformación, la corrupción, irresponsabilidad, sobrecarga de expectativas, autoritarismo y muchas otras prácticas consideradas patológicas desde la mirada de la democracia. Este tipo de aprendizajes parecen imprimir ciertas exigencias a las escuelas.

## **V. CÓMO SERÍA UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA**

Desde la educación para la democracia se asume que las escuelas pueden incidir en la construcción de relaciones sociales democráticas por medio de la participación de los sujetos formados en ellas, pero consideran necesario hacer algunos cambios al sistema educativo en general y a las escuelas en particular para que puedan hacerse cargo de esa tarea de la mejor manera posible.

El horizonte de estructuras, valores, actitudes y prácticas que se espera transformar o bien construir en las escuelas contempla diferentes escalas: diversificar la demanda, garantizar la cobertura, incluir los valores de la democracia, incluir contenidos, cambiar las formas de organización y los métodos de trabajo, procurar una educación con sentido ético mediante el aprendizaje vivencial, formar docentes comprometidos con la promoción y vivencia de los valores democráticos.

Se dice que las transformaciones en el sistema educativo favorecerán el cambio en las escuelas. Entre las transformaciones estructurales se señalan: abandonar la racionalidad instrumental (Magendzo, 1991), diseñar un currículo permeado transversalmente por los temas de derechos humanos y democracia (Magendzo, 1994: 33), establecer condiciones y procedimientos para que las instituciones educativas sean dirigidas y supervisadas por personas comprometidas con los valores educacionales (Barba, 1995: 10), promover la autonomía local en la toma de decisiones relativas a la educación (Conde, 1995: 34) y propiciar la autonomía pedagógica de los establecimientos (Rodas, 1992: 9). Desde otra perspectiva, Tirado K. (1994: 17) plantea que la transformación del sistema educativo se dará a partir del conjunto de cambios en las escuelas y en las actitudes de los sujetos escolares.

Se espera que las escuelas se constituyan como espacios sociales formadores de ciudadanos y productores de una cultura de la democracia (Magendzo, 1994: 34; Tirado, 1994: 17; Vallvé, 1992: 3), aunque algunos autores reconocen las limitaciones de esta institución como agente del cambio social frente a otros agentes socializadores y frente a otras esferas de decisión política y económica (Papadimitriou, 1995: 23 y Schmelkes, 1995a: 6). Se sugiere dar un tratamiento significativo a los temas de la democracia y derechos humanos, incorporando la práctica, la vivencia y los saberes de la vida cotidiana de los niños (Alba y Barba, 1989: 16) e involucrar a toda la institución escolar en el proceso de educación para la democracia mediante el trabajo por equipos, el fortalecimiento del trabajo colegiado y la elaboración de proyectos institucionales (Conde, 1995: 36; Magendzo, 1993: 13; Schmelkes, 1995a: 103).

Según señala Fuentes (1994: 7), en las propuestas de educación en derechos humanos se recomienda cambiar las “más arraigadas tradiciones de la escuela, [como] la concepción acartonada de la formación cívica [...]”; además se propone “modificar de manera significativa la institución escolar” (Velázquez y Ramírez, 1989: 9), “cuestionar las bases sobre las cuales opera, se estructura y organiza la escuela tradicional mexicana” (Schmelkes, 1995a: 45) y crear condiciones institucionales que permitan que las libertades de pensamiento, de opinión y de determinación, sean parte orgánica de la cultura escolar (Magendzo, 1994: 75).

Aunque hay una tendencia a considerar las transformaciones en la escala de las escuelas y del sistema educativo, señala Schmelkes (1995a: 44) que se insiste en los cambios individuales, especialmente ubicados en la persona del docente, a quien se suele considerar *protagonista del cambio*. Como tal, es destinatario de una gran cantidad de propuestas de innovación y se espera que incorpore habilidades especiales a su trabajo, se comprometa y sea congruente con los principios y valores de la democracia, la paz y los derechos humanos.

El maestro, se dice, debe mostrar congruencia entre lo que dice y lo que hace, conocer personalmente a los alumnos, buscar relaciones más humanas con ellos, evitar las formas de autoritarismo o

la ausencia total de límites, aplicar nuevas formas de trabajo en clase que propicien la participación del educando en las decisiones, así como la discusión de alternativas sin temor a entrar en el conflicto [...] (Cfr. Alba y Barba, 1989: 17-18). De alumnos y padres de familia se requiere una actitud crítica, interesada y participativa.

En algunos documentos incluso se denuncian prácticas que se *deben* cambiar: “el maestro se limita a reproducir una serie de ejercicios y actividades contenidos en los libros de texto [...] y son resistentes a utilizar técnicas de participación activa” (Micher; 1996: 25, 35); “la escuela tiene una estructura autoritaria y despersonalizada” (Tirado K. 1994; 17); “algunos maestros pueden ser autoritarios, *etiquetar* y clasificar a sus alumnos, ser insensibles a los problemas de sus niños o ignorarlos y ni siquiera darse cuenta de ello ni plantearse la posibilidad de cambiar el tipo de relaciones con su grupo [...] las dificultades (para incorporar nuevas prácticas) probablemente se deben a las deficiencias en la formación de maestros y al anquilosamiento cada vez mayor, mientras más años de ejercicio docente tienen” (Alba y Barba, 1989: 34, 56).

La “resistencia al cambio” en los docentes y las autoridades educativas es atribuida a la burocracia, rigidez y jerarquización del sistema, la indolencia, el tradicionalismo, la falta de estímulos económicos o a la mala preparación de los docentes (Conde, 1994: 198), elementos que se colocan en el ámbito de los “retos”, de lo que se tiene que transformar.<sup>6</sup> La intervención de agentes externos, promotores de las nuevas prácticas y formadores de los docentes en los contenidos y valores pertinentes es necesaria para lograr estas transformaciones.

A pesar del gran descontento con la forma como funcionan las escuelas, las experiencias de educación para la democracia plantean alternativas y rumbos para su transformación porque las consideran

---

<sup>6</sup> Esta visión sobre los docentes y su trabajo es expresada con mayor fuerza por ponentes y participantes en encuentros, seminarios y otros eventos relacionados con la educación para la democracia, la paz y los derechos humanos, que en documentos escritos, quizá porque tales afirmaciones que homogeneizan y descalifican a los profesores se ubican en un plano de sentido común difícil de sostener en una publicación con cierto rigor. Afirmaciones extremas que circulan con ligereza en dichos eventos califican a los docentes de “violadores”, “dictadores”, “perversos”, “abusadores”, etcétera.

espacios políticos estratégicos para la construcción y reconstrucción de la democracia política y social.

## **VI. LA CONTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS A LA CONFIGURACIÓN SOCIAL**

Una estrategia para la transformación social que involucre a las escuelas parece tener dos movimientos que se conciben ya como dialécticos, como complementarios o bien como “momentos” sucesivos:

1) De lo “micro” a lo “macro”:<sup>7</sup> Con un movimiento de espiral ascendente, los sujetos que se transforman a sí mismos, transforman las relaciones de dominación, promueven el establecimiento de interacciones humanas democráticas y transforman su escuela. Una escuela transformada a su vez incidiría en otras instituciones sociales y estructuras de poder como los sindicatos, los grupos de padres, la opinión pública o el mismo sistema educativo. Los fundamentos expresados por la Corporación Región, de Colombia, dan cuenta de este movimiento.

No sólo pretendemos formarnos comunitariamente como sujetos, sino como ciudadanos capaces de incidir en lo público [...]. La participación ciudadana vehiculiza la lucha por el cumplimiento de los derechos y hace a las personas aptas para la injerencia en lo político, en lo de todos [...] que se ha ido privatizando y utilizando en contra de las mayorías desposeídas [...]. Un trabajo de educación en derechos humanos debe afectar a la sociedad política haciéndola más consciente y responsable, enfatizando su razón de ser no para sí mismos, sino para el bien común (Lopera, citado en Bustamante, 1993: 6-7).

2) De lo “macro” a lo “micro”. La transformación inicia en el plano de la política educativa, en la sociedad civil organizada, en los

---

<sup>7</sup> Entrecorrimiento “macro” y “micro” porque esta distinción de escalas puede llevar a deducir la escuela singular desde estudios “macro”, homogeneizándola y explicándola desde categorías que funcionan en otras escalas. La relación entre las múltiples escalas de la realidad social parece ser mucho más compleja, sin embargo, conservo aquí esta manera de nombrar los ámbitos de influencia de los movimientos de transformación porque en algunos de los programas de educación para la democracia se habla de una intervención en “lo micro” para incidir en “lo macro” y viceversa.

procesos electorales, en las universidades, en los sindicatos y en ciertas instancias gubernamentales de tal manera que en algún momento se llegue a las escuelas y a las interacciones humanas. Se dice que “la realidad social tiene que ser cambiada por las vías de la democracia política [...] no le exijamos a la escuela ser un islote de dignidad aislado y acosado [...]” (Fuentes: 1994: 7), y se piensa a la escuela como un espacio político [...] resultado de un modelo de democracia política (Papadimitriou, 1995: 24). Aquí se pueden ubicar las acciones emanadas del estado, en las que se pretende democratizar la educación, formar a la moderna ciudadanía o garantizar la calidad de la educación.

Las escuelas modernas han sido concebidas, desde diferentes aproximaciones teóricas, como un elemento para consolidar los estados y las naciones. Por ejemplo, el sistema educativo mexicano tuvo un importante papel en la configuración de una identidad nacional basada en el respeto a los símbolos patrios (la bandera, el escudo y el himno), en la homogeneización del lenguaje, en la visión de una sociedad “pluriétnica” y “multicultural”,<sup>8</sup> así como en los valores y normas nacionales transmitidos mediante el currículo.

La institución escolar es portadora y productora de significados, contribuye a la configuración de la identidad de los sujetos y de su visión de la realidad por medio de la cultura que transmite, de las prácticas instituidas o de la forma como incorpora la cultura extraescolar, entre otros elementos éticos, ideológicos y políticos. No se pone en duda que las escuelas influyen en la configuración de las relaciones sociales, pero lo que se discute desde diferentes análisis sociológicos y políticos es la magnitud y el sentido de esta influencia.

Según la mirada teórica, las escuelas pueden considerarse instancias de “socialización”; “aparato” ideológico del estado, “espacio” de dominación, de reproducción o de resistencia, “mecanismo” para la transmisión de la cultura dominante; “instrumento” de movilidad social, o bien organizaciones racionalmente neutras y apolíticas. Podríamos resumir esta amplia gama de posibles explicaciones en tres ideas: 1) las escuelas ayudan a que la sociedad se conserve

---

<sup>8</sup> Aunque los pueblos indios, reducidos a etnia en los libros de texto, sean sólo estampas ilustrativas de un pasado glorioso y un dato en las estadísticas de la pobreza.

como está, 2) ayudan a que se transforme y 3) permanecen al margen ya que su tarea es otra.

Las dos primeras ideas constituyen una tensión presente en toda educación para el cambio social: la escuela puede contribuir a la transformación de la sociedad, pero es necesario que ésta cambie porque como está, ayuda a conservar las relaciones de dominación y autoritarismo. ¿Cómo logra la escuela tomar un lugar importante en las estrategias de reconstrucción social?, ¿por qué se le piensa como espacio privilegiado para la formación de sujetos democráticos si lo que se ve de ella es la reproducción y la dominación? Esta tensión recoge elementos de la postura crítica marxista que desde los años setenta influyeron en la forma de mirar la escuela: las teorías de la reproducción y la resistencia, las cuales aún siguen considerándose fuente de explicación aunque se incorporen ciertos matices.

Las formulaciones de la reproducción y la resistencia posibilitaron en un momento histórico explicar procesos políticos en las escuelas que desde las herramientas analíticas disponibles no era posible y siguen teniendo cierta vigencia para analizar la forma como se reproducen elementos culturales y como se construyen espacios de resistencia individual y social; sin embargo, el uso privilegiado que se dio al supuesto de procesos preestablecidos de determinación, impidió ver cómo se configuran en las escuelas las relaciones políticas más allá de la lógica de la reproducción y la resistencia (Rockwell, 1987) y su mirada exógena y determinista fortaleció la idea de que las escuelas deben transformarse desde afuera.<sup>9</sup>

Negar que en las escuelas existan procesos de reproducción y de dominación es asumir una postura ingenua, pero no se puede ver la dimensión política de las escuelas ni los procesos de constitu-

---

<sup>9</sup> Una posición extrema que contribuye a esta visión determinista y fatal es la propuesta de los abolicionistas, quienes plantean la desaparición de la escuela porque está tan viciada y es tan antihumana que no es posible mejorar su funcionamiento (Illich, 1974). La idea de escuela como espacio refuncionalizable y democratizable se ha fortalecido también con algunos discursos oficiales y reformas educativas, con las experiencias de educación popular que entran a la escuela con intenciones de transformación radical de ciertas prácticas, y con otras posturas que aseguran la imposibilidad de cambiar a la escuela sin transformaciones estructurales de la sociedad (Grunja, 1993:7).



ción de sujetos o la transmisión-producción de conocimiento *sólo* desde esta mirada. Es decir, la reproducción puede considerarse como uno de los procesos que constituyen históricamente las realidades educativas y es importante analizarlos porque posibilitan pensar algunas líneas de transformación; sin embargo, el proceso de construcción de la escuela –tanto de conservación como de innovación– es más complejo y se requiere articular otras miradas y otras nociones para explicar la vida social en la escuela. ¿Cómo pensar la escuela en relación con la construcción de la sociedad?

Las posibilidades explicativas de este tema no se agotan con los argumentos de la teoría de la reproducción y la resistencia<sup>10</sup> y si bien es necesario explorar otras argumentaciones sobre la contribución de la escuela a la configuración social, no es el objetivo de este trabajo hacer una revisión profunda y ni una reelaboración teórica, sino mirar desde otro lugar las prácticas democráticas de la escuela: una mirada en la que se incorpore tanto un análisis político y sociológico de su papel en la configuración de la sociedad como la comprensión de sus procesos internos a partir de categorías construidas desde su singularidad. Esto supone aproximarnos a la escuela como institución social y política considerando la influencia de las estructuras en la configuración de los sujetos tanto como la intervención humana en la construcción de éstas y colocando a la escuela singular en el centro del análisis, en una postura que escape tanto del voluntarismo subjetivo como de la determinación total.

## VII. PENSAR LA DEMOCRACIA DESDE LA ESCUELA

El discurso oficial define a la escuela como democrática tanto en el artículo 3º como en la Ley General de Educación; ha abierto espacios curriculares para que los contenidos y valores con ella relacionados se estudien en las escuelas, además una serie de acciones

---

<sup>10</sup> Por ejemplo Dewey y Habermas han hecho importantes aportes a este tema, incluso podría pensarse que no se puede hablar de democracia sin revisar el pragmatismo de uno y la teoría de la acción comunicativa de otro, sin embargo no los abordo explícitamente en mi argumentación porque han formulado aparatos conceptuales y categorías que funcionan para análisis diferentes al que en este trabajo se realiza.

estructurales, como el proceso de Federalización, la elaboración de libros de texto regionales, la política de participación social, podrían favorecer la democratización de los espacios educativos. Por otra parte, existen propuestas de alcance regional emanadas de la sociedad civil que ofrecen métodos, medios y materiales para que los docentes en particular y las escuelas en general eduquen para la democracia.

Sabemos que las disposiciones de la política educativa no se traducen mecánicamente en prácticas cotidianas y que en todo caso la apropiación en cada escuela y en cada salón es heterogénea. Lo mismo ocurre con los proyectos de intervención local: pueden tener una gran aceptación en unos cuantos casos, pero difícilmente dejan de ser experiencias de exhibición. ¿Cómo lograr que efectivamente los docentes, alumnos, padres de familia y autoridades se apropien de esta línea educativa y construyan prácticas escolares democráticas?

Cuando se ve a las escuelas desde afuera y desde un deber ser, parecen instituciones imperfectas, deterioradas, decadentes, rígidamente constituidas, ocupando un lugar determinado en el sistema social; lo que se ve es una institución que no se ajusta a la lógica prescriptiva de la pedagogía ni a las expectativas emancipatorias de los discursos progresistas, los cuales suelen describirla con lo que le falta, con lo que no hace y señalan lo que debería hacer (Rockwell y Ezpeleta: 1986: 152).

Esta mirada ha dejado honda huella en las propuestas de innovación educativa: las críticas a las escuelas "autoritarias" y a las "resistencias de los maestros para mejorar" se han convertido en lugares comunes y quizá han gestado una profecía que se autocumple. ¿Cómo *convencer* a los docentes que cambien si todo lo que somos capaces de ver en sus prácticas es perverso, decadente e incorrecto?, ¿cuándo empezar realmente a educar para la democracia si se enuncia un extenso catálogo de cambios necesarios que por su cantidad y por la lentitud en la que ocurren inviabilizan esta propuesta?

Para pensar la democracia desde la escuela y por tanto apuntar hacia un proyecto más viable que uno prescriptivo, sería pertinente

comprender cómo se configuran las prácticas cotidianas de las escuelas, cómo se apropian los sujetos escolares de las disposiciones oficiales de la política educativa así como de iniciativas emanadas de otros lugares, y especialmente sería necesario conocer las estrategias que posibilitan desarrollar los múltiples procesos de aprendizaje que están implícitos en la pedagogía de la democracia. Hemos de reconocer que en nuestras sociedades existen realmente pocas personas que han tenido experiencias democráticas plenas, y por tanto es más lo que desconocemos acerca del aprendizaje de la participación, de la construcción de consensos, del manejo de conflictos, que de la conducción autoritaria de la toma de decisiones. Creemos saber cómo son las prácticas cotidianas de las escuelas y desde ese sentido común, desde esos prejuicios intentamos encauzar una cruzada innovadora.

Por ejemplo, decimos que las escuelas son casi inamovibles, que los docentes son resistentes al cambio y si bien la mayoría de las escuelas presenta importantes regularidades, ésta cambia constantemente. Las escuelas se construyen histórica y socialmente a partir del cruce de múltiples elementos: las lecturas locales de la política educativa, la cultura del entorno, la historia de la escuela, las interacciones de los sujetos, sus intereses, trayectorias y saberes, las prácticas instituidas, la relación de la escuela con otras instancias de la sociedad, entre otras.

En este proceso de construcción participan los sujetos escolares, quienes consciente e inconscientemente configuran un particular modo de entender la educación en el contexto específico en el que se desarrollan. Ubicar a la escuela como un contexto construido social e históricamente no cancela la posibilidad de imaginar una escuela mejor, lo cual no es facultad exclusiva de los especialistas, sino que los sujetos escolares tienen mucho que decir acerca de lo deseable y lo posible, aunque no coincidan unos con otros y aunque la velocidad y el sentido de los cambios no sea la deseada.

Los sujetos no son homogéneos y por sí solos no definen la realidad ni constituyen un contexto. Además de las interacciones entre ellos, siempre desiguales y complejas, y de la circulación de significaciones presente en toda relación humana, son influidos por

las estructuras. La construcción de ciertas condiciones objetivas y estructurales de la organización escolar facilita la continuidad de ciertos procesos y redimensiona el cambio de actitudes de los docentes como condición para la construcción de la escuela y la transformación de prácticas.

Esta relación entre sujetos y estructuras permite pensar a las personas como sujetos con conciencia, voluntad y creatividad, pero no supone su omnipotencia. Las estructuras existen e influyen en la configuración de un mundo particular, enmarcan la vida cotidiana de la escuela, pautan la acción y formación de los sujetos, pero no la determinan, porque son producciones humanas e históricas y como tales los sujetos concretos se apropian de ellas, las reproducen o modifican en la definición singular y heterogénea de una situación concreta. Esta mutua influencia posibilita a los sujetos a participar en la definición de ciertas estructuras y les permite cristalizar aquellas que den continuidad y solidez a un contexto construido con cierta conciencia e intención. En esta lógica, los sujetos escolares son capaces de tomar el control sobre su propia realidad sin la necesaria intervención externa, una práctica de autonomía pedagógica muy congruente con la vida democrática.

Se puede pensar en educar para la democracia desde las escuelas porque se asume que éstas tienen cierta "función social" y cierto impacto en la configuración de las relaciones sociales. Casi nadie podría negar que las escuelas son espacios para la formación ciudadana, por ello ubicar la reflexión de la educación para la democracia en la escala de las prácticas cotidianas, desde su singularidad y sus características, permite vislumbrar los espacios y prácticas cotidianas que ésta ofrece para desencadenar procesos de formación ciudadana.

Personalmente comparto la esperanza de que las escuelas sean un buen espacio de formación ciudadana, pero me parece necesario discutir con posturas que abordan esta relación desde una mirada prescriptiva, determinista, reduccionista o mesiánica. Mi desacuerdo tanto con la visión que ennegrece la escuela como con aquella que sublima a los sujetos o a la democracia como determinado destino

político necesario, no excluye que ratifique mi esperanza mirando la escuela desde adentro: pensar la escuela desde la democracia es sustancialmente distinto que pensar la democracia desde la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ALBA** Olvera, María de los Ángeles, Bonifacio Barba y Margarita Zorrilla. *Educación para la paz y los derechos Humanos en la primaria. Informe de una experiencia con maestros y alumnos en Aguascalientes*. Aguascalientes, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, 1989.

**ARBLASTER**, Antony. *Democracia*, México, Nueva Imagen, 1991.

**ASSAEL**, Jenny. "Talleres de educación democrática", en *Cómo aprende y cómo enseña el docente*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas, 1992.

**BARBA**, Bonifacio. "La educación, realizadora de valores jurídicos", en *La formación de valores en la educación. Colección Aprendamos (27)*, Instituto de Educación de Aguascalientes, 1995.

**BEETHAM**, David y Kevin Boyle. *Democracia, preguntas y respuestas*, París, UNESCO, 1995.

**BEJAR** y Moctezuma. *Crisis económica y transición política*, México, CRIM-Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.

**BOBBIO**, Norberto. *El futuro de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

**BOBBIO**, Norberto; Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino. *Diccionario de política, A-J*, México, Siglo XXI editores, 1995.

**BORON**, Atilio Alberto y Carlos Alberto Torres. "Educación, pobreza y ciudadanía", en *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad. Introducción*, Enrique Pieck Gochicoa y Eduardo Aguado López (Cords.), Toluca, UNICEF-EI Colegio Mexiquense, 1995.

**BUSTAMANTE**, Francisco y María Luisa González. *Derechos humanos en el aula. Reflexiones y experiencias didácticas para la enseñanza media*, Montevideo, Servicio, Paz y Justicia, 1992.

**CASTELLANOS**, Rosy Laura. "Reflexiones acerca de la educación ciudadana", en *De ciudadano a ciudadano (5) 2-4*, *Boletín informativo del movimiento ciudadano por la democracia*, 1996.

**CENTER FOR CIVIC EDUCATION**. *We the people...I*, Calabasas, Center for Civic Education, 1996.

\_\_\_\_\_. *We the people...II*, Calabasas, Center for Civic Education, 1996a.

\_\_\_\_\_. *We the people..., The citizen and the Constitution* Calabasas, Center for Civic Education, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Violence in the schools*, Calabasas, Center for Civic Education, 1996c.

**CENTER FOR CIVIC EDUCATION AND SERVICE**. *Project amistades*, Tallahassee, Universidad Estatal de Florida, 1996.

**CEPAL-UNESCO-OREALC**. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, CEPAL-UNESCO-OREALC, 1992.

**CONDE**, Silvia. *Los Derechos Humanos en el aula*, Colima, Comisión Estatal de Derechos Humanos, 1994.

\_\_\_\_\_. "Hacia un nuevo enfoque en la gestión escolar", en *Educación y derechos humanos*. Colección Aprendamos (39), Instituto de Educación de Aguascalientes, 1995.

**DE SOTO**, Hernando. "Enseñanza de la ciudadanía económica", en *Civitas Panamericano*, Agencia de Información de los Estados Unidos, 1996.

**DIAMOND**, Larry. "El cultivo de la ciudadanía democrática: la educación para un nuevo siglo en las Américas", en *Civitas Panamericano*, Agencia de Información de los Estados Unidos, 1996.

**ERIC**. *Resúmenes de educación relacionada con la ley*, Bloomington, ERIC, 1996.

**FUENTES** Molinar, Olac. "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario: el caso de México", en *Crítica* (enero-junio) 8, Universidad Autónoma de Puebla, 1986.

\_\_\_\_\_. "La educación básica y los derechos humanos". Intervención en la mesa redonda *Educación básica y derechos humanos*, octubre 1990, *Cero en conducta* (9), 1994, pp. 36-37.

**GARCÍA** Romero, Gladys Graciela. *Vivamos la democracia. Guía para educadores y educadoras*, Santo Domingo, Central de Servicios pedagógicos con el apoyo del Proyecto de apoyo a iniciativas democráticas, 1997.

**GIRUOX**, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI editores, 1993.

**IBARROLA**, María de y María Antonia Gallat (coordinadoras). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, México, UNESCO-OREALC, 1995.

**INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION**. *Kids elections in Indiana*, Indianapolis, Indiana department of education, 1996.

**INSTITUTE FOR SERVICE-LEARNING**. *Community service learning opportunities. Practitioners series. Citizenship*, Washington, D.C., Institute for service learning, 1996.

**JARQUIN**, Edmundo. "Educación para la democracia y desarrollo", en *Civitas Panamericano*, United States Information Agency, 1996.

**KOHLBERG**, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Biblioteca de psicología Desclee de Brower, 1992.

**LAPASSADE**, Georges. *Autogestión pedagógica. Un sistema en el cual los educandos deciden en qué consiste su formación y la dirigen*, Barcelona, Gedisa, 1986.

**LEDERACH**, John Paul. *Educar para la paz*, Barcelona, Fontamara, 1973.

**LUDOJOSKI**, Roque Luis. *La coparticipación escolar. El autogobierno en la educación*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1986.

**MAGENDZO**, Abraham de. "Dilemas y tensiones en torno a la Educación en Derechos Humanos en Democracia", en *Educación en derechos humanos: apuntes para una nueva práctica*, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (compiladora), Santiago, CNRR-PIIE, 1994.

\_\_\_\_\_. *Currículum. Educación para la democracia en la modernidad*, Bogotá, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Instituto para el desarrollo de la democracia Carlos Galán, 1996.

\_\_\_\_\_. (coordinador). *Para recrear la cultura escolar. Experiencias y proyecciones desde los derechos humanos*, Santiago, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996.

\_\_\_\_\_. *¿Superando la racionalidad instrumental?*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas, 1991.

**MAGENDZO**, Abraham de, María Teresa Rodas y Claudia Dueñas. *Educación formal y derechos humanos en América Latina. Una visión de conjunto*, Santa Fé de Bogotá, Consejería presidencial para los derechos humanos, 1993.



**MEDELLÍN**, Rodrigo y Carlos Muñoz Izquierdo. *Ley Federal de Educación*, México, Centro de Estudios Educativos, 1973.

**MENESES** Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1988.

\_\_\_\_\_. *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1991.

**MESSICK**, Rick. "Enseñanza de la ciudadanía económica", en *Civitas Panamericano*, Agencia de Información de los Estados Unidos, 1996.

**MICHER**, Martha Lucía. "Educación para la paz y los derechos humanos en el nivel medio superior", documento de trabajo, 1996.

**MUÑOZ** Batista, Jorge. *Los valores en la educación*, México, Universidad La Salle, 1980.

**NEILL**, Alexander S. *Hablando sobre Summerhill*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1973.

**NICEL**. *We can work it out*, Washington, D.C., National Institute for citizen education in law (NICEL), 1996.

**PAPADIMITRIUO**, Greta. "Educación, derechos humanos y modelo de desarrollo", en *La formación de valores en la educación. Colección Aprendamos (27)*, Instituto de Educación de Aguascalientes, 1995.

**ROCKWELL**, Elsie y Justa Ezpeleta. "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", en Rockwell y Ezpeleta (codirección) *La práctica docente y su contexto institucional y social*, Informe Final, Vol. 1, México, Departamento de investigaciones educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1986.

**ROCKWELL, Elsie.** "Repensando institución", en *La práctica docente y su contexto institucional y social*. Rockwell y Ezpeleta (codirección), Informe Final, Vol. 2, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1987.

**RODAS, Ma. Teresa.** *La propuesta educativa de los Derechos Humanos*. Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos, Núm. 1, Santiago, Programa interdisciplinario de Investigaciones Educativas-Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1992.

**SALAZAR Oviedo, Auralina, Salvador Stadthagen Icaza y Orlando López-Selva** (coordinadores). *Programa de formación cívica y social de secundaria*, Managua, Ministerio de Educación, Programa de educación para la democracia, 1995.

**SALAZAR, Luis y José Woldenberg.** "Principios y valores de la democracia", en *Cuadernos de divulgación de la cultura democrática (1)*, México, Instituto Federal Electoral, 1995.

**SCHMELKES, Sylvia.** *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad. Prólogo*, E. Pieck Gochicoa y E. Aguado López (coordinadores), Toluca, UNICEF-El Colegio Mexiquense, 1995.

**SCHMELKES, Sylvia.** *Educación para los derechos humanos y la paz en el marco de una formación valoral. Estado del conocimiento y de la práctica en América Latina*. Trabajo elaborado por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, México, 1995a (documento mecanografiado).

**SCHMELKES, Sylvia.** *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Toluca, SEP. Biblioteca para la actualización del maestro, 1995c.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.** *Artículo 3o. Constitucional y Ley General de Educación*, México, SEP, 1993.

---

\_\_\_\_\_. *Plan y Programas de Estudio, 1993, Educación básica, primaria*, México, SEP, 1993a.

Seminario. *Educación para la paz, una propuesta posible*, Madrid, Asociación pro derechos humanos de España, 1994.

**SOTO**, Viola. "Formación y perfeccionamiento docente", en *Cómo aprende y cómo enseña el docente*, Santiago, Programa interdisciplinario de Investigaciones Educativas, 1992.

**TIRADO K**, Felipe. *La educación de los derechos humanos en la escuela. Cuatro entradas para una propuesta*, Santiago, Arzobispado de Santiago, Vicaría de Pastoral Social, 1994.

**TORRES** Bodet, Jaime. *Discursos*, México, Editorial Porrúa, 1965.

**TORRES**, Rosa Ma. "Alternativas dentro de la educación formal: el programa escuela nueva de Colombia", en *Llegar a los excluidos. Enfoques no formales y educación primaria universal*, Nueva York, UNICEF, 1994.

**VALLVÉ**, Florencia. *Diagnóstico y metodología en la enseñanza de los derechos humanos*. Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos, Núm. 2, Santiago, Programa interdisciplinario de Investigaciones Educativas-Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1992.

**VELÁZQUEZ**, Elizabeth y Gloria Ramírez. *Educación básica y derechos humanos*, México, Academia Mexicana de Derechos Humanos, 1989.

**VELÁZQUEZ** de Hanón, Olga y otros. *Guía didáctica. Educación para la democracia*, Managua, Programa de Educación para la Democracia-Centro de Educación para la Democracia, 1994.

**WITMER**, Judith y Carolyn Anderson. *How to establish a high school service learning program*, Estados Unidos, Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

**YÁÑEZ**, Agustín. *Discursos al servicio de la educación pública*, México, SEP, 1966.

\_\_\_\_\_. *Discursos al servicio de la educación pública*, México, SEP, 1969.