

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL



**DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA
Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
EN LA ESCUELA PRIMARIA**

Estudio cualitativo en dos escuelas públicas de Monterrey, Nuevo León

**TESIS
QUE PARA OPTENER EL GRADO DE DOCTORADO
EN FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y
POLÍTICAS COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL**

PRESENTA

JULIETA TAMAYO GARZA

ASESORA: DRA. CLAUDIA CAMPILLO TOLEDANO
CO-ASESOR: DR. SERGIO MARTÍNEZ ROMO

JUNIO 2011

AGRADECIMIENTOS

Agradecer implica el reconocimiento de que como individuos, no estamos solos, que aun cuando un ejercicio como este, que requirió muchas, muchas horas de trabajo en la soledad de un cuarto acompañada únicamente por los pensamientos, los libros y la computadora, siempre hubo alrededor muchas personas que me acompañaron durante el proceso en el transcurrir del tiempo.

Y sin embargo, no es un ejercicio egoísta, porque se construye gracias a las aportaciones que cada uno, a su manera y estilo, hacen, queriéndolo o no.

Por ello, el reconocimiento a mi esposo
HUMBERTO SOTO ESQUIVEL

Por su paciencia que en ocasiones sí la agotaba, al tratar de entender lo que mi nubosidad del pensamiento inacabado, le provocaba.
TE AMO POR SIEMPRE

A mi hijo
HUMBERTO SOTO TAMAYO

Porque a su corta edad, respetó los tiempos no dedicados a él, tiempos y espacios que quizá debieron ser de juego para el crecimiento juntos; sin embargo, no me lo he perdido y él tampoco porque este trabajo es tuyo.

A mi madre
ELSA GARZA GARZA

Por su incondicional acompañamiento y enseñanza de entrega absoluta al valor de la verdad y la sencillez que hacen de los pequeños detalles, la grandeza de la vida.

A mi padre
RODOLFO HUMBERTO TAMAYO TAMEZ

Porque la terquedad en la búsqueda de un mundo mejor, también se aprende a ser incansable, consistente con los principios de vida y disciplinado.

A mis hermanas y hermano
BLANCA NELLY, ELSA, SANDRA Y HUMBERTO

Porque aun sin compartir los caminos, sí la esencia de la vida...
lo que siempre nos mantendrá fuertemente unidos en la distancia.

A MIS MAESTROS Y MAESTRAS

PORQUE EL EJERCICIO DE LA ENSEÑANZA ES EL ACTO MÁS NOBLE Y MÁS
VALIENTE TAMBIÉN...MÁS CUANDO EN ESTE EJERCICIO PRETENDEMOS
TRANSFORMAR EL MUNDO
PORQUE PARA RECONSTRUIRLO AL TRANSFORMARLO,
SE REQUIERE ALGO MÁS QUE UNA PALABRA...

A todos y todas los/as amigos/as,
Porque en el acompañamiento, fortalecen nuestras aptitudes,
minimizan nuestros defectos... y siempre nos recuerdan lo dulce de la vida...

A DIOS,
POR PRESTARME LA VIDA UN RATO MÁS...

RESUMEN

Para lograr el fortalecimiento de la democracia en nuestro país, de acuerdo con lo establecido en el art. 3° Constitucional, se hace necesaria la búsqueda de modelos educativos que favorezcan la formación democrática de la ciudadanía porque de ello depende un desarrollo social donde se garantice el ejercicio de los derechos y las obligaciones que conllevan al mejoramiento permanente de la calidad de vida de la población. La democracia, entendida como forma de vida, implica el respeto a la igualdad y la equidad, la vida en libertad sustentada en la legalidad y el ejercicio de la autonomía, la fraternidad, la tolerancia y la solidaridad entre otros aspectos; ello se sugiere como prerrogativa para el ejercicio cotidiano en la escuela, y es necesaria y conveniente, sin embargo, lo que prevalece es el autoritarismo y la legitimación de las estructuras formales que limitan la formación de la democracia. Las estructuras que soportan el sistema educativo, rígidas e invisibles a simple vista, reproducen y legitiman el *hábitus* que contribuye en la constitución de la práctica pedagógica de los/as maestros/as, lo que minimiza las posibilidades de lograr la transformación que sugiere pasar de los *prejuicios y del autoritarismo a la tolerancia, la equidad y la democracia*, que haga de la educación la génesis del cambio para el desarrollo humano y social, y el constante mejoramiento de la calidad de vida de la población en el país.

Por ello, el propósito de esta investigación, fue analizar lo que implica la democracia como forma de vida, en la educación, en el ámbito pedagógico y su ejercicio en la práctica pedagógica de los/as maestros/as de educación primaria, desde las diferentes dimensiones de la práctica pedagógica. La investigación se ha sustentado teóricamente en los fundamentos de la democracia como forma de vida y la práctica pedagógica como práctica social; pero fue indispensable también para enmarcar el análisis, rescatar elementos de la teoría de la reproducción de Bourdieu por sus aportaciones en conceptualizaciones como *habitus* y estructura social, así como, en la teoría de la resistencia cultural, desde algunos de sus precursores, Henry Giroux principalmente; desde el ángulo de la pedagogía, el sustento fundamental se encontró en John Dewey y en Paulo Freire, para el análisis de la pedagogía para la democracia, entendida como el ejercicio dialógico, lo que pone el énfasis en el sujeto que tiene la capacidad de reflexionar y participar en los debates con opiniones bien fundamentadas a partir de la comprensión de la información.

La metodología cualitativa esencialmente, permitió se utilizaran herramientas y técnicas de recolección de información etnográfica como la observación participante, la entrevista profunda y el focus group. Información que se fue recolectando durante dos años en dos escuelas públicas primarias en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León.

El resultado de la investigación, si bien corrobora lo que ya otros investigadores han sustentado, sobre el hecho de que la escuela primaria pública en México ha sido eminentemente autoritaria, deja ver la complejidad de la realidad escolar y particularmente, de la dinámica en la que la práctica pedagógica se lleva a cabo. El ejercicio de inmersión desde las diferentes dimensiones de la misma, sugieren una re-significación de la educación democrática por un lado, para no reducirla a una forma de organización determinada, y a la reflexión profunda sobre los valores de la democracia y los caminos para formarlos, por el otro lado; pero también la re-significación del ejercicio docente como elemento sustantivo del ‘ser’ docente, en el que la enseñanza no puede verse más como una actividad sumativa de técnicas didácticas para la acumulación de

conocimiento, o estrategias de control disciplinario de manera coercitiva porque implica la interacción humana a partir de una relación jerárquica no equitativa pero dialógica, que impone al docente una responsabilidad y compromiso que va más allá de la mera instrucción académica.

El último punto de reflexión, sobre si la escuela primaria favorece la formación de ciudadanía democrática a partir de una práctica pedagógica democrática, tiene al menos dos respuestas, las cuales se exponen ampliamente en las conclusiones.

PALABRAS CLAVE:

Democracia, democracia como forma de vida, valores de la democracia, práctica social, práctica pedagógica, práctica pedagógica para la democracia

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	4
PRIMERA PARTE	
INTRODUCCIÓN	13
CAPITULO 1	
EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. ANTECEDENTES DE LA DEMOCRACIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE MÉXICO	13
1.1.1. Nuestra educación será democrática	13
1.1.2. La tendencia de la educación	16
1.1.3. Primeros postulados constitucionales de la educación democrática.	18
1.1.4. La democracia explícita en el postulado constitucional	22
1.2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	29
1.2.1. Diferentes dimensiones de análisis de la problemática a investigar	30
1.2.1.1. El análisis desde la dimensión macro social de la educación	31
1.2.1.2. El análisis desde la dimensión micro social de la educación	34
1.2.1.3. El análisis que relaciona las dimensiones macro-micro de la educación	38
1.2.1.4. Aportaciones y reflexiones para el acercamiento al problema de investigación	43
1.2.2. Problematización	45
1.2.3. Lo que pretende aportar la investigación: los objetivos	48

SEGUNDA PARTE MARCOTEÓRICO

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA DEMOCRACIA

2.1.	DEMOCRACIA	51
2.1.1	Qué se entiende por <i>democracia</i>	51
2.1.2	Orígenes de la democracia como forma de organización social	52
2.1.3	Qué es la democracia en el contexto actual.	57
2.1.3.1	La democracia como forma de gobierno.	59
2.1.3.2	La democracia como forma de vida.	63
2.2	LOS DERECHOS FUNDAMENTALES Y LOS VALORES DE LA DEMOCRACIA.	68
2.2.1.	Sobre los derechos fundamentales.	69
2.2.2.	Sobre los valores de la democracia.	71
2.2.3.	Libertad, igualdad, fraternidad: valores de la democracia.	73
2.2.3.1.	¿Qué se entiende por libertad como valor de la democracia?	74
2.2.3.2.	¿Qué se entiende por igualdad como valor de la democracia?	78
2.2.3.3.	¿Qué se entiende por fraternidad como valor de la democracia?	79
2.3.	TRASCENDENCIA DE LOS VALORES DE LA DEMOCRACIA EN LA ACTUALIDAD.	80
2.3.1.	La renovación de la idea de democracia.	80
2.3.2.	Igualdad y equidad.	83
2.3.3.	Fraternidad y tolerancia: fortalecimiento de las libertades.	85
2.3.4.	Libertad y autonomía.	87
2.3.5.	La dignidad humana en el horizonte de la democracia.	89
2.4.	EL “SUJETO” ACTOR DE LA DEMOCRACIA.	91
2.4.1.	Ciudadanía para la democracia.	93
2.4.2.	La soberanía popular.	96
2.4.3.	Justicia y democracia.	97
2.4.4.	Participación ciudadana.	98

CAPITULO 3

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO PRÁCTICA SOCIAL

3.1 LA PRÁCTICA SOCIAL: REPRODUCCIÓN O RESISTENCIA CULTURAL	101
3.1.1 Teoría de la práctica social	103
3.1.1.1 El análisis de la relación entre la práctica y la estructura social	103
3.1.1.2 Los conceptos de macro y micro social	104
3.1.1.3 Intentos de integración entre lo micro y lo macro	105
3.1.1.4 Las posibles instancias mediadoras	107
3.1.1.4.1 La hipótesis de la representación	108
3.1.2 Teoría de la Reproducción de Pierre Bourdieu	109
3.1.3 Teoría de la Resistencia Cultural	112
3.1.4 La pedagogía crítica y el currículum oculto	115
3.1.5 El currículum oculto de la escuela mexicana	118
3.2 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	119
3.2.1 Acercamiento a la conceptualización de la práctica pedagógica	120
3.2.2 Dimensiones de la práctica pedagógica	123
3.2.2.1 Dimensión política - pedagógica (macro)	123
3.2.2.2 Dimensión pedagógica: el contexto institucional (meso: estructura organizacional)	126
3.2.2.3 Dimensión pedagógica: El/la docente: sujeto que construye realidades (micro)	130
3.3 IMPLICACIONES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE LA DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN	133
3.3.1 Implicaciones pedagógicas de la democracia	133
3.3.2 La concepción democrática de la educación	135
3.3.2.1 El pensamiento pedagógico de John Dewey	136
3.3.2.1.1 Aportación del John Dewey al conocimiento pedagógico	141
3.3.2.2 Educación para la libertad: Paulo Freire	143
3.3.2.2.1 Educación bancaria & educación liberadora	146
3.3.2.3 Aspectos de similitud y vigencia del pensamiento de Dewey y Freire	148
3.3.3 Educación para la democracia	152
3.3.3.1 Educación para la ciudadanía: ¿Formación en valores, educación moral y/o ética y cívica?	154
3.3.3.2 La práctica pedagógica para la democracia	159

TERCERA PARTE METODOLOGÍA

CAPÍTULO 4 LOS CAMINOS PARA EL ANÁLISIS

5.1. Marco epistemológico de la investigación.	164
5.2. Diseño de la investigación.	169
5.2.1. La puerta de entrada: la etnografía.	170
5.2.2. Las técnicas de recolección de información.	171
5.2.2.1. La observación.	171
5.2.2.2. La entrevista profunda.	173
5.2.2.3. El grupo focal.	174
5.3. El escenario y los sujetos de investigación.	174
5.3.1. El contexto socio-cultural de las escuelas públicas en Monterrey, N. L.	175
5.3.2. Los criterios de selección de las escuelas y de las maestras y maestros.	179
5.4. Estrategias de la investigación aplicadas.	180
5.4.1. Presencia en el escenario y contacto con los/las sujetos.	180
5.4.2. El levantamiento de la información en la escuela y el aula.	180
5.4.2.1. Sobre el registro de las notas de campo.	181
5.4.2.2. Sobre la videograbación y las fotografías.	181
5.4.2.3. Sobre los documentos.	182
5.4.2.4. Sobre las entrevistas.	182
5.4.2.5. Sobre los ‘grupos focales’.	182
5.5. Categorías analíticas iniciales.	183
5.5.1. La práctica pedagógica.	183
5.5.1.1. Dimensión política-pedagógica: la estructura macro.	183
5.5.1.2. Dimensión del contexto institucional: la estructura organizacional, las mediaciones.	184
5.5.1.3. El sujeto docente, quien construye la cotidianidad: la acción micro – pedagógica	184
5.5.2. La práctica pedagógica democrática.	186
5.5.2.1. Dimensión político pedagógica: la estructura macro.	186
5.5.2.2. Dimensión del contexto institucional: la estructura organizacional, las mediaciones.	188
5.5.2.3. El sujeto docente quien construye la cotidianidad: la acción micro – pedagógica.	188
5.6. Los instrumentos de la investigación	190
5.7. El análisis de los datos.	190
5.7.1. El análisis y la interpretación.	191
5.7.2. El modelo de análisis de la investigación.	191
	192

CUARTA PARTE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

PREÁMBULO

194

CAPÍTULO 5

LA ESCUELA: ESCENARIO DE LAS ESTRUCTURAS FORMALES

5.1. La escuela primaria: escenario de la práctica pedagógica.	196
5.1.1. Condiciones materiales de la escuela.	197
5.1.1.1. Descripción de dos escuelas públicas en Monterrey, N. L.	197
5.1.1.2. Condiciones generales en las que operan las escuelas: una aproximación a la relación escuela-comunidad.	201
5.1.2. La escuela como espacio físico delinea la práctica pedagógica.	203
5.2. Contexto social y cultural de la escuela desde las interrelaciones sociales.	208
5.2.1. Las interrelaciones en la estructura organizacional	208
5.2.1.1. La relación pedagógica: maestro/a– padres de familia.	209
5.2.1.2. La relación pedagógica: maestros/as – directivos.	214
5.2.1.3. La relación pedagógica: maestros/as – maestros/as	224
5.3. Las estructuras que enmarcan y sostienen la práctica pedagógica.	225

CAPÍTULO 6

LOS/AS DOCENTES, SUJETOS SOCIALES

6. Los/as docentes: sujetos sociales.	226
6.1. La historicidad de la profesión docente.	227
6.1.1. De la profesión ‘libre’ a la feminización del magisterio.	227
6.1.2. De lo técnico a la profesión	230
6.2. Ser docente y su formación pedagógica	236
6.2.1. ¿Quiénes son las/los docentes? Aspectos generales de los sujetos de investigación.	236
6.2.2. El ser docente y la función docente	238
6.2.2.1. Ser docente	238
6.2.2.2. La función docente.	239
6.2.3. Decisión de vida: soy maestro/a.	242
6.2.4. Formación pedagógica	244
6.2.4.1. La docencia como profesión	245
6.2.4.2. La formación pedagógica inicial	246
6.2.4.3. La formación pedagógica de los/as maestros/as de la inv.	249
6.2.4.4. La formación pedagógica durante el servicio laboral	251

CAPÍTULO 7

EL TRABAJO DOCENTE: EL HACER EN EL AULA

7.1. Implicaciones del trabajo para el/la docente.	257
7.1.1. Qué implica el trabajo docente.	257
7.1.2. Las intenciones de los/as docentes: desde las teorías implícitas	260
7.1.3. Las creencias pedagógicas: entre la tradición y el constructivismo.	
7.2. La práctica pedagógica de los/as maestros/as en su dimensión operativa.- concreta.	262
7.2.1. Enseñanza y aprendizaje	267
7.2.2. Planificación de la enseñanza	270
7.2.3. El diseño de la secuencia didáctica	275
7.2.4. La ejecución del acto de enseñanza: la secuencia didáctica en el aula.	283
7.2.4.1. Estructura de la secuencia didáctica en la ejecución.	284
7.2.4.2. Algunas variaciones en la secuencia didáctica	284
7.3. Las interacciones en el aula (la trasmisión de valores)	299
7.3.1. La relación maestro/a – alumnos/as	299
7.3.2. Dinámicas disciplinarias y a los valores que se transfieren	301
7.3.2.1. La disciplina como cumplimiento de la norma y las reglas	304
7.3.2.2. La disciplina como orden	306
7.3.2.3. La disciplina como trabajo individual	309
7.3.2.4. Sobre la disciplina, a manera de síntesis	311
7.4. Y, la democracia en las prácticas pedagógicas, ¿cabe?	312

QUINTA PARTE

CONCLUSIONES

DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA Y PRÀCTICA PEDAGÒGICA EN LA ESCUELA PRIMARIA	323
Pensar la democracia desde la escuela	
1. Sobre la democracia	323
2. Se construyen los valores de la democracia	325
3. Hay que instituir al ciudadano/a	328
4. Implicaciones de la democracia en la educación	329
Mecanismos que construyen la democracia como forma de vida en la escuela primaria: las estructuras estructurantes	332
1. La escuela: escenario de la práctica pedagógica	333

2. Las interrelaciones socio-culturales en la escuela	334
3. El/la docente frente al autoritarismo de la estructura organizacional	336
4. El/la docente – sujeto: entre el autoritarismo y la democracia	337
5. Las intenciones y las creencias: entre “la conducción” y “la construcción”	338
6. El trabajo docente: la planeación y la secuencia didáctica	340
7. El trabajo docente: la interacción maestro/a-alumnos/as; el control disciplinario y los valores que se transfieren	343
8. ¿Las escuelas forman para la democracia?	346
BIBLIOGRAFÍA	355
ANEXOS	366

PRIMERA PARTE INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1 EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. ANTECEDENTES DE LA DEMOCRACIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE MÉXICO

1.1.1. Nuestra educación será democrática

La tarea que tiene nuestro sistema educativo, consignada en la Constitución en su artículo tercero, no ha sido simple ni sencilla. Doscientos años de lucha ideológica, política y social convergen en la redacción del artículo 3º, en cual se mencionan los principales criterios que guían las políticas educativas; entre otros, se establece que el sistema educativo: “...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*”.

Decir ‘democracia como sistema de vida’ despertó el interés por realizar esta investigación: ¿a qué se refiere ‘democracia como un sistema de vida’? ¿Cómo entienden las maestras y maestros de la escuela primaria esta idea?, y más aún, ¿es la escuela democrática? La respuesta simple y llana encontrada en diferentes estudios, es no; lo que se considera tras el análisis que han realizado diferentes investigadores, es que la escuela en México, representa un sistema autoritario que impide el ejercicio de la democracia, pero ¿por qué?, ¿de quién o de qué depende que la escuela pueda ser democrática?

*“La importancia del rol del maestro como agente de cambio, promover la comprensión y la tolerancia, nunca ha sido más obvio que ahora. Ha empezado a ser esto aún más crítico en el siglo XXI. (...) La necesidad del cambio, pasar de los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, la comprensión y al pluralismo, **del autoritarismo a la democracia...**”*
Reporte de la UNESCO a la Comisión Internacional de Educación del siglo XXI, 1996

La frase anterior afirma implícitamente que la educación en general y la acción del docente en lo particular, se ha caracterizado por ser autoritaria o coercitiva y lo ha sido de manera tanto

explícita como implícita, de manera visible o invisible a los actores educativos, no únicamente a los docentes, pero ahora es necesario cambiar el rumbo. En nuestro país, existe una larga trayectoria histórica en la búsqueda de mecanismos políticos, de gestión y pedagógicos para contribuir en la construcción del ideal democrático. De ninguna manera ha sido gratuita la lucha tanto ideológica como armada para llegar a concretar este ideal en un enunciado que se convierte en prerrogativa y que pretende guiar y construir no solo una educación democrática, sino un país democrático.

En el artículo 3°, se expone, primero, que la educación es un derecho para todo individuo; y luego explica los principios y criterios en los que se sustenta la principal función de la educación: “*desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano*” (art. 3° const.), basándose en el conocimiento científico para que todo individuo *sea parte de una sociedad en la cual se respete la dignidad de las personas*, y tenga la *posibilidad de mejorar su condición de vida* permanentemente, evitando la servidumbre, la ignorancia, fanatismos y prejuicios y todo a lo que ello conlleva. Para ello la educación ha de ser, laica, nacional, obligatoria -- la educación básica-- gratuita y *democrática*. Cada uno de estos principios y criterios debieran delinear las políticas educativas para guiar la manera en que el modelo educativo debiera de contribuir en la formación de los/las individuos como sociedad mexicana.

Por ello, el interés principal de la investigación es indagar en la función democrática de la educación, y cómo la práctica pedagógica de los/as docentes de primaria contribuyen o no con esta función del Estado. Para comprender en qué consiste la función democrática de la educación, es importante comprender que para lograr la democracia como sistema de organización política, implica reconocerla *como un sistema de vida* que permite y busca la justicia social en un contexto de permanente mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

La *democracia* como *sistema político* implica la representatividad de la sociedad en algunas personas, quienes son elegidas para organizar, dirigir y llevar a cabo acciones para al bien común, las cuales sustentarán el poder y la autoridad, considerando que éstas actuarán a partir de principios ético-políticos y según sean las demandas y necesidades sociales, manteniendo presente la relación representante del grupo social-representados o ciudadanía; la elección de los representantes requiere *la participación de la ciudadanía* en la toma de decisiones, por medio del voto, principalmente (entre otras formas de participar) y el reconocimiento de la representatividad.

Pero la participación ciudadana implica evidentemente, al individuo en su compleja totalidad, no únicamente a una persona que ‘vota’; la ciudadanía hoy por hoy, implica el contar con saberes y competencias que posibilitan la vida pública para lo cual ha de ejercerse un comportamiento cívico en todos los ámbitos sociales (Bolívar, 2007), por lo que no puede dejar de enfatizarse que está sustentada en el reconocimiento, aceptación y vivencia de los derechos humanos (los fundamentales: libertad, igualdad y fraternidad principalmente y civiles, sociales, políticos, ecológicos, etc.) transferidos como valores y actitudes de vida. De ahí que deba entenderse a la democracia como *sistema de vida*, porque implica *la participación pro-activa de la ciudadanía*: de todas las personas que forman parte del grupo social. La democracia como sistema de vida implica que sea deliberativa para ciudadanos/as libres e iguales, por tanto, la democracia como

sistema de vida, es un asunto eminentemente moral (Dewey, 1995) y/o ético. Lograr la participación de la ciudadanía, requiere de la formación del individuo para tal propósito, esto es, instituir al ciudadano/a como tal, a partir del reconocimiento del individuo como sujeto moral y ético, que nace libre e igual a cualquier –en tanto es ser humano– y es racional; instituir al ciudadano implica desarrollar su capacidad de corresponsabilidad y compromiso con la comunidad. Instituir es formar, es educar para la ciudadanía.

La *democracia* es entonces mucho más que la decisión de la población sobre la representación en algunas personas para decidir aspectos que convienen a su forma de vida en lo individual y en lo colectivo (Dahl, 1992. Bobbio, 1996; Held, 1996; Touraine, 1995). De ahí que no se pueda pensar que por establecer un sistema de organización social democrático, se logrará una sociedad que viva en armonía y en un ambiente en el que los derechos prevalezcan de manera automática. Esto es porque las personas construyen la democracia permanentemente. La construcción de una determinada democracia implica la participación de una determinada ciudadanía, el reconocimiento de la diversidad entre los individuos, entre los grupos sociales y culturales, entre las diferentes formas que cada quien tiene de ver el mundo y ponerse de acuerdo aún en las diferencias.

Para garantizar la participación ciudadana como un ejercicio democrático es necesaria la formación de la misma. Esta formación corresponde a la educación como parte de una relación entre sociedad y gobierno, entre los individuos y las instituciones sociales que conforman el Estado (Merino, 2002), es lo que sustenta la relación Estado – ciudadanía, la cual esencialmente es una relación pedagógica.

Al hablar de la democracia como *forma de vida*, hay que pasar del individuo objeto al individuo ‘sujeto’. “El sujeto es el esfuerzo de transformación de una situación vivida en acción libre... el *sujeto* es actor por la asociación de su libertad afirmada y su experiencia vivida, asumida y reinterpretada...” (Touraine, 2000:37), el *sujeto* se construye a sí mismo con algunos determinantes sociales de la herencia cultural.

Ahora bien, la Ley General de Educación permite que se establezcan políticas educativas en diferentes niveles, materializando los ideales constitucionales. En ésta se establecen los lineamientos generales de la organización y estructura del sistema educativo y media entre los preceptos constitucionales y su ejecución en las escuelas. Quienes finalmente operan, ejecutan, realizan, hacen posible y construyen una práctica pedagógica que hace que se logren (o no) los propósitos educativos, son diferentes actores escolares, principalmente los maestros y las maestras y el equipo directivo en la cotidianidad de las dinámicas de las escuelas, en la cotidianidad de la práctica pedagógica.

En las escuelas, tanto directivos (subdirector, director y supervisor) como maestros/as¹ fungen como los actores principales en la relación pedagógica *Estado-ciudadanía*, son los sujetos encargados de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de tal manera que se propicie y

¹Se hace la diferenciación entre maestros y maestras porque en educación básica, en su mayoría son mujeres quienes laboran en las escuelas y de acuerdo a la perspectiva de género, las identidades femenina o masculina de las y los maestros enmarcan también las prácticas pedagógicas generando diferencias culturales de género (Tamayo, 2002). Sin embargo, la presente investigación no pretende hacer un análisis comparativo entre hombres y mujeres según la perspectiva de género, por lo que se utilizará el término ‘maestras/os’ cuando se hable del gremio en general y se utilizará ‘maestra’ o ‘maestro’ cuando sea requerida la diferenciación específica del sexo.

favorezca el desarrollo armónico e integral de los individuos en un ambiente democrático y para la democracia a través esencialmente de las prácticas pedagógicas; los/as docentes (de grupo y directivos) son quienes tienen la responsabilidad desde la escuela, de contribuir con mejorar la convivencia humana y coadyuvar con otras instancias e instituciones sociales, en la formación para el aprecio y respeto de la dignidad de la persona, así como contribuir en la formación de individuos en un marco de respeto y ejercicio de los derechos humanos; son en pocas palabras, quienes, al materializar la relación *Estado-ciudadanía*, han de instituir al ciudadano/a democrático/a, haciendo efectiva la educación democrática para la vida, al realizar su práctica pedagógica.

1.1.2. La línea democrática de las políticas educativas

'La educación es eminentemente social' y es desde la cual se puede explicar la evidencia de su propia naturaleza (Durkheim 1991); por ello, la educación es un derecho y una obligación social. Durkheim afirmó que cada sociedad dirige la educación según su ideal de ser humano, y es el medio con el cual se prepara en el corazón de los niños y niñas las condiciones esenciales de su propia existencia (Durkheim, 1991). Así en cada época se ha dado una justificación y fundamento a la educación que marca líneas de acción, definen políticas educativas y delimitan las estructuras organizacionales, además definen el currículum y los sistemas de evaluación y verificación de los resultados. En este encuadre, los maestros y maestras trabajan y operan los planes y programas de estudio, ejecutan el currículum, interaccionan con la institución y su normatividad, con la comunidad y claro, con el alumnado.

No es novedad decir que el mundo es cambiante por sí mismo, que se ha transformado en las últimas décadas a velocidades vertiginosas, que la comunicación y la tecnología han influido fuertemente en esta acelerada transformación. El mundo se mueve hacia la globalización de la economía y los grupos humanos en general, al movimiento internacional de los mercados, y el neoliberalismo tiene claro, sus implicaciones también en la educación. Aún cuando los aspectos de la globalización siguen siendo controvertidos, como dice Giddens (1998), su influencia en nuestra vida cotidiana es innegable, a través de la toma de decisiones en las políticas sociales y de otros mecanismos de comunicación social. Las tendencias neoliberales y globalizadoras pretenden convertir a los sistemas educativos en mercados: defienden y pretenden imponer un modelo de sociedad en donde la educación acabe reducida a un bien de consumo más. Los sistemas educativos y las creaciones culturales en general se reducen a mercancías, pero disimulando las redes económicas y los intereses políticos que se esconden detrás de esta posición mercantilista. Estas tendencias están creando las condiciones para incrementar los procesos de estratificación y exclusión social (Torres, 2001). La escuela en la actualidad, como dice Giroux (1988) hace ver las inequidades de la sociedad y para erradicarlas, tendría que formar a los estudiantes con herramientas cognitivas e intelectuales críticas y reflexivas, con conciencia social que permita la participación activa y democrática de los individuos para una mejor sociedad humana, tendría que encaminarse a una *práctica pedagógica democrática para formar democracia*.

Sin embargo y a pesar de que nuestra Carta Magna establece como principio filosófico una educación democrática, pareciera que la política educativa no ha logrado materializar este

principio en parámetros de desarrollo social dentro de un contexto de justicia y equidad que permita el crecimiento de las poblaciones en ambientes autónomos y socialmente justos. Ni las escuelas, ni los/las maestros/as, posiblemente cuenten con los suficientes elementos para explorar las posibilidades de una práctica pedagógica que favorezca este desarrollo de la democracia.

En México, como en otros países de Latinoamérica, el sistema educativo se caracteriza por el logro de la expansión sostenida en las últimas décadas como resultado de las políticas democratizadoras macroeconómicas y sociales de la educación. Se logró incrementar considerablemente la cobertura y desde 1980 se reporta ingresos en educación primaria arriba del 90%; actualmente la inscripción a la primaria, tiene un 94.1% de cobertura (ciclo 2005 – 2006; Censos Nacionales de Población). Si bien, este es un logro importante e indispensable para hablar de igualdad educativa, el mismo Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, reconoce que el tener esta cobertura prácticamente universal en educación primaria, no ha sido suficiente para garantizar una educación de calidad ni de equidad, ya que presenta rezagos regionales y una distribución dispar con respecto a la calidad. Aunado a ello, permanece todavía un porcentaje considerable de reprobación y deserción en este nivel (5,4%, según cifras de los datos estadísticos del Sistema Educativo Nacional de la SEP de Fin de Cursos para el ciclo escolar 2002 – 2003), que se acentúa aún más en la disparidad por regiones y grupos étnicos o socioeconómicos.

A pesar de los logros en cobertura, las escuelas, tanto de regiones rurales como urbanas, reflejan y reproducen la desigualdad (Casassus, 2003; Uribe, 2006), limitando cualquier oportunidad de desarrollo, ya que no favorece la disminución de la pobreza, ni que se logre una sociedad que valore, aprecie y busque permanentemente la libertad, la igualdad y la justicia social. Respecto a la calidad entendida como resultados académicos, que según la OCDE, es reflejada en las pruebas nacionales e internacionales, los/las estudiantes mexicanos no logran desarrollar las habilidades mínimas para obtener información a través de la lectura ni son capaces de resolver problemas matemáticos básicos, menos aún cuentan con habilidades científicas y tecnológicas (Uribe, 2006).

Es conveniente aclarar que las diferencias en los resultados académicos por regiones, no están necesariamente asociadas a las diferencias económicas. Las diferencias económicas no necesariamente son determinantes de las diferencias en términos de aprovechamiento escolar (Casassu, 2003). Esto porque en el proceso educativo intervienen factores tanto internos como externos a la escuela. Ambos influyen de diferente manera y con diferente proporción. Los factores externos como la salud de la población estudiantil, el ambiente propicio para el aprendizaje en la familia y las características culturales, entre otros, son considerados de peso para el acceso y la permanencia en el sistema educativo, (Schmelkes, 1997; Casassus, 2003); pero los factores internos como la gestión educativa y la práctica pedagógica principalmente, son de un peso significativo y muchas veces mayor para el aprovechamiento escolar (Casassus, 2003) como se explicará más adelante.

De alguna manera, el proceso de crecimiento del sistema educativo (la cobertura) se conjuga con la dinámica de diferenciación socioeconómica y cultural tanto externa como interna de la escuela y ha tenido como consecuencia inevitable la incapacidad no sólo de contrarrestar el peso de las

diferencias en los resultados educativos, sino aun de asegurar la desigualdad de oportunidades en educación, por lo que “el saldo es un sistema educativo que acentúa las desigualdades previamente existentes” (Schmelkes, 1997: 13).

Si los factores externos están impidiendo que la educación garantice la formación de una población para la democracia y con ello, las posibilidades de desarrollo social, se justifica la existencia de programas como el de Oportunidades² (principalmente) que tienen la intención de intervenir en los factores externos a la educación, para garantizar de alguna manera el acceso y la permanencia de los niños en las escuelas y en especial de las niñas, al atender a los grupos más vulnerables. “Oportunidades tiene como prioridad fortalecer la posición de las mujeres en la familia y dentro de la comunidad” (Sedesol, México). De esta manera se atiende algunos de los aspectos externos de la educación, pero como se percibe, el propósito del programa no está centrado en la educación misma, sino en la atención a los grupos de pobreza extrema para evitar la deserción del sistema educativo por cuestiones económicas. De tal manera que es indispensable considerar también los aspectos internos de la educación: ¿qué ocurre al interior de las escuelas que se reproduce la desigualdad? ¿Cómo se hace cargo la política educativa de estos aspectos?

Durante el sexenio anterior, en el Programa Nacional de Educación 2000 – 2006 (PNE) se planteó la necesidad de ampliar y diversificar la oferta educativa de calidad como uno de los aspectos internos de la educación, para satisfacer desde esta visión, la democratización de la educación. El PNE 00-06 decía poner especial atención a los grupos desfavorecidos y en la formación integral como ciudadanos para convivir en un país democrático y multicultural, pero al mismo tiempo, responder a las demandas de la sociedad del conocimiento. Este PNE hacía énfasis especialmente en el logro de la equidad y la vincula directamente con la calidad. “Una educación de calidad desigual, no puede ser equitativa, aunque atienda a todos los que la demandan” (PNE 2001 – 2000). Pero, ¿a qué se refiere con calidad y equidad? El programa no lo deja claro.

Los aspectos internos de la educación tienen que ver necesariamente tanto con las condiciones materiales de las escuelas como con el hacer del equipo docente y los directivos. En este último rubro, las *prácticas pedagógicas* tienen un peso considerable en los resultados del aprovechamiento educativo y la reproducción de la desigualdad social (Casassus, 2003). ¿Cuáles serían entonces las acciones políticas que logren la transformación de la *práctica pedagógica* de tal manera que se logra una formación para la democracia?

1.1.3. Primeros postulados constitucionales de la educación democrática

La política social pos-revolucionaria se centró en la educación y se estableció que ésta sería la estrategia con la cual se lograría salir de la pobreza, sustentándose en los ideales revolucionarios con los cuales se construiría la democracia en México. La promesa de la política educativa fue entonces lograr la mejoría en la calidad de vida de la población, lo cual generó expectativas que

²**Oportunidades** es un programa federal para el desarrollo humano de la población en pobreza extrema. Para lograrlo, brinda apoyos en educación, salud, nutrición e ingreso. Es un programa interinstitucional en el que participan la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salud, el Instituto Mexicano del Seguro Social, la Secretaría de Desarrollo Social, y los gobiernos estatales y municipales.

no se cumplieron (Loyo, 1995; Ornelas, 1995). Entre los ideales revolucionarios estaba el logro del respeto a todas las libertades de todos los individuos, sin reparo de diferencias de clase, sexo o etnia, para lograr la igualdad y la justicia social en una nueva sociedad, una sociedad democrática.

En el proceso histórico de México, los debates políticos y las contiendas ideológicas para establecer las políticas educativas dieron como resultado diferentes reformas que destacan los aspectos ideológicos que se concretaron en la Constitución Mexicana a partir de 1917 en el artículo 3°. Anterior a esto, durante el siglo XIX, como resultado de un proceso también polémico y no sencillo, se estableció entre otras cosas, la educación laica con la intención de mantener a la escuela alejada de los prejuicios y dogmas de todo tipo, así como la obligatoriedad de la instrucción primaria. Pero el proceso de control de la educación como instrumento del Estado para lograr sus propósitos, se inició casi junto con la historia de nuestro país desde que consigue su independencia.

Durante la Colonia y hasta principios del siglo XIX, la profesión docente era una actividad libre, como lo eran muchas otras profesiones. Los maestros ejercían su práctica docente según sus conocimientos y experiencia específica; eran reclutados directamente por los particulares. Luego, conforme se pugna por la educación como derecho social, pasa a ser una profesión en la que el Municipio tiene toda la injerencia para la contratación y elaboración de la propuesta educativa, sin embargo, los municipios no contaban con los recursos suficientes ni la capacidad administrativa para organizar la educación de tal manera que se logaran los propósitos democratizadores de la educación. Poco a poco el magisterio se convierte en una profesión de Estado, es decir, controlada por el Estado al ser éste quien interviene de manera creciente en la educación pública para hacer efectivos los postulados de gratuidad, laicidad y obligatoriedad, que se establecieron en las últimas décadas del siglo XIX. Las Normales (Centros de Enseñanza Normal) también tienen un cambio significativo alrededor de 1885 con el propósito de uniformar y centralizar la instrucción primaria, así como la propuesta pedagógica. Posteriormente, tras la Revolución, las luchas de poder entre grupos políticos y magisteriales, permite el que se vaya cuajando el proceso de organización sindical, principalmente para organizar aspectos que tienen que ver con el reclutamiento, la permanencia, la movilidad, la escolaridad y estratificación, las demandas salariales, la formación y la capacitación, así como la imagen de los maestros ante la sociedad y ante ellos mismos (formación identitaria a diferencia de los profesionales universitarios, por ejemplo) y el papel del gobierno y las autoridades respecto al gremio. Así, a lo largo del dos siglos, el 'ser maestro' pasa de una identidad profesional basada en la práctica docente y el conocimiento previo de todos los contenidos de enseñanza, a una identidad normalista basada en el conocimiento técnico (cómo enseñar), los maestros ya no son los que saben todo, pero saben 'enseñar'. (Arnaut, 1996)

La revolución mexicana interrumpe el proyecto educativo porfiriano, que pretendía centralizar la enseñanza primaria y homogeneizar al magisterio. La Constitución de 1917 suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes por no cumplir con la aspiración democratizadora de la educación. Sin embargo, la idea de unificar al magisterio permaneció como parte de la estrategia para construir un sistema nacional de educación primaria y de las normales. Parece ser que a partir de entonces, *la práctica docente*, no vuelve a ser un ejercicio libre, sino el resultado de la aplicación u operacionalización de las políticas educativas.

Tras la Revolución Mexicana, se debatió sobre los principios e ideales democráticos, como la gratuidad de la enseñanza primaria y el principio de unidad nacional (que permite el control de la educación desde el centro del país). La Constitución de 1917 plasmó los principios nacionalistas de independencia económica (con el rescate de las culturas indígenas y populares) en la redacción del *Artículo 3°*. A partir de entonces, el propósito explícito de la educación es lograr construir un Estado sustentado en los ideales por los que se luchó en la Revolución Mexicana, por lo que se establecen políticas educativas encaminadas a la democratización de la enseñanza en busca de la justicia social (trataron de ofrecer educación a los grandes sectores populares); pero por el otro lado, se ejecutan al mismo tiempo otras políticas económicas que van dando forma al Estado Mexicano, como es el que se limitó la participación extranjera, y se impulsa el proceso de modernización (en tanto se inicia el proceso de industrialización) del país para favorecer la autonomía nacional a partir del desarrollo económico.

La política educativa se concentró, desde el inicio de la Secretaría de Educación Pública (desde 1920), con José Vasconcelos al frente, en la federalización de la enseñanza. Uno de las primeras grandes prioridades fue terminar con el analfabetismo. Vasconcelos desarrolló un proyecto cultural con el que pretendía que la educación básica llegara a la mayoría de la población, para ello se organizaron las misiones culturales, con “maestros misioneros” con la intención no solo de alfabetizar, de enseñar a leer, escribir y a contar, sino también, para promover normas de higiene y fomentar el aprendizaje de diversos oficios, con la promesa de un mejoramiento de los niveles de vida: los grupos económicamente bajos, lograrían una mayor remuneración económica (Alarcón, 1986; Kobayashi, J. M., Vázquez, J., Tanck D., 1976; Ornelas, 1995). Se considera a la educación como un mecanismo democratizador en tanto es un derecho social, es para todos.

Para lograr estos propósitos, Vasconcelos requería de una gran cantidad de colaboradores desinteresados, dispuestos a entregarse en cuerpo y alma a las labores de la educación para el pueblo. En esta etapa histórica se presenta una coyuntura social que favorece los propósitos de Vasconcelos. La incorporación de las mujeres en su política educativa se facilita, ya que no podía discriminar a nadie “ni siquiera a las señoritas”, como él mismo lo decía en sus discursos. (Meneses, 1988). Es aquí donde se inicia la incorporación masiva de las mujeres en la educación. El proceso de incorporación fue simple, ya que cumplían con las características indispensables al satisfacer el imaginario deseable: sumisión, abnegación, maternaje, sacrificio; las mujeres trabajaron en condiciones laborales diferentes a los hombres. En un principio trabajaban como voluntarias, luego su salario era inferior al de los hombres y no atendían los grados de primaria superiores (5° y 6° grado) ya que correspondía a los maestros elevar el nivel educativo en esos años (Cano, 1983).

Las mujeres eran lo más eficaz para las pedagogías empiristas, reduciendo al mínimo el conocimiento pedagógico y por tanto el gobierno pudo evitar el gasto en formación y capacitación y ahorrarse considerablemente en los salarios; además de estar sujetas a condicionamientos laborales de rescisión por casarse o tener hijos fuera del matrimonio (Cano, 1983). Estas condiciones y circunstancias histórico – sociales, permiten ver que los principios constitucionales quedan al margen de las escuelas y en especial de las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras. Se inicia en este proceso, la feminización de la enseñanza y con ello también, la proletarización de la educación, al lograrse un ambiente laboral propicio para el

mejor control de las condiciones laborales y de los salarios de las maestras y con ello, de todo el magisterio y de la educación misma, convirtiéndose fácilmente en el mejor instrumento del Estado para lograr la reproducción de los intereses de quienes tenían el poder político y económico, convirtiendo los ideales revolucionarios en letras muertas e inaccesibles a la población.

El sucesor de Vasconcelos, Puig Casauran en la Secretaría de Educación Pública, continúa con la ideología social democrática de la educación pero Narciso Bassols hace algunas modificaciones dando prioridad al desarrollo económico de cada región campesina para transformarla productivamente. Para la década de los treinta, los grupos políticos de ideología socialista hacen presión política para que una reforma educativa se generalizara en todo el país: la educación racionalista, la cual se llevaba a cabo hacía años en el estado de Tabasco y Yucatán (la educación racionalista defendía una enseñanza científica y antirreligiosa y subrayaba la importancia del trabajo manual). Este debate en el Congreso, concluyó con la implantación de la *educación socialista*ⁱⁱ y la educación rural tuvo mayor expansión e impulso.

La educación socialista fue una experiencia de educación para el cambio social. Ésta fue resultado de una demanda sentida que surgió de maestros, principalmente rurales que habían experimentado con la educación racionalista en Yucatán principalmente. La educación socialista pretendía, de acuerdo con Guevara Niebla (1985), superar algunas de las limitaciones que reconocidamente tiene el modelo de educación liberal; acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social y apoyar un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares. Muchos maestros realmente estaban persuadidos de que la escuela tenía como misión preparar el terreno para la transformación socialista de la sociedad, en el entendido de que con ello, se lograría la ‘justicia social’ anhelada; este sentimiento fue fortalecido por los discursos políticos de la época. Esto proporcionó el motivo ideal para centralizar aún más las decisiones sobre los contenidos de la educación. Finalmente, aunque las expectativas de cambio socialista del país no fueron congruentes con las políticas desarrollistas, Lázaro Cárdenas logró cambios estructurales relevantes reconocidos históricamente (Guevara, 1985. Ornelas, 1995); “La escuela fue un instrumento de apoyo para estas transformaciones”. (Guevara, 1985:15).

Nuevamente, a pesar de las intenciones, se vive una paradoja: ni los maestros ni las mismas autoridades educativas, comprendían exactamente qué implicaba el nuevo artículo constitucional. La práctica pedagógica seguía siendo la antigua y se continuaba con la enseñanza de las mismas materias; los objetivos no eran claros, de hecho, eran ambiguos en el mismo sentido, ya que hasta en los niveles políticos, no se había definido una doctrina socialista mexicana, lo que se prestaba a diferentes interpretaciones. La resultante nuevamente fue la decisión unilateral de las políticas educativas, en tanto el aspecto pedagógico y los maestros habían sido relegados e incluso, no considerados en lo general (Meneses, 1988), como manifestación clara del control sobre el magisterio. Para entonces una gran cantidad de mujeres formaban parte de la planta docente en educación primaria, por lo que la proletarización de la docencia se fortalece y las prácticas empíricas permanecen en las aulas, ¿por qué encontraban eco estas prácticas en la sociedad? Muy posiblemente porque los conceptos de disciplina y control eran compartidos con las familias de aquella época y por tanto no se cuestionaban la práctica autoritaria y violenta del magisterio, de tal manera que las sanciones físicas, por ejemplo y la memorización prevalece; es común escuchar a las personas mayores de 80 años, que dejaban la

escuela porque los/las maestros/as eran muy malos/as, “golpeaban a los niños y los castigaban, por eso ya no quise ir, no me gustaba la maestra” (mujer de 85 años en entrevista para propósitos de otra investigación).

El postulado constitucional de la educación socialista se convirtió en letra muerta en poco tiempo. Las consecuencias de la segunda guerra mundial obligaron a México a dar un giro en sus proyectos de desarrollo. La educación socialista, que destacaba el reconocimiento de la lucha y la reivindicación de los sectores populares, resultaba disfuncional para la nueva situación. El país estaba obligado a encontrar la Unidad Nacional que “ponía el acento en la concordia y la armonía sociales por encima de aquel que insistía en la lucha de clases” (Ornelas, 1995:68). Con el presidente Manuel Ávila Camacho se propició el despegue económico sustentado por la ideología de la “Unidad Nacional”. La educación, como factor indispensable de cambio se iba adaptando al curso que le marcaban las nuevas necesidades económicas del país. Y sin embargo, el discurso político educativo, se fortaleció en la enunciación de la democracia.

1.1.4. La democracia explicitada en el postulado constitucional

Con Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación Pública, se cambia el art. 3°, eliminando el sentido ‘*socialista*’ de la educación y en su lugar se hace el planteamiento de la educación ‘*democrática*’ⁱⁱⁱ. Se logra con Torres Bodet, los primeros indicios de planificación educativa para terminar con el rezago educativo y la deserción escolar, que ya para entonces eran problemas alarmantes (Torres, 1985). Aún cuando Torres Bodet tenía claro el supuesto de la escuela democrática y una enseñanza integral en la que se fomente las cualidades que hay en los individuos, y a pesar de que se llevaron a cabo planes y programas para lograr erradicar el analfabetismo y aumentar la matrícula, al paso de los años, nuevamente se percibe que los logros son limitados y la educación sigue cargando grandes culpas por el no crecimiento y desarrollo del país. (Torres, 1985). Pero, ¿qué ocurrió dentro de las aulas durante estos tiempos de vertiginosos cambios ideológicos y políticos?

El artículo 3° de 1946 no logró entonces y no ha logrado aún ahora tener vigencia en las aulas, a pesar de que los apartados correspondientes a la formación para la democracia y el aprecio por la dignidad y los derechos humanos, han perdurado tal como se escribieron entonces hasta la fecha. Los movimientos sociales de los sesentas, incluidos los movimientos estudiantiles dejaron de manifiesto dos constantes: demandas democráticas y antiautoritarias y la represión como respuesta gubernamental (Ornelas, 1995), en este sentido, la educación, queda nuevamente en entredicho. Las políticas educativas, desde el postulado democratizador, pretendieron desde un principio eliminar el autoritarismo y atender la cobertura, lo cual no era solo acertado, sino indispensable, pero el crecimiento en número de escuelas y alumnos inscritos forzó a mecanismos y acciones que no contemplaron el proceso pedagógico, y la feminización de la educación permitió el control del gremio por parte de las autoridades; en el entendido de que la educación es un derecho social, se saturaron las aulas formando grupos entre 45 y 65 alumnos o más atendidos por un solo maestro/a, y con lo mínimo de recursos didácticos (gis y pizarrón).

Lograr la cobertura educativa requería una inversión significativa y los presupuestos nunca han sido suficientes; aún cuando se construyeron una gran cantidad de edificios escolares, la

población infantil estaba en franco crecimiento y parecía imposible incorporarlos a todos en el sistema, por lo que, se compactaron los horarios de clases, de 7 a 4 horas diarias de clase, se creó el doble turno para atender al doble de la población en un solo edificio escolar, como si se pudiera así, compactar el proceso de aprendizaje en los alumnos, logrando disminuir no solo la cantidad de conocimientos que pudieran adquirirse, sino la calidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje al orillar a los/las maestros/as a remitirse a prácticas que simplifican el trabajo y por ende, el proceso de aprendizaje se limita y condiciona a lo dicho por un libro de texto. Si bien el libro de texto gratuito es una herramienta de apoyo básico en el proceso educativo y cubre una necesidad primordial por la falta de abastecimiento de libros y bibliotecas en todo el país en ese momento, no puede perderse de vista, que es una herramienta de apoyo y no el sustento fundamental del proceso educativo, en lo que se le ha querido convertir, legitimando así los contenidos programáticos y condicionando los procesos de enseñanza – aprendizaje y la práctica cotidiana de los maestros y maestras, quienes se convierten en operativos del currículum escolar.

Cuando las autoridades educativas y los gobernantes reconocen a partir de los años 60's que se ha mermado la calidad educativa, se buscan soluciones externas al proceso pedagógico. Durante los gobiernos siguientes, aún cuando no hay un cambio en el artículo 3°, se plantearon modificaciones y reformas como 'La Reforma Educativa' durante el sexenio de Echeverría (en 1972). Se establecen programas para elevar la calidad, en términos de indicadores concretos como la disminución de la deserción y la reprobación, así como la mejora física de las instalaciones. Se propone también adecuaciones curriculares, la cual tenía propósitos sustentados en las teorías pedagógicas más actuales y en el proceso de desarrollo psico – social del niño, sin embargo, el/la maestro/a vuelve a quedar marginado/a a las decisiones políticas macro - estructurales y no se da un proceso de capacitación ni actualización que permitiera que los propósitos de la reforma llegaran a comprenderse y menos aún a modificar las prácticas pedagógicas, ni se modifican las estructuras organizacionales de las escuelas.

Considera Latapí (citado por Ornelas) que la Reforma Educativa de 1972 es el primer estímulo modernizador del Sistema Educativo Mexicano, el cual incluía aspectos vanguardistas como la promoción de una conciencia crítica para estimular el cambio y el rechazo a la adaptación y la inamovilidad. Incluye la experimentación con métodos flexibles, el análisis y la inducción en lugar de la memorización. Pero las condiciones de vida de los/las maestros/as se van mermando en tanto los salarios pierden valor adquisitivo y se ven en la necesidad de buscar otras alternativas de ingresos económicos. Esto lleva a fortalecer la idea de que la profesión magisterial es una actividad laboral de mujeres y se legitima, lo que M. Apple (1989) llamó "proletarización de la educación". Las maestras nuevamente son objeto de las decisiones políticas educativas y están obligadas o condicionadas a realizarlas, a ejecutar el currículum en las condiciones en las que se encuentran las escuelas. La participación del magisterio en las políticas educativas es única y exclusivamente a través del sindicato, pero de los altos mandos sindicales.

Es importante mencionar que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, -- desde su formación en 1943, e incluso durante el proceso de formación de éste, cuando Torres Bodet era Secretario de Educación--, ha participado intensamente y ha sido determinante en la

estructuración y funcionalidad del sistema educativo³ (Arnaut, 1996). José Ángel Pescador (fue Secretario de Educación Pública durante los últimos meses del gobierno de Carlos Salinas de Gortari), considera que el poder del sindicato radica en la comunicación que tiene con la base, la cual es administrada por recompensas y castigos; este poder del sindicato es utilizado hábilmente y lo logran por la negociación con las autoridades y el control disciplinado de la base (Latapí, 2004). Lo cual es considerado por Apple (1989), resultado del proceso de feminización porque sostiene que del análisis de la proletarización se desprende con claridad una conclusión sorprendente: “en todas las categorías ocupacionales, las mujeres están más expuestas a la proletarización que los hombres” (Apple, 1989:41). Esto podría ser, entre otras cosas, por las políticas laborales, ya que por las condiciones de vida de las mujeres en tanto son madres, esposas (en algunos casos) y responsables de su casa, cumplen con la doble y triple jornada de trabajo.

El magisterio es predominantemente femenino. Según datos del INEGI, en el D. F. la educación preescolar y primaria, es atendida en un 89.2% por mujeres (Censo de Población y Vivienda, 2000); en Nuevo León, la situación es similar, según datos del Censo de Población y Vivienda de 2000, la población incorporada a actividades de Educación y Humanidades, es el 68.4% mujeres y 31.7% hombres. Si bien, la incorporación de las mujeres a la dinámica económica y social finalmente es reconocida y aceptada, la incorporación de las mujeres en la enseñanza fue en principio por el mantenimiento de las relaciones de producción y reproducción sujetas a los valores de los imaginarios sociales respecto a los roles de los hombres y las mujeres –muchos de éstos imaginarios continúan permeando las prácticas sociales aún hoy en día--. De esta manera, explica Apple (1989), los/las maestros/as se han visto involucrados en una prolongada y sostenida reestructuración de sus empleos; se enfrentan cada vez más a una perspectiva de descalificación debido a la progresiva invasión de los procedimientos de control técnico del currículum en las escuelas, y así como los maestros y maestras son actores pertenecientes a una clase social, son también actores sexuados. Esto tiene que ver finalmente con el proceso social de la división sexual del trabajo y los imaginarios sociales. En síntesis, la educación primaria, está en manos en su mayoría por mujeres, por lo cual es inevitable hacer un análisis de los significados y contextos de la práctica pedagógica, sin perder de vista la condición sexuada de la docencia⁴, así como de a coyuntura socio-cultural que permitió el control sindical del magisterio y la legitimación de las estructuras de poder que se sostienen por las relaciones laborales.

Veinte años después, Salinas de Gortari, propone un proyecto modernizador en contraposición al anterior: La Modernización Educativa. Ornelas (1995) considera que la propuesta modernizadora de Gortari avanza porque la reforma educativa de los años setenta, en realidad nunca entró en vigor; ¿será posible que pueda lograrse el formar el juicio crítico y reflexivo en un sistema estructuralmente autoritario solo por decreto? La propuesta modernizadora, durante el período de gobierno de 1989 a 1994, pretende un nuevo marco para la acción educativa (Loyo, 1995). Los elementos esenciales del sistema educativo que fueron trastocados y puestos en vigor por el

³ No se valorará si la participación del sindicato ha sido oportuna o en beneficio de algún agente social en particular, ya que es temática de investigación y motivo de otro estudio, por lo que en esta investigación, será únicamente mencionado el punto, en tanto éste sea traído a colación por el propio proceso de construcción de la práctica pedagógica de los maestros y maestras.

⁴ No se centrará la investigación con una perspectiva teórica específica de género, pero sí será tomado en cuenta el género como una línea transversal en el análisis por ser inevitable contemplar la “feminidad de la docencia” como un elemento relevante en el contexto cultural de la práctica pedagógica.

gobierno de Carlos Salinas de Gortari, sin que se haya modificado sustancialmente de manera explícita los criterios y principios del art. 3° Constitucional (ya que sí se modifican los significados), de acuerdo con Aurora Loyo, fueron:

1. la manera de concebir la educación.
2. los significados que se adscriben a los principios rectores de la educación pública (laicización, carácter gratuito, obligatoriedad) y a los valores de soberanía, justicia y democracia.
3. la estructura del aparato educativo en lo concerniente a la distribución de funciones y responsabilidades entre los niveles nacional, estatal y municipal.
4. la definición de actores sociales que participan en el debate educativo.
5. las esferas de influencia de fuerzas nacionales e internacionales en la toma de decisiones de política educativa.

Uno de los principales problemas que debía atender el sistema educativo y que estaba en discusión desde finales de los años setenta, era la calidad de la educación. Si bien, las prioridades estaban siendo atendidas, desde el punto de vista de la educación como elemento democratizador, como era el erradicar el analfabetismo y lograr mayor cobertura principalmente, el propósito de desarrollo y disminución de la pobreza a lo largo de la historia contemporánea de México, solo ha sido una utopía, promesas no cumplidas.

En el plano político pedagógico, se ha logrado un desarrollo desigual sin que se llegara a cumplir tampoco la meta de homogeneización de las sociedades de acuerdo a la ideología plasmada desde la búsqueda de la “Unidad Nacional”, mediante la instrucción pública, aun cuando la tendencia pedagógica de homogeneización continua permeando en las aulas, convirtiéndose en el mecanismo de reproducción de las desigualdades económicas y sociales; se pretendía la homogeneización cultural, ideológica y política, para lo cual no hubo resultados favorables (Puiggrós, 1995). De esta manera, en México, se obtuvieron resultados negativos al no cumplir con las metas establecidas para el desarrollo y la erradicación de las desigualdades sociales. Los problemas de deserción, reprobación y falta de acceso a niveles educativos superiores continuaban sin solución, así como los resultados en cuanto al aprovechamiento académico de los alumnos que seguían siendo desalentadores.

La tendencia pedagógica de homogeneización (que se mantiene aún) promueve la pasividad, hace énfasis en la memorización, en la repetición de información y la copia, en el autoritarismo del maestro/a y la poca o nula promoción de la creatividad, entre otras cosas (Ornelas, 1995). Es posible que esto se deba precisamente a qué los aspectos internos de la educación, a los que hacen referencia los aspectos pedagógicos principalmente, no se han relacionado con la formación democrática hasta ahora. A partir del gobierno de Salinas de Gortari, con Ernesto Cerdillo como Secretario de Educación Pública, se perfila la política educativa mexicana, desde una perspectiva de la economía de mercado para privilegiar el conocimiento como una mercancía. Y se crearon las “ventanas de oportunidad” para modificar el artículo 3° constitucional y promover la federalización del sistema educativo (Loyo, 1995). Nuevamente el discurso político sigue siendo la democratización, al darle peso a las decisiones de los Estados en el proceso de federalización, sin embargo, en la práctica operativa, ésta no se ha logrado. La federalización solo ha trasladado los aspectos administrativos y presupuestales a los estados,

pero el plan de estudios de educación básica y de normales y los programas respectivos con todo lo que esto implica, continúa centralizado.

Bajo los principios del modelo económico neoliberal, se concretó el Acuerdo de la Modernización Educativa, el cual centra el discurso de la calidad de la educación en el centro del proyecto, lo cual satisface una de las metas del Plan Nacional de Desarrollo: “Mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo es imperativo para fortalecer la soberanía nacional para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país.” (PND, 1989 – 1994). Sin embargo, el debate propiciado entre los actores de la educación sobre qué se entiende por calidad educativa y el significado que se le da al término democracia, no concluye con la aplicación de los acuerdos firmados por las instituciones o los actores políticos involucrados en los procesos de legitimación de la modernidad --los representantes gubernamentales del Estado y el sindicato nacional como representante oficial del magisterio-. Son debates aún no acabados, pero a pesar de ello, las acciones realizadas son justificadas en el discurso de la política educativa nuevamente por la promesa de lograr fortalecer la democracia y disminuir las desigualdades sociales. Nuevamente se está considerando que la democracia es un ejercicio al que se llegará en automático por hablar de calidad y equidad en la educación; y lo que no se aclara es el camino y sentido que ahora tiene la democracia.

El sistema educativo mexicano se perfiló desde la Modernización Educativa hacia una educación de calidad que encontraba su fundamento en la propuesta de una educación que promoviera y favoreciera la democracia. Se tomaron en cuenta algunos aspectos internos del proceso educativo, como son los cambios curriculares, los libros de texto gratuito y se inició un proceso de actualización magisterial que daría oportunidad de desarrollo a los maestros y maestras al recibir mayor remuneración salarial sin necesidad de dejar su salón de clases (Carrera Magisterial). Sin embargo, este proceso se enfrenta a obstáculos considerables; por un lado, continúa el debate en relación a *qué es la calidad educativa* y se asume en el discurso político como la suma de varios indicadores establecidos por estándares nacionales e internacionales para la evaluación de la misma relacionados específicamente con los resultados académicos y con la infraestructura. Por el otro lado, de acuerdo con Ornelas (1995), falta garantizar que los propósitos expresados en las normas constitucionales y leyes encuentren un camino seguro de llegar a las aulas y cobren vigencia plena.

Sería interesante discutir la idea de Carlos Ornelas, sobre si este camino de llegada a las aulas, no tendría que estar construido desde las aulas mismas, si habrá manera de hacer efectivos los propósitos de la educación según sus fundamentos filosóficos, si éstos debieran de ser consecuencia de la participación directa de los/las maestros/as, al aportar a través de su práctica, los cambios necesarios para que la educación trascienda en lo social. Ornelas (1995) menciona, que los mayores impedimentos no se derivan de las actividades teóricas del Estado, sino de la tradición y las prácticas educativas que no cumplen sus propósitos cabalmente. Las preguntas son: ¿qué prácticas específicamente?, pero más importante es saber el por qué, y cómo la práctica de las/los docentes es un impedimento o a qué se debe esto, ¿qué se está haciendo desde la política educativa que los docentes no pueden o no quieren modificar sus prácticas?, ¿en qué medida el sistema educativo, el modelo educativo y la forma en que se toman decisiones (mecanismos de legitimación) están impidiendo una práctica pedagógica que favorezca la formación proactiva, ética y responsable de la ciudadanía?, ¿de qué manera se ha considerado y

analizado la práctica pedagógica en el transcurrir de los debates ideológicos y políticos a lo largo de este recorrido histórico de la educación?

La propuesta de la política educativa, durante el sexenio de Vicente Fox, vuelve a ser la promesa de una sociedad más justa, que respete la dignidad humana y se fomente la democracia. El PND 2000 – 2006 parte de la necesidad de lograr una *educación de calidad* pero se incluye ahora el principio de *equidad*, donde el fin último de la educación, es la emancipación, elevar la calidad de vida de todos los mexicanos, esto es, lograr el progreso material, el desenvolvimiento intelectual y el enriquecimiento cultural, así como promover la capacidad, fuerza y voluntad de todos para bastarse a sí mismos y que, al hacerlo, propugne por la erradicación del vasallaje o sumisión; pretende sentar las bases para la autosuficiencia individual. El PND considera a la “*educación como el instrumento más importante para aumentar la inteligencia*” (PND 00 – 06). La reflexión respecto a este discurso, sería, que si bien se hace referencia a aspectos de la democracia, como la autosuficiencia y la erradicación del vasallaje o sumisión, esto se hace desde una perspectiva individualista. Y al considerar a la educación un instrumento que aumenta la inteligencia, se hace una afirmación peligrosa, ya que pareciera y sin respaldo teórico que explique a qué se refiere ‘aumentar la inteligencia’ y cómo se lograría esto.

El PND 2000 –20 06 centró su modelo educativo en el uso de la tecnología, de las herramientas computacionales, su principal programa para el desarrollo educativo fue el programa *Enciclomedia*^{iv}. Nuevamente se deja de lado al actor principal del proceso educativo: a los/las maestros/as y su práctica pedagógica. El programa *Enciclomedia*, encuentra su justificación política en la globalización y en la necesidad de democratizar la tecnología y el uso de la computadora. Sin embargo, el cuestionamiento al respecto vuelve a ser el mismo: ¿se modifica la práctica pedagógica en automático?, ¿se logra con ello contribuir en la formación para la democracia o únicamente es una forma de justificar la democratización de la educación?

Si bien es necesario reconocer que si algún área ha sufrido enormes transformaciones, ha sido las tecnologías de la información y la comunicación, por lo que se imponen cambios de paradigmas, nuevas formas de repensar la educación y de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como recursos y elementos mediadores de la práctica en el aula, no se puede justificar que en estos procesos de transformación, se minimice la práctica pedagógica, de tal manera, que la única capacitación que reciben los/as maestros/as es técnica, sobre el uso de la computadora y el software utilizado para las escuelas. Nuevamente el/la maestro/a es considerado/a solo como un operador-receptivo en el sistema educativo.

Si bien, la tendencia a nivel mundial, sobre el aprovechamiento efectivo de las potencialidades de las nuevas tecnologías hace necesaria la existencia de un proyecto pedagógico escolar que implique competencias específicas en los profesores en relación al uso de la tecnología educativa (Programa Enciclomedia, SEP, 2001), estas competencias específicas que establece el programa *Enciclomedia*, se refiere únicamente a las habilidades técnicas necesarias para el uso de las herramientas tecnológicas computacionales, es decir, se reduce la práctica pedagógica al uso de técnicas o materiales didácticos (en este caso, al uso de software) que sustituyen otros existentes y no se hace énfasis en la transformación de la práctica pedagógica y en especial, del proceso de enseñanza - aprendizaje.

El proyecto sobre nuevas tecnologías en la educación, se logra involucrando a instituciones como el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), CONACYT, ITAM, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional, entre otros. Con este Programa se pretende reconocer y subrayar la importancia del aula y de la escuela como centro del sistema educativo, comprometiéndose a construir una escuela pública eficaz, pertinente y relevante a las necesidades de los nuevos ciudadanos que necesita el país. *Enciclomedia* pretendió contribuir a que los niños y las niñas de México aseguraran el logro de los propósitos educativos y el aprendizaje efectivo. En el documento del programa se hace referencia al libro de texto gratuito como el instrumento por excelencia para la enseñanza y el aprendizaje en nuestra educación, lo que hace evidente, que el esfuerzo y trabajo realizado por docentes, se minimiza al considerar que el libro de texto puede ser suficiente para el logro de los objetivos y más aún cuando éste es sustituido por la tecnología.

Hasta ahora, el resultado de este programa es aún cuestión de análisis, sin embargo ha sido criticado públicamente por expertos en educación y por los/las maestros/as en general ya que se pueden percibir las evidentes dificultades en su implementación, uso de recursos económicos y financieros excesivos y no únicamente por cuestiones técnicas-operativas o por falta de infraestructura, sino por la falta de propuesta pedagógica y de capacitación indispensable a los/las maestros/as.

Nuevamente se habla de la transformación de la educación pero no de la práctica pedagógica o se menciona ésta como un acto mecánico de utilización de la tecnología. Habría que analizar las implicaciones pedagógicas que éstas tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la formación de los futuros ciudadanos. Así como considerar que el reto de la transformación de la práctica pedagógica de los/as maestros/as de educación primaria está entonces, no solo en el aprender y desarrollar nuevas competencias técnicas relacionadas con la tecnología computacional, sino desarrollar habilidades pedagógicas diferentes.

En este último período de gobierno, 2007 – 2012, el presidente Felipe Calderón Hinojosa, ha planteado la necesidad de transformar la educación. Desde el inicio de su gestión elaboró un Plan Nacional de Desarrollo (PND 2007-2012) estructurado bajo los parámetros de la planeación estratégica, con fundamento en lo establecido en su proyecto prospectivo ‘Visión México 2030’^v como apuesta común para el desarrollo humano sustentable deseable y posible por encima de las diferencias. En este documento se presenta dentro del eje 3, la igualdad de oportunidades, el aspecto educativo y la define como una de las principales herramientas para salir adelante, esto es, se visualiza a la educación para la vida y el trabajo. Del PND 2007-2012 se desprende el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 (Prosedu), en el que se plantean 6 objetivos. Sin embargo, el Plan de Estudios de educación primaria 2009, hace énfasis en el primero y lo plasma como principal: “*Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional*”. El Plan de Estudios 2009 explica también que, -- como lo expone el Prosedu--, estos criterios para mejorar la calidad “deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos” (p. 5); y de ahí en adelante se desarrolla la propuesta metodológica, basada en el modelo de competencias para la vida.

Sin embargo, congruente con el análisis de esta investigación, es relevante mencionar el objetivo 4 que dice: *“Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural”*. Este objetivo expone explícitamente el ofrecer una educación integral para fortalecer la convivencia democrática, sin embargo, el Plan de Estudios 2009 no lo recupera como eje fundamental. Parte de esta omisión, es posible que se deba a que nuevamente no hay un compromiso para modificar la estructura organizacional de la escuela y se considera al docente otra vez como objeto del sistema para el cambio y la transformación (como quien opera el currículum únicamente) en medida en que éste sea capacitado en el modelo de competencias, y se sustenta el cambio principalmente en el diseño curricular de acuerdo al modelo de competencias.

De acuerdo con los indicadores del mismo objetivo, se establecen dos parámetros para educación básica: las escuelas de tiempo completo y los materiales educativos para formación cívica y la convivencia democrática e intercultural. Esto significa que se limita la educación integral únicamente a las escuelas de tiempo completo, estableciendo como meta para el 2012, lograr incorporar a 5000 escuelas en todo el país⁵; y de 37 pasan a ser 58 los materiales que se incorporan (libros para el alumno, para el maestro, programas de televisión o audiovisuales e informáticos) para la formación cívica y la convivencia democrática e intercultural. Este planteamiento concreto del Prosedu, sugiere por un lado, que la educación integral únicamente es posible en escuelas de tiempo completo, luego entonces en el resto de las escuelas del país, no se promete formar de manera integral, y por el otro lado, que la formación para la democracia corresponde únicamente a una materia de estudio, como conjunto de conocimientos y valores de instrucción que serán aprendidos arbitrariamente. Claro que es conveniente que exista este material de apoyo, pero nuevamente se cierra el criterio en la práctica a un tiempo específico (no más de 1 hora clase, que son 45 a 50 min) de clase a la semana en el ya apretado horario de clases.

Otro objetivo planteado en el Prosedu establece la ampliación de las oportunidades educativas para reducir las desigualdades, pero la forma en que estas oportunidades se pretenden alcanzar es con becas del programa Oportunidades y otros similares para adolescentes embarazadas o jóvenes madres. Es importante hacer notar que esta calidad pretendida en términos de indicadores cuantitativos, continúa reproduciendo la desigualdad y no logra convertirse en un factor de cambio para promover y fortalecer las oportunidades para la movilidad social, lo cual es primordialmente resultado de procesos internos de las escuelas no siempre asociados a aspectos cuantitativos, sino a variables cualitativas y a las prácticas pedagógicas principalmente.

1.2. UN PROBLEMA A INVESTIGAR

A lo largo del documento se han planteado varias preguntas y reflexiones que dejan ver el interés específico a investigar: la educación democrática como postulado constitucional y la práctica

⁵Si se incorporaran la misma cantidad en cada estado, corresponderían a 156 escuelas por estado, esto representaría para Nuevo León, únicamente el 6% de las escuelas públicas.

pedagógica de los/las docentes de la escuela primaria. Sin embargo hay que concretar en qué se ha centrado la problemática que enmarca este proyecto de investigación.

Tanto la educación como la democracia tienen muchas aristas para ser analizadas, más aún si se pretende analizar empíricamente la relación entre ambas. Las posturas teóricas de interés aquí, son principalmente la filosófica-pedagógica y socio – política de la educación y filosófica-epistemológica y pedagógica de la democracia. Esto es, se pretende analizar la vinculación práctica pedagógica – educación democrática desde la postura epistémica micro-macro de la práctica social.

1.2.1. Diferentes dimensiones de análisis de la problemática a investigar

La investigación, como ejercicio para explicar y comprender lo que ocurre en los procesos educativos, permite delinear diferentes dimensiones de la educación en su función democratizadora para el cumplimiento satisfactorio de la relación Estado – ciudadanía, que es eminentemente una relación pedagógica. Muchas investigaciones se han concentrado en los aspectos externos y dimensiones macro sociales de la educación desde diferentes posturas teóricas y muchas otras en los aspectos internos y en dimensiones micro sociales de la misma, sin embargo, son pocas las que han tratado de indagar sobre la relación entre estas dimensiones, macro – micro, es decir, qué tiene que ver la acción del maestro/a en el aula con las determinaciones de la política educativa, en este caso, en relación con la formación de individuos posibilitados para ejercer la democracia. Hay solo algunas investigaciones empíricas que plantean la manera en que las políticas educativas están influyendo directamente en la práctica pedagógica, así como de qué manera la práctica pedagógica puede lograr tener impacto en la formación de ciudadanos democráticos, de tal manera que la relación Estado – ciudadanía se convierte en una relación dialéctica también democrática. Con el propósito de bosquejar un panorama general sobre la forma en que han analizado a la Educación y la Democracia, a continuación se presentan solo algunas investigaciones que han buscado respuestas desde estas diferentes dimensiones y a partir de posturas teóricas y metodologías distintas.

Desde el ámbito macro social y meso social, los resultados de algunas investigaciones como la de Rodríguez Gómez (2001), BennSander (1996), ElaineHamton (2004), que buscan elementos para explicar la relación democracia – educación o educación – desarrollo, involucran el análisis de las políticas educativas realizadas en los últimos años y han logrado aportar elementos que pueden explicar las implicaciones de los lineamientos de las políticas de calidad y equidad en una educación que pretende favorecer la democracia enmarcados en las políticas neoliberales.

Algunas otras investigaciones parten desde lo micro social al analizar el interior de las escuelas y en las prácticas docentes, como las de FieldstoneKanner (2005), Mullins (1996) o Rockwell y Mercado (1989), o se concentran en el docente como sujeto psico-social como Carolina Domínguez (2005) o Alma DeaCerdá (2001) con el propósito de identificar las características tanto de los maestros como de su práctica e intentan identificar las diferencias significativas en el proceso pedagógico así como la influencia de las políticas educativas en éstas.

Es John Myer (2005) quien realiza una investigación en la que indaga sobre la relación macro – micro para buscar los elementos de interacción entre la política educativa y la práctica pedagógica, es decir, su organización y el acto educativo y sus implicaciones o impactos. En este mismo sentido, Luis Felipe Gómez analiza la relación entre la filosofía educativa de una institución superior y la práctica educativa de sus docentes. Otro acercamiento a una relación macro – micro, la analiza Gloria E. Ornelas (2005) al analizar la dinámica cultural de la práctica docente. O como la investigación realizada en catorce países de América Latina por Casassus (2003), sobre la (des)igualdad en los resultados de los logros académicos que plantea hallazgos interesantes sobre las relaciones entre los factores internos y externos de la escuela con el aprovechamiento de los alumnos.

El análisis se presenta en cuatro apartados: a) Análisis desde la dimensión macro y meso social de la educación; b) Análisis desde la dimensión micro social de la educación; c) Análisis de investigaciones que relacionan las dimensiones macro – micro de la educación, y; d) Aportaciones y reflexiones sobre las diferentes investigaciones.

1.2.1.1. Análisis desde la dimensión macro social de la educación

Los análisis realizados desde dimensiones macrosociales, como las implicaciones de las políticas educativas y sus impactos en el desarrollo, llegan a conclusiones desalentadoras respecto a la expectativa de la democracia. Se asocia aquí una dimensión intermedia (meso) para hacer referencia a la gestión organizacional y la administración que tiene como principal función la ejecución y materialización de las políticas educativas delineando el hacer cotidiano de las actividades de la escuela que de alguna manera justifican las políticas de calidad de la educación.

La investigación de Rodríguez Gómez (2001), --Educación, desarrollo y democracia, UNAM, México -- por ejemplo, muestra las razones y las causas de resultados contrarios a los propuestos en las políticas educativas. Rodríguez (2001) busca la relación entre democracia, desarrollo y educación en el contexto neoliberal-subdesarrollado. Él encuentra, por un lado, un significativo nivel de correlación entre educación, desarrollo y democracia. Pero esto es en la medida en que el proceso de democratización desencadena posibilidades de renovación de las estructuras y sistemas educativos al estimular mayor participación de la sociedad en los problemas educativos y al propiciar mayor grado de autonomía en las escuelas (esto es respecto a las instalaciones y mejoras físicas). Esto significa que en las escuelas (o grupos sociales o individuos que lo demandan) que logran obtener el beneficio de los recursos asignados a los programas de mejoramiento de la calidad y de cobertura, muestran resultados positivos discretos al tener como un indicador de calidad, las condiciones físicas de la escuela, pero esto no significa que se esté revirtiendo las desigualdades sociales en el plano de la estructura de estratificación, ni tampoco que esté resuelta la promesa política en el sentido de democratizar las oportunidades de acceso al sistema educativo.

Rodríguez expone que los medios políticos y académicos sostienen que la educación es un prerequisite del desarrollo y la democracia, pero no el único necesario para lograrla. Mientras se ha logrado los niveles de cobertura educativa más altos históricamente en los países de América Latina, se palpa el deterioro de las condiciones de vida, la generalización del subempleo y la

sobrevivencia de la desigualdad. Por lo cual busca entonces, determinar bajo qué condiciones se lograría una articulación positiva entre educación y desarrollo y entre educación y democracia. Los resultados de su análisis a partir de datos estadísticos parten de la definición de la relación entre democracia y educación mediante una categoría intermedia: la distribución de oportunidades de acceso. Y reconoce que no se agota aquí la relación; menciona que los estudios acerca del papel de la educación en la formación de ciudadanía, el ejercicio del poder en el ámbito del salón de clases, la socialización escolar y la formación de valores, la participación social de la gestión escolar y las formas de gobierno de las instituciones educativas, son otras vertientes de aproximación al tema de la relación entre educación y democracia. Rodríguez (2001) no aborda conceptualmente el aspecto de calidad o equidad a los que reiteradamente hace referencia. Lo que hace evidente que no profundiza en las causas de la relativa correlación entre desarrollo, democracia y educación y deja de lado el análisis de categorías que considera relevantes como el ejercicio del poder en el ámbito del salón de clases y la formación de valores, entre otras. Esto permite ver que el desarrollo social y la democracia tienen que ver con aspectos más complejos integrados en los procesos educativos, y que las políticas de calidad y equidad particularmente para la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo, no han tenido repercusiones favorables para el desarrollo y la democracia.

La investigación realizada por BennSander (1996) se puede ubicar en la dimensión meso-social, como la muestra los desafíos conceptuales y praxiológicos para desarrollar una perspectiva democrática en la administración escolar, en la gestión educativa, que sea capaz de lograr una educación de calidad con énfasis en la aplicación de los conceptos de libertad, equidad y participación ciudadana en la escuela y en la sociedad.

Sander (1996) define la gestión educativa como un campo teórico y praxiológico en función de la naturaleza de la educación como práctica política y cultural comprometida con la promoción de los valores éticos en pleno ejercicio de la ciudadanía en la sociedad democrática. Explica que siguen en la mesa del debate en el ámbito internacional, los temas relacionados con la gestión escolar y con la calidad y la democracia, la formación humana sostenible y gerencia social, la teoría crítica y la participación ciudadana en la gestión de la educación, la relevancia de la escuela y efectividad de la comunidad en el contexto de las promesas y falacias de la descentralización administrativa y la gestión democrática para una educación de calidad para todos, es en este último punto en el que se concentra su investigación. Al abordar la gestión democrática para una educación de calidad, hace referencia primero al origen del uso del concepto de calidad que se aplicó al sector servicios por la corriente neoteyloriana. Él menciona que la aplicación de este concepto no logró los resultados esperados en países como Gran Bretaña, por ejemplo, por lo que se han preocupado por matizar el concepto en la educación específicamente incluyendo algunos aspectos humanos, sin embargo, existe un reducido espacio para la participación ciudadana y la equidad. De tal manera que, continúa el debate sobre la calidad educativa, y hace una reflexión sobre la necesidad de buscar una definición que satisfaga tanto la necesidad educativa, sin menoscabo de la necesidad de lograr eficiencia en la calidad de la gestión, como en la necesidad de ampliar el espacio para la participación ciudadana y la equidad en el proceso educativo.

Sander (1996) deja claro que la normatividad y la estructura organizacional, la gestión educativa institucionalizada, ha limitado e inhibido la participación y la creatividad de los que administran

y dirigen las escuelas, sin embargo, hace ver que es necesario reconocer que es a partir de una organización estructurada que se podrá reconstruir la escuela para la participación de los involucrados en el acto educativo. Por eso propone reflexionar sobre el hacer congruente la “gestión educativa” con el “hacer educativo”, para que se muestre una labor del docente congruente con la estructura organizacional y con su práctica pedagógica. Sin embargo, esta postura en que la gestión con calidad debiera ser congruente con los principios democratizadores de la educación, no queda claro de qué manera podría ser posible sobre todo en los países de América Latina bajo los esquemas de las políticas neoliberales con énfasis en la economía del mercado que permanecen vigentes. Este tipo de investigaciones permite nuevas interrogantes, como por ejemplo, cómo tendría que ser una organización y gestión escolar efectiva que logre impactar en un proceso democratizador de la educación, cómo se involucrarían los docentes en este proceso y cómo podría ser congruente el mismo con la práctica pedagógica al interior de las aulas.

Desde el punto de vista de Silvia Schmelkes (1997:34) una gestión con calidad, permite mejorar todo el proceso educativo y hace una propuesta que la sustenta desde su conceptualización de calidad:

La calidad que se pretende- como resultado de la educación básica- debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.

Esta forma de conceptualizar la calidad, sí implica la formación democrática y hace referencia a la práctica pedagógica, ya que el resultado de ésta sería individuos preparados para la participación y el mejoramiento de su calidad de vida permanentemente. Sin embargo, no se aclara de qué manera, las/los docentes pueden lograr esto. Aún cuando la propuesta de Schmelkes, de gestión escolar de calidad, con la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo (maestros, directores, padres de familia y alumnos) está estructurada y ampliamente desarrollada, no se ha documentado suficientemente los resultados de su aplicación como para afirmar que incorporando estrategias de calidad educativa bajo esta perspectiva se logra impactar en la práctica pedagógica de los maestros, únicamente en la gestión y organización educativa, lo cual es ya un avance considerable.

Otro estudio sobre el impacto de las políticas económicas en el marco de la globalización realizado por Elaine Hamton (2004), demuestra como la influencia del poder mercantilista en la transformación curricular de las secundarias, para formar a los alumnos con las habilidades técnicas necesarias para su pronta inserción en el ámbito laboral, en las maquiladoras textiles, no ha dado resultados alentadores, sino por el contrario, se ha demeritado el nivel de vida de los trabajadores. Este estudio demuestra como por un lado, las condiciones laborales no solo no han mejorado, sino que han empeorado (bajo poder adquisitivo de los salarios mínimos obtenidos) para aquellos egresados de las escuelas técnicas – secundarias que se insertan rápidamente en los talleres y fábricas. Por otro lado, aún cuando se han encontrado algunas alternativas de aparente

beneficio para la instalación de escuelas en algunas comunidades, éstas solo logran cumplir con un nivel de aprovechamiento mínimo (de acuerdo con el currículum diseñado para las mismas).

Hamton (2004), sostiene que se puede percibir como el currículum de la era globalizadora está diseñado para mantener las estructuras sociales que favorecen la economía de mercado. La posibilidad alternativa y contrastante de lograr desarrollar y ejecutar un “currículum democrático”, queda en manos de quienes logran tener conciencia social y compromiso con la formación de los niños y niñas y adolescentes (algunos maestros y directivos) de acuerdo a los resultados de esta investigación. La autora considera que “una educación democrática valora el acceso equitativo a una educación de calidad para toda la gente y permite diversidad de entendimiento, de que todos aporten al desarrollo del aprendizaje...” (Hamton, 2004:11). Lo que mostró esta investigación, es que el actual modelo educativo, centrado en la capacitación técnica para la inserción laboral, dista mucho de aportar elementos que favorezcan la movilidad social o puedan mejorar sus condiciones de vida. Por el contrario, funciona adecuadamente para la permanencia de los mismos esquemas sociales, para la reproducción de valores económicos y culturales dominantes.

Hamton (2004) cuestiona la manera en que el currículum fue modificado, eliminando cursos de educación general, básicamente sobre aspectos sociales e históricos y cívicos, siendo sustituidos por talleres técnicos. En este sentido, se elimina la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico y adicionalmente, no prepara a los alumnos para ingresar a niveles superiores educativos. Ella identifica que a las industrias no les interesa que los trabajadores sepan o no historia, geografía o ciencias naturales. Su análisis muestra como la industrialización en la zona fronteriza de México, no mejoró las condiciones de vida de los trabajadores, sino por el contrario, los salarios se han visto mermados y cada vez se tiene menor capacidad de satisfacer las necesidades básicas de vida. Si bien logra identificar un impacto positivo en el mejoramiento de las escuelas, descubre también que éste no es consecuencia directa de la política educativa o de la participación o contribución de la industria, sino del trabajo arduo de directivos, maestros y padres de familia para conseguir mejoras en las instalaciones, aún en contra de los intereses de los industriales o de las autoridades de educación pública.

Finalmente concluye que la globalización no solo no mejora las condiciones de vida de los individuos, sino que las condiciona y relega a niveles de mayor pobreza. Concluye también que está en manos de los maestros, padres de familia y directores de las escuelas, el mejorar el currículum escolar, que provea una educación democrática, para ofrecer a los alumnos mejores oportunidades de desarrollo. Sin embargo, no se explica la forma en que los maestros podrían mejorar el currículum escolar o en qué consiste una educación democrática.

1.2.1.2.El análisis desde la dimensión micro social de la educación

Los análisis realizados desde una dimensión micro social parten del ámbito cotidiano de la docencia, analizan desde diferentes perspectivas a los sujetos involucrados en el proceso educativo, así como las prácticas docentes y las prácticas educativas.

La investigación de Fieldstone (2005), se puede ubicar entre las investigaciones de dimensión microsical. Analiza la manera en que 9 maestros enfrentan el currículum oficial y realizan lo que ella considera es “una práctica educativa cívica efectiva” y la identifica como una Pedagogía para la Participación Ciudadana (PPC). En esta investigación, la autora pretende mostrar que al comprender la vida personal, profesional y política de los maestros/as, ayuda a comprender los procesos que hacen un “educador cívico efectivo”. Con la observación de la práctica pedagógica, de entrevistas individuales y grupales, Fieldstone encuentra que una instrucción cívica efectiva depende de la presencia de tres variables: a) las habilidades de los maestros para diseñar un currículum centrado en el civismo, b) la solidez de sus convicciones acerca de la misión de la escuela, la participación ciudadana y la justicia social y c) las condiciones soportables de la escuela en que trabajan, las cuales están orientadas a una coincidencia filosófica con el resto de los colegas y directivos, un ambiente docente pro-positivo y oportunidad de autonomía. Y comenta que para que pudiera darse a gran escala, se requeriría una combinación de política educativa, maestros/as conscientes y líderes escolares, así como investigación y participación de la población en general.

Fieldstone (2005) retoma estudios previos que determinan la presencia de cinco prácticas de enseñanza efectivas para el desarrollo de las capacidades de participación ciudadana, a lo que llama PPC, Pedagogía para la Participación Ciudadana, las cuales son:

1. discusiones o foros de discusión
2. actividades de aprendizaje cooperativo
3. creación de oportunidades de tomar decisiones (los alumnos)
4. proyectos de aprendizaje para el servicio
5. conocimiento cívico diseccionado en un contexto complejo de manera relevante

Explora por medio de “historias de vida” las causas o razones que propician que un/una maestro/a realice una PPC. Las conclusiones a las que llega son: los/las maestros/as tienen capacidad de adaptar el currículum y modificarlo para propiciar y promover proyectos de participación ciudadana; coinciden en la visión de un ciudadano participativo y hay consenso y conciencia sobre la inequidad; están seguros de su responsabilidad social. Adicionalmente a estos aspectos introspectivos al maestro, como son las habilidades propias, la fortaleza y convicción, existen los externos para que la PPC tenga resultado: el contexto que los soporte, es decir, trabajar en una escuela cuya filosofía sea congruente, existan colegas similares que apoyen y tengan facultad autónoma. Esta investigación es relevante por la forma en que permite precisar las condiciones necesarias para una Práctica Pedagógica para la formación Democrática (PPC), sin embargo, fue realizada únicamente con maestros/as de la asignatura de civismo del nivel secundaria, lo que limita la posibilidad de generalización y pudiera presuponerse que la práctica pedagógica para la formación democrática, solo maestros/as de asignaturas sociales la pueden llevar a cabo.

En esta misma línea de investigación a nivel micro-social, Mullins (1996), realiza un trabajo en el cual pretende identificar las características que definen a un maestro democrático y por tanto su práctica pedagógica es democrática. Mullins (1996) se introduce en la forma en que los maestros/as pudieron llegar a tener esta convicción y adicionalmente, explica también cómo esa fuerza intrínseca de los/las maestros/as, permanece o se fortalece por motivadores extrínsecos. Los aspectos intrínsecos están ligados a fuertes convicciones de responsabilidad y conciencia

social. Los aspectos externos están relacionados directamente con el ambiente escolar y con la gestión educativa. Mullins (1996) concluye que estos maestros/as, al encontrar espacios de libertad o autonomía en la estructura de la organización escolar, les permiten desarrollar espacios creativos y un clima de libertad y democracia al interior del aula y el trabajo con los alumnos.

Esta investigación muestra que la práctica pedagógica depende entonces de aspectos intrínsecos al maestro y aspectos extrínsecos a él. Si bien, la formación y la convicción a partir de su propia historia, va a favorecer el que desarrolle una práctica pedagógica democrática, es también necesario que la escuela como institución tenga una postura congruente con la visión democrática. Si esto último no es posible, dicen las investigaciones, de todas formas hay una fortaleza en los/las maestros/as que hará que busquen alternativas, pero al presentárseles obstáculos normativos y estructurales, los resultados pueden ser desalentadores, mermando no únicamente la práctica pedagógica, sino la propia autovaloración del maestro/a. En la medida en que el/la maestro/a tenga eco en la escuela, se resaltarán su liderazgo y promoverá a su vez, un trabajo de mayor participación y compromiso con el proceso educativo. Hay aquí entonces, elementos que nos remiten nuevamente a los niveles o dimensiones de análisis intermedios como la gestión educativa y a los macro sociales, inherentes de la política educativa, la normatividad y el currículum escolar.

Los trabajos realizados por Rockwell y Mercado (1989) en sus investigaciones etnográficas, sobre el trabajo docente, reconocen que hay relación entre el contexto institucional y el trabajo cotidiano de los maestros. Las investigadoras definen el contexto institucional a partir de identificar elementos como las condiciones materiales de la escuela, no únicamente las condiciones físicas de la misma, sino que incluyen las condiciones laborales, organizacionales para la distribución del tiempo y de los espacios; otro elemento que identifican, es al/la maestro/a mismo como sujeto que organiza su propia vida y trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones materiales de cada escuela y que finalmente, se entrelaza su propia vida con la historia social; y un tercer elemento que distinguen las autoras, es la historia de la escuela y la comunidad y la historia biográfica del maestro/a que contribuye a conformar la historia de la escuela. Sin embargo, no mencionan específicamente las autoras la vinculación con las políticas educativas, aunque pudiera pensarse que están implícitas en el contexto institucional.

La investigación de Cea Cerdá (2001) pretende hacer una aproximación a la manera en que se reflexiona, cuestiona y analiza la práctica docente. Para hacer esta aproximación, considera las referencias que los propios docentes hacen sobre su práctica y las referencias que hacen los que dirigen el análisis para corroborar si hay relación entre la teoría y la práctica. Utiliza principalmente el análisis del discurso y establece algunas categorías para conceptualizar la práctica docente y señala la relación que tiene ésta con el currículum. El concepto de 'práctica docente' lo retoma de los análisis que hace Rockwell y Mercado principalmente, así como de Aguilar (1985). Explica que la 'práctica docente' no se limita a la interacción maestro – alumno, o a las actividades del aula, sino que hace referencia a todas las actividades que se realizan durante el tiempo escolar y en el espacio escolar, considera incluso las actividades de gestión tanto de docentes como de directivos. Esto hace que los límites no estén precisos. Cita a Aguilar, quien considera que la práctica docente es un proceso que se construye cotidianamente a partir de las interrelaciones con los otros en el ámbito escolar, de tal manera que la *práctica docente* adquiere formas diversas según el contexto de las escuelas.

Cerdá rescata algunos aspectos a los que se refiere la ‘práctica’: el carácter procesual y cotidiano, y la interacción que se da en determinadas condiciones y en determinados contextos; respecto a ‘lo docente’, se trata de evitar el reducir las acciones docentes a actividades de enseñanza, por lo que se consideran todas las acciones que se pueden realizar en el ámbito educativo y en relación al proceso educativo. Estas consideraciones guían el posterior análisis de la ‘praxis’, lo que implica necesariamente, la conciencia. “la práctica no puede realizarse sin cierta conciencia de los fines que la orientan, y sin cierto conocimiento del objeto que se pretende transformar y de las formas a través de las cuales esta transformación será posible” (Cerdá, 2001). De ahí que la práctica sea la acción, las actividades conscientes con ciertos conocimientos, representaciones e ideas. La autora recurre al concepto de ‘acción’ de Wersch para explicar que se compone de dos niveles: las intenciones (el qué debe hacerse) y las operaciones (el cómo) (Cerdá, 2001).

Tras una reflexión teórica, Cerdá agrega a la idea de que la práctica, por ser una acción objetiva, es consciente, el supuesto complejo de la construcción de los sujetos, por lo que incluye también la parte inconsciente, y es de la manera en que puede entonces interpretarse la acción. Otro aspecto que se involucra en la práctica docente, es precisamente el sujeto de la acción (con sus condiciones culturales, políticas, sociales; así como las subjetivas, el mundo interno, la conciencia y la inconsciencia); pero también las condiciones o circunstancias tanto subjetivas como objetivas y la acción realizada (el qué y el para qué, y el cómo se hace). En un segundo nivel de análisis, relaciona la práctica docente con las circunstancias contextuales de la educación formal, por ende está dentro de un marco institucional: el currículum. Rescata esta idea de Sacristán, principalmente. La ‘práctica docente’ constituye una de las numerosas prácticas que confluyen en el currículum.

Cerdá encuentra elementos interesantes sobre la manera en que los propios docentes refieren su práctica docente: los docentes recurren a la “acción generalizada” para narrar las acciones o acontecimientos cotidianos, esto es, que asumen que sus acciones se comparten con los demás docentes y por lo mismo, estas narraciones, no son incluso cuestionadas, sino que se aceptan como son. Los docentes también perciben que las condiciones en las que trabajan son desfavorables en la mayoría de los casos, por lo que de alguna manera se perciben en constante lucha contra las circunstancias y por lo tanto es extenuante y poco comprendida su labor; finalmente consideran su práctica de manera ideal, sobrevalorada, y la expresan como el conjunto de reglas y normas sobre la correcta actuación que son apreciadas en sí mismas, independientemente de las condiciones particulares en que cada maestro desempeña su labor.

Como aspecto relevante de esta investigación, es que las imágenes sociales sobre los docentes como apóstoles, luchadores sociales o agentes de cambio a pesar de las adversidades, siguen presentándose en los imaginarios de los mismos docentes, anclados en la manera en que enfatizan los propósitos, las finalidades y en general, los deberes y las normas que establece la escuela –desde la gestión escolar, hasta el cumplimiento de planes y programas-- en pocas palabras, la operacionalización del currículum. Si bien, hay un acercamiento al análisis de la práctica docente, desde el docente mismo, deja ver la gran dificultad que se tiene del ejercicio de la reflexión sobre la misma. Aporta elementos claves para analizar en otros contextos la práctica docente, pero no aborda el análisis para explicar por qué los docentes han construido estos

imaginarios y más aún, porque los sostienen y cuáles son las consecuencias de esto sobre la misma práctica.

Otra investigación desde lo micro, es la realizada por Carolina Domínguez (2005). Ella hace un acercamiento al docente como sujeto psicológico principalmente. Sustenta su investigación desde un paradigma sistémico en el que permite visualizar al docente como el primer elemento con que cuenta para realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asume también, que se construye a través de su subjetividad en relación con los otros en el contexto determinado. Esto le permite relacionarse con los niños y niñas, con las autoridades y otros docentes y con padres de familia.

En esta investigación, la autora busca conocer y acercarse a la persona del maestro, quién es él o ella y qué tipo de relaciones establece o entran con juego a través de sus vinculaciones. Analiza las percepciones de los/las docentes desde su fundamento subjetivo para dar sentido a lo que hace y dice, ya que son los diversos espacios perceptuales de los sujetos los que dan significado a la realidad donde se inscriben y permanecen ocultos al currículo formal y al mismo sujeto (Domínguez, 2005). La aportación de esta investigación está encaminada a estudiar al docente como sujeto, lo cual, considera la autora, que no siempre es visto de esta manera ni en la formación docente, ni en el sistema educativo. Rescatar al docente como sujeto desde el enfoque sistémico permitirá entender algo más en relación a la docencia y su ambiente, por ejemplo, por qué toman cuál o tal decisión, qué mantiene las líneas de poder y autoridad o de subordinación. La autora retoma la idea de Hoffman: “como dicen los chinos, ‘sólo los peces no saben que en lo que nadan es agua’. Los seres humanos también tienen cierta incapacidad para ver los sistemas de relaciones que los mantienen”. La autora explica esta cita diciendo que en el contexto en que se establecen los intercambios entre maestros se producen interacciones que van dando lugar a ciertas estructuras de las cuales se desarrollan epistemologías entre los sujetos, y desde las cuales se restablecen los intercambios, lo que es dinámico, circular y dialéctico. Y además, estas relaciones que van construyendo al docente e impacta en su comportamiento, definitivamente también impacta en los/las alumnos/as.

El análisis psicológico de los docentes permite tener un acercamiento a la manera en que se compromete con la situación pedagógica, qué cree y cómo explica lo que cree y hace, lo que habla de lo que él es. La acción pedagógica se encuentra inscrita en una serie de vivencias particulares que se reflejan en su actitud ante los/las alumnos/as y la escuela. Con esta investigación, se puede afirmar reiterativamente, que el docente como sujeto y actor social, poco ha sido considerado en la política educativa. La complejidad de la práctica docente versa también en la complejidad del ser social y en las dinámicas del ámbito educativo, y más aún, del sistema educativo. De ahí, que las preguntas sigan sin respuestas porque en pocas ocasiones se ha vinculado las decisiones políticas macro sociales con lo que impacta en los sujetos que ejecutan esas políticas en el ámbito de acción docente, lo micro social.

1.2.1.3.El análisis que relaciona las dimensiones macro-micro de la educación

La investigación de Myers (2005), combina el análisis de lo macro social y lo micro social. Realiza un estudio comparativo entre los sistemas educativos de Brasil y Canadá para identificar

la manera en que los maestros traducen la política educativa en su práctica pedagógica. Myers (2005) realiza este estudio a partir de una investigación cualitativa, con 14 maestros de secundaria de asignaturas de ciencias sociales, 7 de Toronto y 7 de Porto Alegre, que realizan además actividades de participación política. Descubre que la concepción pedagógica y por tanto su práctica, se delimita por sus creencias sobre lo que es educación y democracia. Estos conceptos están definidos por el currículum respectivo en ambos países. Myers parte del supuesto de que hay una relación muy fuerte y recíproca entre educación, su conceptualización por parte de los maestros y la formación de ciudadanos democráticos. Los sistemas educativos de Brasil y Canadá, muestran diferencias significativas en el diseño curricular, el cual depende de la visión y perspectiva de la política educativa. Este autor explora estas diferencias, encontrando que el sistema canadiense es más restrictivo que el brasileño. Los maestros canadienses realizan estrategias de aprendizaje colaborativo dentro de su contexto político y el currículum restrictivo, mientras que los maestros brasileños, tienen el espacio para realizar actividades de aprendizaje orientadas al análisis y la crítica de las problemáticas sociales.

Myers (2005) encuentra en la investigación empírica, elementos que evidencian como el contexto educativo limita la libertad que tienen los maestros de interpretar y adaptar el currículum o seleccionar los métodos de enseñanza – aprendizaje. De esa manera el contexto político regula las oportunidades de participación política que existen, las cuales le dan forma a su práctica pedagógica. El currículum profundo (u oculto) denota mensajes y significados implícitos que se presentan en las estrategias de enseñanza.

Esta última investigación es reveladora de la posición política del sistema educativo y de las posibilidades de realización de la práctica pedagógica dentro de este marco. Si bien, hay elementos intrínsecos a los maestros que los impulsan a trascender el currículum, como se encontró en las otras investigaciones, también se reconoce que hay fuerzas extrínsecas que están pugnando por intereses ajenos a los maestros y no únicamente en el marco organizacional específico de la escuela, sino que existen fuerzas aún mayores que conducen las intencionalidades por mecanismos tanto explícitos en el currículum, como mecanismos implícitos delineados por la ideología e intereses políticos entre otros factores.

Luis Felipe Gómez (2005) realiza una investigación similar pero dentro de una misma institución educativa. El objeto de esta investigación se encuentra en la intersección de lo axiológico y lo epistemológico. Analiza la relación entre las intenciones de la institución y lo que los/las docentes realizan. Las metas que la institución declara son de naturaleza ético-valoral, y los medios que propone para alcanzarlas son pedagógicos. Proviene de la visión antropológica y religiosa de la Compañía de Jesús: los medios de su posición epistemológica constructivista. Se centra en indagar si las prescripciones de la filosofía educativa aparecen en el método pedagógico que utilizan los docentes; es decir, en las actividades realizadas en el aula y en la cognición que los profesores imparten en los cursos.

El autor describe los procesos de gestión que la Universidad lleva a cabo para promover el conocimiento de su filosofía y lograr que sus prescripciones lleguen al aula. Indaga sobre el pensamiento del profesor, y analiza la relación que existe entre las teorías implícitas y las acciones de los docentes. Presenta información precisa acerca de la manera en que aparecen las prescripciones de la filosofía educativa en el aula: de la relación de las acciones docentes de los

profesores con sus teorías implícitas sobre educación, y de la eficacia de los procesos de gestión universitaria para lograr que su filosofía se viva en las aulas.

Gómez utiliza dos constructos: método pedagógico y filosofía educativa. El autor separa el método pedagógico en dos componentes: la práctica educativa y las teorías implícitas. Reflexiona sobre el concepto de 'práctica' retomando a varios autores, los cuales coinciden en 'lo que hace el ser humano de manera coherente para lograr algo, es la actividad o acción'; respecto a la práctica educativa, la explica como la acción que va dirigida a desarrollar o ejercitar algo, virtudes principalmente, no produce cosas. De aquí, que el autor entienda la 'práctica educativa' como el proceso de solución de problemas para lo que se usa el conocimiento tácito que lo lleva al logro de la meta. Las teorías implícitas las entienden como los esquemas de pensamiento o marcos de referencia con lo que comprende e interpreta las experiencias y desde las cuales actúa racionalmente, se logran por ensayo y error y llegan a organizar los conceptos y procesos de enseñanza. Considera que éstas son muy difíciles de modificar, ya que forman parte de la memoria a largo plazo y no se está consciente de ellas hasta que racionalmente se pide que expliquen sus posturas. El autor define la filosofía educativa de la institución como el medio para lograr la transformación de las estructuras injustas, según los principios de la educación jesuita, sustentada principalmente en la formación de valores que conforman la cultura contemporánea para ir más allá de las trampas y prejuicios: construir una sociedad justa y democrática a partir de la participación, la búsqueda de la verdad, la reflexión crítica y el respeto a la libertad. El sustento pedagógico está en el aprendizaje significativo y programas basados en competencias: el aprendizaje es resultado de la acción.

Los resultados de la investigación de Gómez, muestran que es mayor la proporción de docentes que son congruentes con la filosofía de la institución y por tanto su práctica coincide con la misma, pero hay otro porcentaje de docentes que muestran incongruencias entre el discurso y la acción, mientras explican los principios filosóficos de la institución con claridad, no los realizan en la práctica, dejando ver lo que pesan sus teorías implícitas, es decir, sus propias creencias y supuestos sobre los aspectos del aprendizaje. Las aportaciones de esta investigación sobre las diferencias entre el asumir la filosofía institucional y la ejecución de la misma en la práctica es reveladora de cómo impacta el entendimiento y la visión del mundo en la práctica pedagógica, si la visión del mundo del docente es congruente con la filosofía institucional tendrá sentido su práctica y estará encaminada a las metas de la institución, pero si sus teorías implícitas no lo son, su práctica será distinta aun cuando en el discurso puedan manifestar los objetivos de la institución y lo que lograrán está relacionado con la visión del mundo del docente, aun cuando no sea del todo consciente de ello. Pero esta investigación no considera el contexto o la manera en que éste impacta también en la práctica docente, ya que el interés de la institución es delinear la práctica para garantizar sus propósitos por lo que el ámbito educativo es más o menos controlado o estructurado para este propósito.

Gloria E. Ornelas (2005) ofrece un trabajo que parte de la dinámica cultural, como una visión conceptual diferente. Considera las aportaciones antropológicas al ubicar a la escuela como parte de los procesos interculturales ya que explican la transmisión, los procesos de continuidad o reproductivos y discontinuidad o transformaciones de la cultura. Identifica a la escuela como una institución social y cultural para estudiarla de manera holística, como totalidad con sus partes relacionadas entre sí, en formas específicas y reconocibles. Pretende con ello analizar la

cosmovisión del mundo de los sujetos escolares a través de las prácticas institucionalizadas, sus concepciones, la producción del sentido que reproducen y construyen el docente y sus alumnos en la vida cotidiana.

Ver y analizar la escuela de esta manera, posibilita el conocer los diferentes aspectos de la escuela como parte de un todo que se vincula entre sí: los aspectos institucionales, sus rasgos habituales y relativamente permanentes, el contenido cultural expresado en ideas, creencias y valores, en el universo simbólico sustentado, portado, recreado por los sujetos que interactúan en ella, las relaciones sociales que se construyen, sus consecuencias y sus efectos en la vida cotidiana, las representaciones colectivas, las expectativas, las intenciones y los valores que se expresan o se implican en el ámbito educativo; es decir, los vínculos que se establecen entre la cultura social del entorno con dicha institución educativa. Se apoya en tres categorías principalmente: la cultura, la cosmovisión y la ideología. La cultura, desde una perspectiva simbólica que permitió ubicar las prácticas culturales en la escuela como reflejo de la configuración de significados sociales diversamente objetivados, actualizados, difundidos, recibidos, percibidos e interpretados en el conjunto de la conflictividad social, de lo que se desprende la constitución de identidades y alteridades sociales. La cosmovisión, como una matriz compuesta de dualidades, oposiciones y procesos generales que rigen el pensamiento y la vida de una sociedad determinada. La ideología, permitió el acercamiento a la constitución y desarrollo de las concepciones y las prácticas escolares como núcleos receptores, ordenadores y proyectores de las esferas sociales, políticas, económicas, estéticas, filosóficas, psicológicas, disciplinarias, científico –tecnológicas que las envuelven.

Entre las muchas conclusiones a las que llegó Ornelas, se destaca aquí lo relacionado con la docencia. La autora concluye que la docencia expresa una formación sociocultural, histórica y académica que refleja los orígenes y la trayectoria de vida del sujeto que la lleva a cabo, juega un papel fundamental en la construcción, el reconocimiento y/o negación de los simbolismos propios de maestros y alumnos y las cosmovisiones presentes en la dinámica cultural de la escuela primaria, basado en el ejercicio del poder que el Estado y la sociedad civil le otorgan, así como en el lugar que dicho docente ocupa dentro de su interacción social e individual con diversos campos culturales. Comenta también que las contradicciones entre las diferentes formas de ver el mundo y las ideologías hegemónicas y subalternas, generan tensión entre el currículo y las experiencias de vida de los docentes y los alumnos, las que, por lo general, están encubiertas por determinadas posiciones sociales y presentan roles homogéneos, no conflictivos y públicos. El análisis realizado por esta autora, permite un acercamiento empírico a la complejidad de la dinámica escolar. Coincide en muchos de los elementos que aborda Rockwell y Mercado e identifica la manera en que las interrelaciones construyen en la cotidianidad y reproducen o legitiman relaciones de poder, pero también existe la posibilidad de transformación y cambio. Estas fuerzas opuestas están en constante tensión e impactan de diversas maneras en las prácticas culturales de las escuelas.

Finalmente, la investigación realizada por Juan Casassu, sobre la (des)igualdad, en la cual pretende identificar los factores asociados que influyen en los logros académicos, analiza el contexto internacional, específicamente lo que ocurre en América Latina y vincula estos logros con el desarrollo de políticas educativas nacionales e internacionales, pero rompe con las representaciones que colocan a la escuela en una perspectiva histórica global, como si los

resultados obtenidos por las escuelas no dependieran más que de las estructuras de dominación y de los movimientos revolucionarios que buscan derrocarlas.

La investigación de Casassu apoyada en un enfoque cuantitativo con herramientas metodológicas y estadísticas complejas como el análisis factorial y modelos de análisis de regresión logística y discriminante, se sustentó en perspectivas sociológicas y en enfoque de procesos y de gestión. Logra analizar variables multivariadas y utiliza cuestionarios para identificar aspectos tangibles e intangibles en los resultados de los logros académicos que propician las desigualdades en las sociedades de América Latina. Aun cuando parte de los constructos de calidad educativa y de logro académico que se elaboraron específicamente para la presente investigación, aclara que éstos no son más que metáforas, que son definiciones restringidas e incompletas. Aún con ello, las conclusiones muestran resultados diferentes a la literatura académica previa en esta materia específica. Al combinar de tal manera los factores externos e internos que intervienen en el logro académico para el análisis de las relaciones entre éstos, se descubre que si bien los efectos del contexto socio-cultural y económico (contexto familiar principalmente) pesan en el desempeño y logro académico (como tradicionalmente se ha enfatizado en otras investigaciones), el análisis de la información obtenida evidencian los efectos de la escuela misma confirmando que éstos pesan aún más. La desigualdad en la educación es explicada sólo en un 18% por el Estatus Socio – Cultural (ESC) de los padres de familia. Pero estas diferencias se reducen cuando se aprecia que los resultados entre las escuelas son menores que la desigualdad del ESC. En donde más se encuentran desigualdades generadas por la propia escuela, es en países como México y Bolivia. Lo que se encontró también en esta lectura de los resultados, es que sí es posible que las escuelas mitiguen las diferencias del contexto, así como que una buena escuela o sistema educativo, no necesariamente tiene que ser una escuela costosa.

Otra conclusión interesante de este estudio es que los resultados de las evaluaciones estandarizadas, muestran que las escuelas rurales son inferiores en términos absolutos a los de las escuelas urbanas y éstos inferiores a los de las escuelas privadas. Sin embargo, al analizar los datos relativizando el contexto estadísticamente, los resultados fueron muy interesantes: el estrato demográfico influye en el desempeño, pero influye mucho menos. Cuando se ajusta el modelo a los procesos escolares entre escuelas rurales y urbanas, las diferencias no solo disminuyen sino que se revierten. De la misma manera al comparar escuelas públicas y privadas, se observa que las diferencias desaparecen e incluso se revierten.

Al analizar los procesos al interior de las escuelas, descubren también que son los procesos al interior del aula los que más pesan. Los factores que destacan al interior del aula son: el clima emocional, la percepción de los docentes en cuanto al desempeño de los alumnos y la gestión de las prácticas pedagógicas. Respecto al clima emocional, detectaron que esta sola variable tiene un peso del doble que la suma de todas las demás; depende de las interrelaciones y por lo tanto puede ser modificado por la pedagogía y por la gestión, al considerar las personas en sus dimensiones cognitivas y emocionales. Sin embargo, esta dimensión ha sido ignorada en la investigación educativa en general. Respecto a la percepción que tienen los docentes en cuanto a las causas del desempeño de los alumnos, se explica por las interacciones, actitudes y dichos de los docentes. Cuando los alumnos perciben que los docentes estiman que su desempeño depende de sus propias habilidades, cambian las expectativas sobre su propio desempeño y el resultado es un logro académico mayor. Sobre la gestión de las prácticas pedagógicas, en particular las

relacionadas con la no discriminación de los alumnos, sin segregaciones ya sea por inteligencia, raza o género, se obtiene un mayor aprovechamiento por ser un ambiente favorable al aprendizaje. Así también, la evaluación y seguimiento sistemático de sus alumnos, pero no vista la evaluación como actividades de control, exámenes, calificaciones o como un proceso sumativo al final del proceso educativo, sino como un ejercicio de retroalimentación y validación del proceso de aprendizaje.

La investigación de Casassu rompe con los principios clásicos difundidos por otras investigaciones, en las cuales, los factores estructurales o funcionales pesan dejando un sentimiento de impotencia ante la imposibilidad de modificar las estructuras sociales externas a la escuela directamente desde las aulas, y recupera la posibilidad que tiene la escuela y en particular los/las maestros/as, de cambiar la situación de los alumnos, sin pretender que esto por sí mismo transforme las estructuras sociales. Esto es, que se abre la posibilidad de explorar cualitativamente estas interrelaciones subjetivas que prevalecen en el proceso educativo, donde la *práctica pedagógica* tiene un peso significativo y que podría ser determinante para la transformación a la que se aspira y la cual, no ha sido explorada en todas sus dimensiones. Abre la posibilidad real de ver al docente como un verdadero agente de cambio, un sujeto que podría construir nuevas realidades sociales desde el aula, siempre y cuando el/ella misma lo considere así posible como lo sugieren muchas posturas pedagógicas.

1.2.1.4. Aportaciones y reflexiones para el acercamiento al problema de investigación

Las investigaciones analizadas desde la dimensión macro y meso social de la educación permiten relacionar la educación con la democracia. Desde lo macro, el acceso a la educación, es un elemento democratizador, de ahí que exista correlación entre ambas pero el acceso por sí mismo, no garantiza la calidad del proceso, ni la equidad; se podría considerar la gestión organizacional como una dimensión meso y al analizarla como promotora de la democracia para garantizar una educación de calidad, pero la visión desde esta dimensión está relacionada con el paradigma administrativo tradicional que no ha permitido la participación democrática en los procesos de gestión, los aspectos humanos de la administración y la gestión con un liderazgo que permita la transformación, están aún en desarrollo y mucho falta por construir desde esta perspectiva para lograr una gestión democrática, sin embargo, se puede ahora decir, que sí hay posibilidades para lograr la transformación hacia el ejercicio de la democracia.

En ambas dimensiones se pretende determinar si la educación favorece la democracia, pero no se vincula este ejercicio con los sujetos que la construyen, esto es, con los actores educativos, sino que se vinculan más con aspectos funcionales y estructurales de los sistemas. Se involucra el concepto de calidad, pero tampoco existe consenso sobre éste; aún cuando se pudiera considerar el propuesto por Silvia Schmelkes como general por la aportación humana al proceso educativo, tampoco se aborda el análisis de la práctica pedagógica desde esta perspectiva. Por lo que queda un vacío en la investigación desde esta dimensión: cómo la democratización de la educación con calidad sería resultado de políticas educativas masificadas si en éstas se obvia u omite la acción pedagógica de docentes y directivos involucrados directamente con la formación de ciudadanía democrática.

Las investigaciones desde la dimensión micro muestran que hay todavía elementos que se desconocen a profundidad sobre la práctica pedagógica en general. Se han analizado aspectos específicos de la práctica para lograr la participación ciudadana desde las capacidades que tienen los/las docentes para realizarla y la han caracterizado como resultado de un proceso individual en el que la propia historia del docente, su forma de ver el mundo y su fortaleza son importantes, pero también influye el ambiente escolar, el cual de alguna manera tiene que ser congruente o al menos permitir espacios de libertad y autonomía al maestro/a para que realice su práctica con características de formación para la democracia.

El análisis de la práctica docente y la dinámica escolar desde una perspectiva antropológica y socio-histórica permite comprender la complejidad de la misma. Rescata inevitablemente a los sujetos de la práctica, como sus características psico-sociales hasta las representaciones e imaginarios que la escuela ha construido sobre la realidad escolar y las relaciones con los elementos de reproducción y legitimación de las políticas educativas y su impacto en lo cultural y económico - social. Sin embargo, no se ha analizado cómo esta dinámica aporta elementos para la construcción de la democracia a partir de las relaciones pedagógicas con los involucrados en el proceso educativo. Esto, posiblemente por la conceptualización que se tiene de *práctica pedagógica*, y las diferencias significativas en los sustentos teóricos y metodológicos que muchas veces se tornan contradictorios.

Las investigaciones en las que se busca relacionar lo macro con lo micro permite un acercamiento a una discusión teórica de antaño: qué determina qué, lo macro a lo micro o lo micro a lo macro. Las posturas más recientes discuten sobre la relación micro-macro como elementos que no pueden separarse. Los vacíos de las investigaciones desde lo macro o desde lo micro es en gran medida por esta separación o divorcio. El análisis de la relación micro-macro permite indagar sobre la posible coherencia entre los elementos mediadores o mecanismo de relación entre la práctica pedagógica y la política educativa. Desde esta visión diferente, se busca explicar y comprender o interpretar las posibilidades de la formación democrática. Esto es porque las investigaciones que parten de esta visión micro-macro en educación han aportado elementos valiosos para la interpretación. Permite por un lado, explicar la manera en que el Estado, en su contexto político, toma decisiones respecto a qué hacer y cómo, construyendo un currículum no del todo explícito y por tanto permite la reproducción de valores hegemónicos de homogeneización entre otras cosas, y por otro lado, permite entender cómo estos mensajes son transferidos en la construcción cotidiana de la práctica social. Luego entonces, las contradicciones y tensiones entre los discursos y las acciones conscientes o no, logran en mayor o menor medida legitimar posturas no siempre del todo congruentes con las realidades sociales objetivas y culturales de la población. El contexto cultural, económico, político, geográfico, entre otros son elementos que permanecen en la construcción de la formación de la sociedad que se desea, pero, sugiere la reflexión sobre quién desea qué y por qué, y cómo esta realidad contextualizada es aprehendida y luego transferida en la práctica pedagógica.

De esta manera, las líneas de investigación no se cierran, por el contrario, siempre una investigación permite abrir otras tantas posibilidades. En este caso, el recorrido hecho por estas investigaciones permite visualizar desde sus diferentes dimensiones, la complejidad de la práctica pedagógica en el marco de las prácticas sociales; permite identificar algunas intenciones del Estado, pero sobre todo, explican algunos de los resultados de estas intenciones. Sobre los

vínculos entre las intenciones y responsabilidades y el ejercicio de los/las individuos para lograr el mayor potencial humano para favorecer la democracia, queda como una de las líneas que posibilita nuevas investigaciones.

1.2.2. Problematicación

Como mexicanos, tenemos derecho a la educación, la cual deberá ser democrática, entre otras características y principios que se establecen para cumplir con este derecho, según dice nuestra constitución; democrática para construir y sostener un sistema de organización política pero esencialmente como forma de vida para el constante mejoramiento económico, social y cultural, como lo puntualiza el art. 3 °; democrática para establecer un sistema en que prevalezca el reconocimiento de la dignidad humana y el ejercicio de los derechos humanos. En este sentido, la educación primaria implica un compromiso y una responsabilidad por parte del Estado que tiene que ver con el enriquecimiento cultural a partir de potenciar al ser humano como tal. Implica atender a la complejidad humana y a su formación como individuos bio-psico-sociales integrantes de una comunidad de la que somos parte y en la cual nos construimos, nos desenvolvemos y (re)construimos la realidad social. Esto hace que la educación sea una responsabilidad ética y moral por parte de quienes han de cumplir con esta tarea.

De acuerdo con los principios constitucionales, nuestro sistema educativo debe ofrecer a todos y todas, cada uno de los niños y niñas que inician su vida escolar, desde la educación básica, (incluso antes, con la educación inicial) las oportunidades óptimas para lograr desarrollar armónicamente sus capacidades de manera integral, así como proporcionar las herramientas necesarias para que se convierta en un individuo que aprecie la dignidad humana, que pueda ejercer sus derechos fundamentales, su ciudadanía y realizar las actividades que decida libremente sobre su vida y sobre los aspectos sociales que implican la participación en su comunidad, garantizar que pueda ser votado o votar por quienes lo representen como parte de la organización social, y que tenga la capacidad legal y lícita de cumplir con sus responsabilidades y obligaciones. Esto es, que la educación debiera ofrecer lo necesario para que la población pueda no solo satisfacer sus necesidades básicas humanas, sino potenciar sus capacidades de realización y desarrollo, tanto en lo individual como en lo social y dentro de su propio contexto cultural para lograr una convivencia en la sociedad en la que prevalezca finalmente la justicia social. Un individuo que tenga la certeza de que su proyecto de vida, podrá ser realizado, en un ámbito de respeto y de participación en donde los acuerdos y consensos comunes, son construidos permanentemente en aras de la búsqueda de una mejor forma de vida de la comunidad en el marco del mejoramiento del desarrollo económico y cultural en general.

Dewey alerta sobre las trágicas consecuencias de “enjaular la democracia” en preceptos teóricos; esto es, que los principios de la democracia estén ajenos o enajenados a los medios y los procedimientos para una supuesta realización de la misma, o en otras palabras, encajonados a una formación cívica en tanto se aprende sobre los mecanismos y procedimientos de la democracia política.

Los ideales educativos, se han manifestado en las políticas educativas a lo largo de la historia de nuestro país, buscando siempre lograr satisfacer las necesidades más primordiales en relación a la educación y reconociendo con ello, que lo que se busca es el desarrollo económico y social,

disminuir la pobreza y la desigualdad social. Sin embargo, estas políticas han sido siempre insuficientes por varias razones, entre ellas, tiene que ver la aplicabilidad del concepto de Democracia. Se ha considerado desde una visión macro para la democratización del derecho educativo y se han delineado bellos discursos sobre la expectativa de la democratización, pero considero que *democratizar* es distinto a *formar para la democracia*, y una de las principales causas ha sido el no reconocimiento de la complejidad de las *prácticas pedagógicas* como prácticas sociales al no diferenciarlas de la prescripción pedagógica y el cumplimiento del currículum.

Los/las maestros/as han sido el objeto y el instrumento de las políticas educativas. Las problemáticas sociales en cada época se han atendido (o han tratado) según la postura política-ideológica en el poder y para el logro de los particulares intereses políticos y de desarrollo social se ha usado a la educación como una de las principales palancas. A los/las maestros/as no se les ha considerado como sujetos sociales, sino como colectivo o gremio que puede ser controlado; se ha considerado como actor principal del proceso educativo solo en el discurso, pero no se ha considerado la complejidad de la *práctica pedagógica* y sus implicaciones.

Las políticas educativas, desde el postulado democratizador, pretendieron lograr la alfabetización y atender la cobertura en la educación primaria, luego insertar en la modernidad al país convirtiendo a la educación y al conocimiento en un instrumento de mercado. Se vinculó con la calidad pero no se ha logrado consensar en qué consiste ésta, luego entonces cómo puede garantizarse, y finalmente se habla de calidad con equidad y se parte del mismo problema conceptual, agregando elementos que en la actualidad además, son esenciales para la nueva alfabetización: el uso de las nuevas tecnologías de la información. Pero más que el problema conceptual sobre la calidad, la equidad y los mecanismos que se utilizan para la medición de éstos como indicadores, los resultados en lo social, continúan siendo desfavorables: la educación mexicana promueve más las desventajas y las desigualdades que los principios de desarrollo democráticos y esto lo hace de forma tanto explícita como implícita, y los resultados negativos son evidentes en las evaluaciones que analizan el desarrollo de habilidades para la vida. Adicionalmente y en franca contradicción a los postulados e ideales, la desigualdad es favorecida por quienes tendrían que evitarla: las maestras y maestros en el ámbito educativo (las prácticas pedagógicas tienen un alto porcentaje de efecto; Casassus, 2001), pero ¿por qué esto es así?, ¿por qué las/los maestros/as de primaria no han podido revertir el efecto negativo y por el contrario, fortalecen las desigualdades que hacen frágil o inexistente la democracia?

Si se ha de ‘instituir al ciudadano’ como decía Condorcet en 1791, como parte del vínculo Estado-ciudadanía, es conveniente reflexionar sobre los principios de la democracia como forma de vida, y de qué manera el/la docente interpreta y se apropia de ésta, de tal manera que permita explicar las condiciones históricas y culturales de la práctica pedagógica y como ésta forma para la democracia en el contexto de la escuela actual. De esta manera se pretende tener elementos que contribuyan en la comprensión de los procesos de construcción de la práctica pedagógica desde su multidimensionalidad para identificar los factores o circunstancias que favorecen o limitan (constrañen) la formación de individuos libres y autónomos necesarios para el ejercicio de la democracia.

El supuesto del que parte este trabajo de investigación es que para que pueda llegar a ser una sociedad *democrática* en la que esté por encima de todo la dignidad humana, prevalezca la libertad, la igualdad, la equidad, han de formarse individuos autónomos que puedan ejercer sus derechos y obligaciones en un contexto de justicia social, por lo que se debe reconocer como uno de los principios de la educación, la capacidad de autonomía de los individuos y su esencia social y establecer como uno de sus propósitos fundamentales del ***formar en y para la democracia como forma de vida***, lo cual implica -- además de incorporar mecanismos para la cobertura y los estándares de calidad desde el punto de vista del aprovechamiento académico y una formación cívica sólida--, el reconocer y fortalecer al docente como sujeto ético, reflexivo, consiente y responsable del vínculo Estado-ciudadanía, por lo que habrá que transformar no solo la gestión escolar, sino las prácticas pedagógicas para enriquecer desde las aulas la construcción de nuestra democracia.

Por lo anterior planteado, esta investigación pretende analizar los mecanismos de vinculación entre los aspectos micro sociales en los cuales está inmersa la práctica de los docentes y los aspectos macro sociales en los cuales se determinan las políticas educativas. Se hace énfasis en la manera en que se construye al individuo/a social como ciudadano/a democrático/a, en la cual el/la docente (en la escuela) tiene un papel clave que comparte en el mismo orden de responsabilidad con las condiciones políticas que el Estado establece, de ahí que se sustente la relación Estado – ciudadanía como una relación pedagógica. En esta relación pedagógica, el/la docente se construye también así mismo y construye su realidad educativa dando como resultado una determinada práctica pedagógica que puede legitimar, reproducir o emancipar y transformar la realidad social de los/las alumnos/as a partir de una misma política educativa.

Así, el propósito general de esta investigación es:

Identificar y comprender algunos mecanismos que vinculan y sostienen la relación pedagógica Estado – ciudadanía a través de las prácticas pedagógicas que delimitan la manera en que se construye la democracia como forma de vida desde la escuela primaria.

Parte de dos supuestos:

- *Los fundamentos filosóficos constitucionales enmarcan las políticas educativas. Estos fundamentos establecen que uno de los propósitos de la educación es formar para la democracia como sistema de vida.*
- *La práctica pedagógica es praxis de la política educativa y materializa la relación Estado – ciudadanía; esto es que la relación es eminentemente pedagógica y está sostenida por una responsabilidad bilateral: el docente al realizar su práctica pedagógica – quien educa para la ciudadanía, y el Estado – como conjunto de instituciones que garantizan la ciudadanía.*

La pregunta de investigación es entonces:

¿Cómo se establecen los mecanismos que delinear la construcción de la democracia desde la práctica pedagógica en las escuelas de educación primaria?

Para desarrollar la investigación se desglosó la pregunta principal en dos ejes de análisis:

1. La democracia y sus implicaciones políticas y pedagógicas
2. La práctica pedagógica como práctica social y praxis de la política educativa

1.2.3. Lo que pretende aportar la investigación: los objetivos

Las políticas educativas de las últimas décadas se han concentrado en lograr la cobertura total al nivel primaria y de hecho lo han logrado con relativo éxito, pero eso no ha garantizado una educación de calidad y menos aún una educación de base (desde el desarrollo integral del individuo: física, psicológica, social, cognitiva, espiritual) que permita la continuidad dentro del sistema educativo y vaya eliminando los factores endógenos de la discriminación, la reproducción de las estructuras que mantienen la desigualdad, para dar paso a la equidad en la sociedad, y la disminución de las desigualdades sociales; esto significa que las políticas educativas centradas en la cobertura, no han logrado un impacto en el desarrollo y crecimiento de las comunidades, ni contribuido a reducir la pobreza, lo que no favorece el desarrollo de la democracia.

Ciertamente son los maestros y maestras quienes, a partir de su interpretación del mundo y del mundo social, transfieren el conocimiento y hacen su aportación en la formación de los niños y niñas, a través del ejercicio docente, principalmente, la práctica pedagógica; sin embargo, hay que reconocer que no son los únicos responsables de los resultados del sistema educativo. Si bien, tienen una gran responsabilidad social como docentes, sería parcial la visión de que de ellos depende la transformación de la situación actual de la educación, ya que la práctica pedagógica de los/las maestros/as es un proceso que se construye a partir de la compleja condición histórica, política y socio-cultural así como de la identidad psico-social del docente y a su vez, en tanto es proceso, está interactuando de diversas maneras al interior de las escuelas con la comunidad educativa, de manera interdependiente con los factores externos de las mismas, como la participación de las familias, el ambiente cultural y otros.

Es mediante la *práctica pedagógica* que se presentan mecanismos explícitos e implícitos que bien pudieran ser de reproducción y legitimación de las políticas educativas según algunos intereses dominantes, o bien, pudieran ser emancipatorios. Es en estas *prácticas* que se manifiestan las intencionalidades de la política educativa, de ahí que se considere praxis de la política educativa, sin embargo hace falta profundizar más en la forma en la que esto ocurre y qué tanto trasciende en la formación de los/las individuos como ciudadanos. En este sentido, este estudio pretende aportar elementos necesarios para comprender *cómo es la práctica pedagógica*

de los/las maestros/as desde una visión integral, --como dice Rockwell (1989), plantear la reconstrucción de la historia acumulada del trabajo de los/las maestros/as para conformar el conocimiento de los contenidos actuales de la práctica pedagógica real y explicarla en lo concreto y no como supuestos abstractos de lo que “debe ser”--; y *si esta práctica favorece o no y por qué, la formación de la democracia como forma de vida.*

De esta manera se pretende develar en el análisis la interrelación entre los aspectos macro y micro estructurales de la política educativa a través de las prácticas pedagógicas cotidianas en la escuela primaria pública para identificar y comprender cómo se establecen los mecanismos que favorecen o no la democracia como forma de vida.

Así, los objetivos de la investigación son:

1. Analizar las dimensiones de la práctica pedagógica.
 - a. Describir cómo es la práctica pedagógica cotidiana de los/as maestros/as de educación primaria.
 - b. Identificar algunos mecanismos de construcción de la práctica pedagógica, tanto explícitos como implícitos.
2. Identificar los procesos implícitos y explícitos de la construcción de la democracia a partir de la práctica pedagógica cotidiana
 - a. Describir los mecanismos explícitos de la formación de la democracia.
 - b. Interpretar las intenciones implícitas que favorecen o no la formación de la democracia como forma de vida.

*La comprensión de las dimensiones de la práctica pedagógica es necesaria para ofrecer elementos que permitan, por un lado, enfrentar de otra manera la formación de los maestros y maestras, diseñar estrategias de capacitación y /o actualización permanente bajo enfoques adecuados a la realidad docente, pensar en la producción de materiales y esquemas de trabajo y operación de acuerdo a las necesidades concretas de los maestros según las características de sus entornos inmediatos (el contexto cultural e institucional de la escuela), y por el otro, analizar y replantear los esquemas de gestión y/u organización y participación de los maestros y maestras en la toma de decisiones, tanto en aspectos administrativos y de gestión, como en aspectos curriculares (o para la adaptación de éste), así como estructurales del sistema educativo que permita lograr una *práctica pedagógica* congruente con los postulados constitucionales de *desarrollo integral de los individuos y de la comunidad* y *una educación democrática* que parte del principio ético de respeto a la dignidad humana; esto es, desarrollar habilidades (conocimientos, habilidades y actitudes) en los/las maestros/as que les permitan la adecuación del currículum general a su realidad escolar concreta para la promoción de una educación que favorezca la democracia, con equidad y calidad real con el fin de lograr que la escuela sea significativa y pueda promover y fortalecer el desarrollo social, económico y cultural de la comunidad dentro del marco de libertad y autonomía que enuncia la democracia.*

Se hace necesario también avanzar en el conocimiento de las teorías educativas sobre el quehacer docente cotidiano y sobre la forma que se podría generar propuestas de innovación e

intervención que mejore las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje de los/las alumnos/as en áreas que son fundamentales para el desarrollo humano y social. Como reconoce la Subsecretaría de Educación Básica mediante la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, en la convocatoria para otorgar apoyo a investigaciones sobre esta temática, publicada en 2006: *el conocimiento de la práctica pedagógica puede propiciar el reconocimiento de la misma en los maestros para generar estrategias que permitan desarrollar las competencias básicas para el ejercicio ciudadano, la convivencia social y una vida productiva sólida (democracia como sistema de vida); una práctica pedagógica que permita desarrollar potencialmente las capacidades de lecto-escritura, comprensión y comunicación, el razonamiento lógico y matemático, la visión de la ciencia tanto de la naturaleza como las sociales y las herramientas cognitivas para la reflexión y el pensamiento crítico y creativo, la educación cívica y ética y el mejoramiento de los ambientes escolares; una práctica pedagógica que se valore y aprecia por su efecto social, tanto en el impacto en el aprendizaje como en el sentido que éste tiene para el desarrollo de la comunidad.*

Finalmente, el conocimiento de las implicaciones de la *práctica pedagógica*, es necesaria para contextualizar también la evaluación del proceso educativo a partir de contextos específicos de la escuela y el trabajo particular de los maestros y maestras y los logros de los alumnos y alumnas bajo parámetros que rescaten las diferencias, la interculturalidad y las competencias básicas para el desarrollo humano.

Hoy como nunca se tiene la necesidad imperiosa de re-conceptualizar al docente, la formación académica tanto normalista como universitaria para la docencia, su ejercicio y trayectoria profesional, así como el papel de la escuela para el entorno cultural y laboral. Sin lugar a dudas, el/la maestro/maestra como sujeto ha de considerarse participante de las reformas educativas y el eje de las innovaciones educativas, pero no únicamente a nivel de discurso. Ello obliga a pensarlo desde sus propios ámbitos de acción y práctica, visto como sujeto, pero sobre todo, como un agente de cambio social. Es indispensable que los maestros y las maestras realicen un trabajo de reconstrucción y análisis de su práctica lo cual no se logra de manera espontánea y tampoco sería suficiente hacerlo únicamente referenciándola a su práctica misma, como lo expone Rockwell (1989) sino que se hace necesario, en esta reflexión de la cotidianidad escolar, tomar distancia de ella e incorporar los nuevos aportes teóricos y metodológicos de otras áreas del conocimiento educativo. De esta manera se enfatiza, la necesidad de modificar las estrategias de formación y capacitación docente, pero más aún, estrategias de organización escolar y de gestión para el trabajo autónomo tanto de los maestros y maestras como de la escuela y la comunidad educativa en general, propiciando que las escuelas se conviertan en centros educativos en los cuales el trabajo colaborativo de diferentes profesionales especializados en educación (ya no únicamente maestros) aporten al mejoramiento de la misma desde ámbitos de interdisciplinariedad y trabajo colaborativo responsable.

SEGUNDA PARTE MARCOTEÓRICO

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA DEMOCRACIA

2.1 DEMOCRACIA

2.1.1. Qué se entiende por democracia

El término *democracia* proviene del vocablo griego *demos* que significa pueblo o gente y *kratos* que significa autoridad o poder. "La palabra democracia significa 'gobierno o autoridad del pueblo, poder del pueblo'. Esta acepción epistemológica, ha quedado limitada en el tiempo, (o mejor debiera decir eliminada) puesto que "democracia" es ahora, para muchos autores, la decisión de la población sobre aspectos que convienen a la forma de gobierno en lo colectivo y a la forma de vida en lo individual (Dahl, 1992; Bobbio, 1996; Held, 1996; Touraine, 1995). Es un término polisémico, con una amplia gama de interpretaciones; esto es, no hay una sola forma de entender lo que significa 'democracia'. Las interpretaciones van desde lo ideal (deseable rayando en lo ilusorio) hasta lo descriptivo real o normativo concreto, en las diferentes posturas ideológicas y políticas que dependen de los contextos sociales y económicos. Por ello, es conveniente considerar lo que dice Robert Dahl sobre mantener la distinción entre la democracia, como ideal en tanto meta que implica la defensa y prevalencia de la dignidad de vida humana en lo individual y lo colectivo y como sistema de gobierno en tanto es una forma de organización social en la que los convenios institucionales prevalecen y que deben verse como una especie de aproximación imperfecta al ideal (Dahl, 1989). Sin embargo, en la cotidianidad actual, la democracia es entendida como un sistema político principalmente, en el que el pueblo ejerce como soberano, ya sea participando de manera directa (por algunos mecanismos específicos como el referéndum, por ejemplo) y/o eligiendo por medio del 'voto' (sufragio) ciudadanos/as representantes para gobernar. Esto es, se considera que el pueblo tiene el poder, pero, como dice Sartori, ¿qué se entendería por poder? O más bien, ¿cómo ejerce el pueblo el poder o la autoridad?, ¿con el voto a qué o a quién?, ¿el voto, como único ejercicio del sufragio cada determinado tiempo (3 y 6 años) puede significar la soberanía?

Hurtado (1999) considera que no se puede pretender *a priori* que al alcanzar un sistema de gobierno democrático, se logre el ideal democrático en la convivencia cotidiana, ya que no existe un solo sistema de gobierno democrático, o un solo tipo, así como tampoco existe, como argumenta Schmitter (1991, citado por Hurtado, 1999) y lo expone Held (1996), un solo modelo de democracia o un solo patrón o camino para acercarse a ella. No hay una democracia. Hay democracias. La manera en que puedan presentarse tales democracias depende de las vías utilizadas para implantarlas o reimplantarlas; de los pactos entre partidos políticos y élites representativas; de la participación de la sociedad civil en los procesos de democratización y de las tradiciones, anhelos y aspiraciones políticas y sociales de las comunidades nacionales (Hurtado, 1999), así como de los contextos económicos, culturales e históricos. De ahí que desde las prácticas individuales y colectivas y desde las relaciones sociales y políticas haya un acercamiento empírico al ideal imperfecto de democracia, donde el resultado será un determinado modelo de democracia que responda a las necesidades y características de una sociedad específica en un tiempo y espacio dado, como lo demuestra la diversa evidencia en los procesos históricos de muchos países.

2.1.2. Orígenes de la democracia como forma de organización social

La palabra democracia proviene de los antiguos griegos, quienes establecieron una forma directa de gobierno en Atenas, durante el siglo VI a. C (Gran Enciclopedia Hispánica, 2007). La democracia la entendían como “la forma de gobierno en que toda autoridad residía en el pueblo”. Su principal característica era la isonomía (igualdad jurídica ante la ley), es decir la participación de todos los ciudadanos libres. Pero solo unos cuantos se consideraban ‘ciudadanos libres’, los cuales no era muy claro cómo se determinaba esto, ni como se ejercía la autoridad, ni sobre qué. En aquel entonces, se reunían para comentar sobre las problemáticas comunes y tomaban decisiones respecto a las alternativas y sus soluciones. Por lo que Aristóteles la criticaba porque era fácil la degeneración de la democracia en oclocracia.⁶ En la antigua Atenas, a diferencia de los regímenes monárquicos que prevalecieron en el mundo occidental de aquella época, en la organización social democrática, todos los hombres adultos se reunían para discutir diferentes temas y tomaban decisiones por medio del voto, levantando las manos; a esto se le conoce como la democracia directa. Sin embargo, prevalecía la exclusión, ya que ni los esclavos ni las mujeres tenían derecho al voto, ni cualquier otra persona que tuviera alguna discapacidad o diferencia significativa física o de otra índole; ninguno de estos grupos se consideraban ciudadanos u hombres libres aptos para tomar decisiones respecto a situaciones de la sociedad en general de la ciudad-Estado.

La democracia directa se complicó en medida que crecieron las ciudades. Pasar a la democracia representativa (donde los hombres, los ciudadanos, votan por representantes o políticos para tomar decisiones en su nombre) resultó inevitable en la medida en que se fueron estableciendo sociedades más grandes y más complejas. Los ciudadanos eran aquellos que tenían las características apropiadas para tomar decisiones por todos los demás. En diferentes momentos históricos, estas características consideradas ‘apropiadas’ fueron cambiando, (no de manera

⁶ Oclocracia: “Gobierno de la muchedumbre” (masa o gentío; no pueblo). Agente de producción biopolítica que a la hora de abordar asuntos políticos presenta una voluntad viciada, evicciosa, confusa, injuiciosa o irracional, por lo que carece de capacidad de autogobierno. (Diccionario de la Lengua Española)

simple) según el contexto cultural y social y conforme se ha ido dando la lucha por los derechos humanos hasta llegar al planteamiento concreto de los derechos fundamentales.

La democracia, en cada época ha tenido diferentes finalidades, características y procesos. Es posible incluso, que durante siglos se considerara únicamente como un sistema que se dio en Atenas, pero no posible en las sociedades existentes en los antiguos estados nacionales (Markoff, 2005). Se puede decir que la democracia ha tenido dos grandes etapas históricas, en las que se distinguen diferentes modelos democráticos congruentes con el contexto geopolítico y social. La primera etapa va desde sus orígenes en la antigua Grecia, en Atenas, hasta dos milenios después, con la aparición de las poliarquías (Larrain, s/a; Dahl, 1992). Esta etapa es identificada por David Held (1996) como *las democracias clásicas*. La segunda etapa, inicia en el siglo XIX y las considera Held (1996) como las *democracias contemporáneas* y coincide con Robert Dahl en la diferenciación del tiempo. Bobbio considera una división temporal diferente, las democracias antiguas son las democracias directas, y las modernas son las democracias representativas (iniciadas en Roma), que encuentran sus formas a partir de que las ciudades-Estado crecen y no es posible la democracia directa.

De acuerdo con Held (1996), en la primera etapa, se identifican las *democracias clásicas*:

- a) *La Democracia Clásica* (de Atenas), donde todos los hombres libres y considerados ‘adecuados para tomar decisiones’ asistían a las asambleas y votaban.
- b) *La Democracia Representativa* (en Roma) en la que se reconocen el Republicanismo protector y el desarrollista, que hacen énfasis en la libertad, el autogobierno y el ciudadano activo;
- c) *La Democracia Liberal*, en sus modalidades de proteccionista del ciudadano y la desarrollista donde la sociedad civil es independiente del Estado y el control y la posesión de los medios de producción son privados y el Estado tiene mínima intervención; y
- d) *La Democracia Directa*, donde el libre desarrollo de todos, solo puede lograrse con el libre desarrollo de cada uno y donde la igualdad es lo único que puede garantizar las condiciones para la realización de la potencialidad de todos. En esta concepción se identifican al sistema socialista y al comunista, de acuerdo con el autor.

Durante esta etapa, las mujeres no son consideradas ‘aptas’ para las actividades políticas, es decir, no son consideradas ciudadanas; prevalecía la concepción de que las mujeres tenían las características necesarias para el cuidado de los hijos y las actividades domésticas de manera natural, condición oportuna para que los hombres tuvieran el tiempo suficiente para atender sus obligaciones de participación política sin distracciones (Held, 1996).

A partir del inicio de las democracias modernas (de acuerdo con Bobbio) o *representativas* desde que se escoge a un *representante del pueblo*, durante la antigua Roma, se inicia un proceso de desvinculación del representante de la nación con el individuo representado y de sus intereses particulares. “La democracia moderna presupone la atomización de la nación y su recomposición

en un nivel más alto y restringido como lo es la asamblea parlamentaria” (Bobbio, 1985: 38). Para Bobbio hay una ruptura en el concepto de democracia entre los antiguos y los modernos, de esta manera, en el transcurrir del tiempo, el concepto de democracia ha llegado a tener muy poco o ningún parecido al original (*la democracia directa*), quedando aquel, como el ideal o el concepto puro de democracia, según Michelangelo Bovero (citado por Yturbe, 2001), al definirse por sus fundamentos filosóficos: la categoría de igualdad y el principio de libertad; mientras que Held y Sartori consideran que la democracia se gesta según los contextos históricos y los diferentes ideales de cada época.

En la segunda etapa, (a partir del siglo XIX) Held (1996) identifica las democracias contemporáneas, con modelos democráticos diferentes:

- a) *El elitismo competitivo y la visión tecnocrática*, en las que la democracia elitista competitiva, se desarrolla en las sociedades industriales, con electorado probablemente informado y una cultura política que tolera las diferencias de opinión. En ésta, hay una selección de una élite política cualificada e imaginativa que toma las decisiones legislativas y administrativas necesarias, tiene un gobierno parlamentario con ejecutivo fuerte, competencia entre partidos y élites (un carácter central de liderazgo) y permite que surja la burocracia. En ésta surgen límites constitucionales y prácticos.
- b) *El pluralismo*, como sistema democrático, garantiza el gobierno de las minorías y por tanto, de la libertad política. Ésta busca establecer derechos del ciudadano con un sistema de frenos y contrapesos entre los poderes y la burocracia; es necesaria la competencia entre al menos dos partidos para ofrecer alternativas. En este modelo, el pluralismo es compartido y atacado por numerosos grupos.
- c) En *la democracia legal* el principio de la mayoría es una forma efectiva de proteger a los individuos del gobierno arbitrario y de mantener la libertad; para ello y para ser justa y sabia, la vida política debe circunscribirse al imperio de la ley. Es la que permite establecer el Estado Constitucional. Hay una intervención mínima del Estado en la sociedad civil y en la vida privada porque se respeta y se busca una sociedad de libre mercado; y se da la liberación de la regulación burocrática, así como la restricción del papel de los grupos de interés y de la amenaza del colectivismo.
- d) *La democracia participativa* considera que el derecho para todos al autodesarrollo sólo puede alcanzarse en una sociedad participativa, una sociedad que fomente un sentido de la eficacia política, nutra la preocupación por los problemas colectivos y contribuya a la formación de una ciudadanía sabia, capaz de interesarse de forma continuada por el proceso de gobierno. Ésta requiere la participación directa de los ciudadanos, reorganización de los partidos para el funcionamiento en el congreso y la reconsideración de la atención y cuidado de los niños para que las mujeres puedan participar.

En esta segunda etapa, como resultado de las pugnas y guerras contra la monarquía absolutista y el surgimiento del Estado, la lucha por la democracia, ha estado representada por revoluciones y guerras de los hombres en y entre los países del mundo occidental, y por movimientos de las mujeres (en paralelo, pero no es el mismo movimiento social que los hombres), quienes al final,

buscan como principio el reconocimiento y respeto a la dignidad humana, sustentada ésta principalmente en los principios de libertad y de igualdad.

Durante el período identificado como la Ilustración, se fraguaron muchos de los principios que van después a sustentar las democracias. De alguna manera se logró de diferentes formas, establecer el “pacto social” desde finales del siglo XVI, (según Tomas Hobbes), nombrado después como “El Contrato Social” por John Locke en Inglaterra en el siglo XVII; este ‘pacto social’ es una relación mutua entre el gobernante y la ciudadanía (derecho y obligación moral del gobernante ante la ciudadanía y en reciprocidad, derechos y obligaciones de la ciudadanía con el gobernante) para hacer cumplir los acuerdos que llamaron “derechos ciudadanos”. Con este pacto social, la relación gobernante – población, se identifica el surgimiento del Estado.

Es en el siglo XVIII cuando el gobernante no es ya una sola persona, sino un grupo de personas organizadas en un parlamento y ‘el pacto social’ se convierte en principios o derechos puestos en una constitución. Sin confundir la constitución con el estado constitucional, se plasman los derechos fundamentales por primera vez en la declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano en 1791 en Francia, al reconocerse los derechos fundamentales de las personas; éstos son un límite en los excesos del poder de los órganos estatales. Sin embargo, el proceso de democratización no fue completo ya que no incluían todavía a las mujeres como ciudadanas; la lucha de los derechos de las mujeres corre en paralelo y se constituye como su propio movimiento social, construyendo así, a partir de entonces, su propia historia y hasta la fecha. Es en la constitución de Estados Unidos, cuando se incorporan los derechos ciudadanos como las diez primeras enmiendas, las cuales entran en vigor cuatro años después de su publicación en 1791 (Robotham, 1980; Kelly, 1992; Gran Enciclopedia Hispánica, 2007). En medida que el gobierno pasa a ser representado por ‘el sistema de gobierno’ o ‘forma de gobierno’ y el Estado es ahora la relación entre el gobierno⁷, la población y el territorio, se va construyendo el Estado Moderno, (época histórica en la que se va dando la modernización como proceso socio-económico y trata de construir el modernismo como proyecto cultural. (Arrarán, s/a)

Durante el siglo XVIII, Jean-Jacques Rousseau, en su libro “El Contrato Social”, escribe sobre política con la pretensión de influir en los asuntos públicos; idea una república en la que el poder soberano, constituido por la voluntad de todos es ‘infalible’ y no tiene necesidad de proporcionar garantías al pueblo ya que es imposible que el cuerpo quiera perjudicar a todos sus miembros (Rousseau s/f). Esta idea sostiene que el ‘pacto social’ proporciona al cuerpo político un poder absoluto (Bobbio, 1989). Rousseau consideraba que los hombres (y se refería únicamente a los hombres, no a las mujeres) nacían libres, por lo tanto los pueblos han de buscar la libertad por derecho, pero considera que el orden social es un derecho sagrado que no procede de la naturaleza, sino de las convenciones o acuerdos. Por tanto, el ‘pacto social’, como lo sugirió Rousseau, debería:

(...) Hallar una forma de asociación que defienda y proteja de toda la fuerza común a la persona y a los bienes de cada asociado, y en virtud de la cual, al unirse cada uno a todos, no obedezca más que a sí mismo y quede tan libre como antes. (...ya

⁷ Se entiende ‘gobierno’ en su significado amplio y genérico que tiende a coincidir con la noción de poder político en su conjunto; en términos aristotélicos, es el ordenamiento de los poderes públicos en su conjunto. (Yturbe, 2001; p. 55)

que...) el individuo cuando cede a la fuerza, es por necesidad, no por voluntad, sino por prudencia. Por lo que si se cambia la fuerza por el derecho entonces el efecto cambiará la causa. De estos principios se derivan las propias acciones. (Rousseau, s/f; p. 69).

La importancia de citar a Rousseau, estriba en que establece los principios ideológicos que anteceden al “Estado Moderno” sustentado principalmente en el principio de libertad natural con el que nacen los hombres, llamados *derechos fundamentales*, los que posteriormente se identifican como *derechos humanos* y que son la base de la ciudadanía y de la democracia. Esta asociación entre los individuos es la que da lugar al cuerpo moral y colectivo y es en ésta también en la que se sustenta la república en la cual los ciudadanos (el pueblo) participan de la autoridad o del poder.

A manera de conclusión sobre el proceso histórico, se puede decir, que la democracia, efectivamente ha tomado la forma del contexto político, económico y cultural que la sociedad permite, en un juego de poderes encarnados en los intereses particulares y/o colectivos de los individuos y/o los grupos sociales; mientras algunos grupos cuentan con mecanismos efectivos de control sobre los otros, los otros encuentran mecanismos también de asociación o resistencia según fluyan las fuerzas; este intercambio permanente y dialéctico tiende siempre a buscar un equilibrio que se traduce en condición de vida social dentro de los parámetros de dignidad humana definida según el tiempo y espacio determinados. En el horizonte permanece la lucha por el reconocimiento de la dignidad humana, donde la libertad y la igualdad de los individuos tienen significados diferentes según sea su contexto cultural. Estas luchas tanto ideológicas como materiales han representado altos costos y derrame de sangre de muchas generaciones. De ahí que los logros se identifiquen como ‘derechos humanos universales’, porque no se puede permitir que haya retrocesos, aun cuando no se vivan del todo en todos, en el ejercicio cotidiano de los hombres y las mujeres en la actualidad, por lo que la lucha ha de continuar de manera permanente. Si bien, sí hay una ruptura entre la democracia clásica de los griegos y las democracias representativas (como decía Bobbio), es evidente que no podría ser ahora de otra manera; y más aún, quizá sea tiempo de buscar una nueva ruptura, dando un significado distinto a representatividad y mecanismos distintos de participación de la ciudadanía.

Elitismo, pluralismo, legalidad y participación, fueron modelos que definieron no sólo un tipo de sistema de gobierno durante el siglo XIX, sino todo un modelo económico, político y social. Durante el siglo XX, estas dinámicas continuaron en pugna, el desarrollo de la economía, la tecnología y lo social influyen constantemente en las pugnas ideológicas y políticas, de tal manera que las democracias toman sus propias formas y sus propios caminos. En las democracias del siglo XIX y XX, ‘la sabiduría’ recae en diferentes actores, dando por hecho qué es lo más conveniente: en el ejecutivo, como sería para el elitismo; en las minorías consideradas contrapesos en la lucha de poderes, como en el pluralismo; en la ley del libre mercado, como en la legal; o en la ciudadanía participativa, pero, ¿puede la sabiduría ser un elemento que sea objeto de algo o alguien? La sabiduría, como otros conceptos filosóficos, está en función de la idea que se tenga sobre lo que es el ‘ser humano’: razón, luego libertad, como era para John Locke; libertad, consustancial al hombre, luego razón, como era para Rousseau; o solo una quimera. En cualquier caso, el ser humano requiere aprender, no nace con sabiduría, ni aún con la capacidad de sobrevivencia en aislamiento, el ser humano es social, sobrevive en el grupo humano y de tal

manera requiere aprender lo que el grupo humano identifica como fundamental, y requiere aprender también, a vivir en democracia, de ahí la importancia que tiene la educación.

2.1.3. Qué es la democracia en el contexto actual

Se puede decir que la democracia emerge como parte del proceso histórico de la sociedad, como una *forma de organización social alternativa* contraria a todas aquellas que representan el poder de uno o de unos cuantos sobre los otros y siempre que este poder sobre los otros implique el no reconocimiento de éstos como personas, como hombres y mujeres con capacidades y atributos que se tienen por el solo hecho de ser personas. Es el resultado de movimientos sociales que quizá no pretendían en esencia esta forma de organización, pero sí lograr acuerdos de convivencia que después se materializan como derechos y obligaciones tanto de los gobernantes como de la población.

Bobbio sugiere el concepto mínimo de la democracia, como algo que concentra los elementos principales y que de alguna manera se ha consensado como “algo que se contrapone a todas las formas de gobierno autocrático” (Yturbe, 2001, p. 223). La única manera de entender lo mismo cuando se habla de democracia, es considerarla caracterizada por un conjunto de reglas que establecen quien está autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué procedimientos. Por lo que los sujetos llamados a tomar o colaborar en la toma de decisiones colectivas (gobernantes representativos) en un régimen democrático, tienen atribuciones de poder, que en cuanto autorizado por la ley fundamental se vuelve un derecho (Bobbio, 1996). Pero para la definición mínima de democracia sugerida, no basta ni la atribución del derecho de participar directa o indirectamente en la toma de decisiones colectivas para un número muy alto de ciudadanos ni la existencia de reglas procesales. Es necesaria una tercera condición: es indispensable que aquellos que están llamados a decidir o a elegir a quienes deberán decidir, se planteen alternativas reales y estén en condiciones de seleccionar entre una u otra (Bobbio, 1996) por medio del mecanismo del voto.

Durante el siglo XX en algunos países se dio un proceso continuo de democratización, es decir, el número de quienes tienen derecho al voto aumentó progresivamente. Las normas constitucionales que atribuyen estos derechos no son propiamente reglas del juego, sino las reglas preliminares que permiten el desarrollo del juego; la participación del pueblo en la acción de gobernar por medio del sufragio, del voto de los ciudadanos, es su esencial mecanismo para la representatividad de los intereses del pueblo. En la actualidad entonces, cuando se habla de democracia, ha de hablarse tanto de la forma de gobierno que implica (como aspecto macro-social), como de la forma de vida (aspecto micro-social) que sugiere para que sea posible la forma de gobierno; esto es, que no es únicamente un conjunto de garantías institucionales o el reino de la mayoría, sino, ante todo, el respeto a los proyectos individuales y colectivos que combinan la afirmación de una libertad personal con el derecho a identificarse con una colectividad social, nacional o religiosa particular. La democracia no se basa únicamente en leyes sino sobre todo en una cultura política (Tourelle, 2000).

De acuerdo con Bobbio (1996), la democracia como *forma de gobierno*, se distingue del gobierno autocrático por las reglas que se establecen para tomar las decisiones así como los

procedimientos para que estas reglas sean efectivas. El punto crucial es el pensar en *quién o quiénes* estarán autorizados para tomar las decisiones por los demás en su representación y bajo *cuáles criterios* se realizarán los procedimientos. De esta manera, una definición mínima de democracia, para Bobbio, supone pensarla “como un conjunto de reglas procesales para la toma de las decisiones colectivas, y debe incluir, además de la especificación de las reglas, cuáles son las condiciones necesarias para la aplicación de las mismas” (Bobbio en Yturbe, 2001:55). Si bien, los autores sugieren que la democracia tiene que ver con los procedimientos para elegir a los o las representantes, no se puede limitar la democracia a estos procedimientos y las normatividades jurídicas de la competencia o el ejercicio del voto, lo cual sí son condiciones mínimas de la democracia y han de preservarse en adelante, porque implica más una forma de vida y va más allá de su dimensión procesal, ya que tiene todo un sustento ético que implica al sujeto como actor principal en lo individual y lo colectivo (representado así la condición macro-micro de la democracia).

Las aportaciones de Rousseau, Norberto Bobbio, Robert Dahl, y Touraine, entre otros, llevan a la idea de que no existe un concepto cerrado de Democracia, que la Democracia se adecua a cada contexto social y cultural, por lo que no es posible quedarse con una sola definición. Coinciden en que en la actualidad se vuelve un proyecto no acabado y por lo mismo, está en permanente construcción y en riesgo. Como lo demuestra José Luis Tejada (2003), en la siguiente cita:

Una mayoría electoral puede variar y alterar la esencia y el procedimiento de la democracia. Una visión ingenua y neutra sostendría que la democracia tiene que asumir ese riesgo llanamente y que la disputa debe darse en condiciones de equidad entre las partes del cuerpo político. Todos cuentan por igual y punto. Eso implica desentender de las propuestas de que son portadores a los sujetos y a los actores políticos. (Tejada, 2003:17).

Así, la democracia, recuperando a Bobbio, como una definición mínima, implica aclarar la dimensión procesal, lo que tiene que ver con quiénes y cómo serán los representantes y el cómo se gobernará, pero también con los por qué y para qué, así como la responsabilidad de los sujetos que eligen en tanto han de conocer las alternativas propuestas y cuáles serían los efectos tanto en lo colectivo como en lo individual. De ahí, que se pueda hablar de democracia como forma de gobierno y como forma de vida, como fue considerado en el Art. 3° Constitucional, desde 1946, para analizar y profundizar en los aspectos relevantes que lleven finalmente al reconocimiento y fortalecimiento permanente de la dignidad humana.

A manera de síntesis, se puede decir que la democracia no se limita a la *forma de gobierno*, a los procedimientos y la representatividad lograda por el voto de la ciudadanía, sino que requiere e implica la crítica y el disenso para establecer reglas para la convivencia social y política. Implica un permanente desafío para quienes ostentan el poder y requiere que se involucre al individuo/a como sujeto-actor y no solo como colectivo, por lo que la democracia se convierte en un *estilo de vida, una forma de vida*, en un modo de vivir, donde el respeto a las diferencias estén sustentadas en el reconocimiento de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y los demás derechos fundamentales; en una democracia, el reconocimiento de cada uno de los miembros de la comunidad están permanentemente jugando en distintas dimensiones de acción. La democracia así, tiene que ver con la ética y la eticidad (Yurén 2002), para la convivencia social. Esto sustenta

la dimensionalidad macro-micro social de la democracia. Y aun cuando se sugiere como un sistema de gran complejidad, no se ha logrado proponer o construir algún sistema diferente o alternativo que garantice el reconocimiento de las diferencias humanas y se respeten los derechos fundamentales. La democracia, de esta manera va siendo orientada en el contexto de un consenso social y cultural determinado; este consenso implica el constante debate y pugna por las diferentes conceptualizaciones o formas de entender las condiciones de las personas, de tal manera que no llega a ser representativo de la totalidad, sino resultado del disenso y de los debates en torno a los imaginarios sociales y las luchas de poder que construyen representaciones y establecen los acuerdos supuestos. De ninguna manera está implícito un determinado procedimiento para la selección de los representantes y tampoco está implícito los límites de los acuerdos, o los mecanismos para llegar a éstos, por lo que existe el riesgo permanente de que la ciudadanía pueda quedar reducida al colectivo que elige a un representante y no volver más a ser parte activa del sistema de gobierno. El significado actual de democracia, ha pasado entonces de ser ‘la autoridad del pueblo o el poder del pueblo’, a ser ‘el consenso logrado por el pueblo en su relación con el sistema de gobierno para establecer lo que garantiza una convivencia social justa’, pero solo en teoría, ya que en el ejercicio cotidiano surgen las mismas preguntas: ¿cómo se la logrado ese consenso?, ¿sobre qué se establece?, ¿desde qué punto de vista o qué intereses se puede garantizar una convivencia social justa? De ahí, que se integren términos que permiten ampliar la idea de democracia, como son el de equidad y tolerancia, por ejemplo.

2.1.3.1. La democracia como forma de gobierno

Según Samuel P. Huntington y Joseph A. Schumpeter, el método democrático o la *democracia como forma de gobierno*, es aquel mecanismo o instrumento institucional cuyo fin es llegar a decisiones políticas en el cual los individuos elegidos adquieren la facultad o el poder de decidir por el pueblo, tras la lucha competitiva entre diferentes alternativas, por medio del voto de la ciudadanía (ambos son citados por Larrain, s/a; Cossío, 2002). Ambos consideran que las circunstancias dadas después de la Segunda Guerra Mundial, permitieron darle varios apellidos a la democracia: directa, representativa, liberal, proletaria, socialdemocracia, totalitaria, etc. pero que se pueden concentrar en tres enfoques: 1) según las fuentes de autoridad; 2) según los fines o propósitos de gobierno; y 3) según los medios o instituciones. El primero hace énfasis en el gobierno del pueblo, donde las mayorías ‘calificadas’ son las que deciden por todos. En el segundo, se presenta una dificultad: cómo definir los fines o propósitos; aquí se suelen presentar de manera idealista, pero siempre y cuando se puedan definir en términos institucionales y con elecciones competitivas, lo que ha permitido distinguir entre el sistema totalitario y el autoritario. El tercer enfoque se refiere al control social y de la economía por parte del gobierno.

Además, Schumpeter (citado por Larrain, s/a), reconoce que la democracia implica algunos supuestos: reconocer la libertad y la competencia; la organización y voluntad de todos; y la libertad individual, pero ninguno de estos supuestos, la garantizan. Para Schumpeter la democracia “es sólo un sistema de reglas mediante las cuales los gobernantes se seleccionan a través de elecciones competitivas” (Cossío, 2002: 14) y considera además, a la manera de Popper, la posibilidad de ‘mover’ a los gobernantes si éstos no cumplen sus responsabilidades para con la población que lo eligió, “es el sistema por el que los ciudadanos pueden deshacerse de los gobernantes sin derramamiento de sangre” (idem, pág. 14).

Para Robert Dahl (1992) la democracia es la continua aptitud para responder a las preferencias de los ciudadanos, en donde existe un compromiso de dar igual oportunidad a todos los ciudadanos: formular sus preferencias individuales, manifestar sus ideas y preferencias tanto individuales como colectivas y recibir igual trato. Bobbio explica que los grupos sociales, requieren ponerse de acuerdo para lograr la sobrevivencia, y para ello requiere que estos acuerdos o reglas sean cumplidos obligatoriamente por todos los del grupo social; Robert Dahl, llama a esta acción responsabilidad. Los procedimientos para tomar las decisiones (el control según Dahl), tiene que ver con esta responsabilidad y con el conocimiento de las alternativas o al menos estar informado sobre los elementos de competición, proporcionando así a los ciudadanos el poder buscar y garantizar la existencia y persistencia de ciertas libertades fundamentales (de opinión, expresión, reunión, asociación, etc.) y al mismo tiempo los procedimientos garanticen el correcto ejercicio del poder democrático. De acuerdo con Bobbio (1996) el surgimiento del Estado liberal no solamente promovió el supuesto histórico sino también jurídico del Estado democrático, por ello están interrelacionados, pero no necesariamente un Estado liberal es democrático o un Estado democrático es liberal.

Concretando, para lograr la democracia no es suficiente que se le atribuya el poder (que en cuanto autorizado por la ley fundamental se vuelve un derecho) a los individuos, en tanto son electores o electos, por medio de un procedimiento específico, como ya se ha mencionado. Es necesaria una tercera condición: es indispensable que aquellos que están llamados a decidir o a elegir a quienes deberán decidir, se planteen alternativas reales y estén en condiciones de seleccionar entre una u otra, es decir, que los participantes o ciudadanos (quienes cuentan con las características normativas acordadas para serlo) que emiten su voto, tengan las alternativas suficientes para que se les garantice el cumplimiento de sus derechos. Esta condición, es donde se sustenta el valor de la democracia, en lo que Dahl (1992) llama 'valor intrínseco' y establece de manera categórica el *Principio Fuerte de Igualdad*, el cual dice que toda persona está capacitada para juzgar su propio bien o sus intereses, para actuar y para lograrlos. Este valor intrínseco (la tercera condición), se sustenta en la autonomía de la persona.

De esta manera, se puede decir que la democracia como *forma de gobierno*, se sustenta en principios concretos, como lo propone Robert Dahl (1992):

- *La soberanía popular*: soberano deriva del latín y etimológicamente quiere decir "el que está sobre todos". Se reconoce que el ser humano, ser inteligente y libre, puede regirse por sí mismo mediante los órganos instituidos.
- *La libertad*: la democracia asegura tanto la libertad jurídica como la individual. La *libertad jurídica* es el derecho que tiene el ser humano a obrar por sí mismo sin que nadie pueda forzarlo a obrar en otro sentido. Los límites están dados por las leyes; y la *libertad individual* en tanto se reconoce que el que el ser humano nace libre y dotados de inteligencia y voluntad, se reconoce la autonomía y autodeterminación de los individuos.
- *Igualdad*: se trata de una igualdad jurídica. Todos los hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades ante la ley; es decir, la igualdad de deberes y derechos.

Pero, ¿por qué entonces se hace tan complejo lograr el ejercicio de la democracia? Bobbio (1996) explica que se estableció la democracia moderna en falsas promesas, aunque más bien, se

estableció sobre principios sociales establecidos en épocas diferentes en las que no era posible visualizar hacia adelante la evolución social y la condición general de los grupos humanos, condiciones que se han ido haciendo entretejiendo entre las resistencias de quienes no quieren o no les conviene la democracia y entre las dificultades propias derivadas de la misma complejidad humana; Bobbio expone que, para lograr la democracia se asumió una postura individualista unificada y lo que surge es *el nacimiento de una sociedad pluralista* y en la que la sociedad política, es un producto artificial de la voluntad de los individuos; en segundo lugar sugiere *la reivindicación de los intereses* del representante político quien no necesariamente asume la responsabilidad o los intereses de la nación; en tercer lugar se mantiene la *persistencia de las oligarquías* o la persistencia de la clase política de élite. El principio fundamental del pensamiento democrático siempre ha sido la libertad entendida como autonomía, es decir, como capacidad de legislar para sí mismo, de acuerdo con la famosa definición de Rousseau y, por tanto, la eliminación de la tradicional distinción, en la que se apoya todo el pensamiento político, entre gobernados y gobernantes, lo cual no se logró porque ¿cómo podrían pensarse que cederían el poder los que lo ostentan?

Otra falacia que expone Bobbio es que la democracia podría extenderse sin límites, el habla del *espacio limitado*. Si la democracia no ha logrado derrotar al poder oligárquico, mucho menos ha conseguido ocupar todos los espacios en los que se ejerce un poder que toma decisiones obligatorias para un completo grupo social. Aquí ya no se trata del poder de muchos o de pocos, sino del poder ascendente y el poder descendente. En este sentido se puede hablar más de incongruencia que de realización, ya que la democracia moderna nació como método de legitimación y de control de las decisiones políticas en sentido estricto, o de “gobierno” propiamente dicho, tanto nacional como local, donde el individuo es tomado en consideración en su papel general de ciudadano y no en la multiplicidad de sus papeles específicos de feligrés de una iglesia, de trabajador, de estudiante, etc. De esta manera, más que hablar de aumento en la cantidad de votantes, se debiera hablar de quiénes tienen derecho a participar en las decisiones que les atañen y en qué espacios pueden ejercer ese derecho. Hasta que los dos grandes bloques de poder que existen en lo alto de las sociedades avanzadas, la empresa y el aparato administrativo, no sean afectados por el proceso de democratización, el proceso de democratización no podrá considerarse realizado plenamente.

La quinta falsa promesa de la democracia ideal, es la eliminación del *poder invisible*. Lo que se logra en este caso es una tendencia contraria a las premisas sustanciales de la democracia: el máximo control de los súbditos por parte del poder. --Es Alan Wolfe en un libro titulado *The limits of legitimacy*, donde habla del “doble Estado”, doble en el sentido de que al lado de un Estado visible existiría un Estado invisible--.

Finalmente, la sexta falacia y la más importante para este trabajo: la educación de la ciudadanía. *El ciudadano no educado* es en realidad uno de los aspectos fundamentales que legitiman el poder en unos cuantos. Bobbio explica que la única manera de hacer de un súbdito un ciudadano es, por un lado, la de atribuirle aquellos derechos que llamaron *activa-ecivitatis* los escritores de derecho público del siglo XIX, y por el otro y al mismo tiempo, promover la educación para la democracia en el mismo sentido que la práctica democrática. La democracia no puede prescindir de la virtud, entendida como amor a la cosa pública, pues al mismo tiempo debe promoverla, alimentarla y fortalecerla y esto último es tarea de la educación. Esto es, la relación entre

educación y democracia, es dialéctica, para que avance la educación se requiere del avance de la democracia y para que la democracia se desarrolle, requiere de la educación. John Stuart Mill (citado por Bobbio, 1996), distingue a los ciudadanos en activos y pasivos y especifica que en general los gobernantes prefieren a los segundos porque es más fácil tener controlados a súbditos dóciles e indiferentes, pero la democracia necesita de los primeros. El autor concluye que si debiesen permanecer los ciudadanos pasivos, con mucho gusto los gobernantes convertirían a sus súbditos en un rebaño de ovejas dedicadas únicamente a comer el pasto una al lado de la otra y sin lamentarse cuando el pasto escasea. Esto lo lleva a proponer la ampliación del sufragio a las clases populares con base en el argumento de que uno de los remedios contra la tiranía de la mayoría está precisamente en el hacer partícipes en las elecciones a las clases populares. Stuart Mill decía que la participación en el voto tiene un gran valor educativo; mediante la discusión política el obrero, cuyo trabajo es repetitivo en el estrecho horizonte de la fábrica, logra comprender la relación entre los acontecimientos lejanos y su interés personal y establecer vínculos con ciudadanos diferentes de aquellos con los que trata cotidianamente, pero hoy por hoy, está tan alejado de ser un hecho evidente.

Los principales obstáculos para que estas promesas no se logaran, de acuerdo con Bobbio, son principalmente que el proyecto democrático fue pensado para sociedades menos complejas. En las sociedades actuales, al pasar de una economía familiar a una economía de mercado, el crecimiento continuo del aparato burocrático ordenado jerárquicamente, y el Estado liberal y luego el Estado democrático dieron pie a la emancipación de la sociedad civil; este proceso hizo que la sociedad civil se volviera una fuente inagotable de demandas al gobierno (Bobbio, 1996), las cuales, nunca se han logrado satisfacer porque surgen otras nuevas y cada vez es más complicado atenderlas, mientras al mismo tiempo, la población va quedando cada vez más alejada de los mecanismos y procedimientos para la toma de decisiones y quedan excluidos del proceso democrático aun cuando se legitima éste con el voto formal en las elecciones oficiales de gobernantes. En este proceso es conveniente aclarar que la complejidad implica el reconocimiento de los mecanismos estructurales que limitan las condiciones y los medios de los/as individuos como tales y al mismo tiempo, como grupo social o colectivo.

La condición necesaria de todo gobierno democrático es la protección de las libertades civiles y/o el desarrollo de las mismas; pero la rapidez con la que se presentan las demandas al gobierno por parte de la ciudadanía, contrasta con la lentitud de los complejos procedimientos del sistema político. Y sin embargo no se puede ni se debe aceptar una visión catastrófica del porvenir de la democracia. “El contenido mínimo del Estado democrático no ha decaído: garantía de los principales derechos de libertad, existencia de varios partidos en competencia, elecciones periódicas y sufragio universal, decisiones colectivas o concertadas o tomadas como un principio con base de mayoría” (Bobbio, 1996:48). Así, Bobbio (1996), Held (1996), Dahl (1992) y otros pensadores, permiten tener elementos que sustentan el hecho de que un sistema democrático en la actualidad, debe, en todo momento, garantizar los derechos humanos que constituyen el conjunto de derechos básicos o fundamentales más todos aquellos que las personas adquieren al existir en determinada sociedad (civiles, sociales, ecológicos y los llamados nuevos derechos), y no puedan ser desconocidos por ningún ordenamiento jurídico sin perder su legitimidad moral.

A manera de síntesis, los autores dejan claro que *la democracia como forma de gobierno* es, un conjunto de reglas procesales, que permiten a la sociedad como conjunto de individuos, buscar

los mejores caminos para garantizar el cumplimiento de los derechos de todos y cada uno y de la misma manera, hacer cumplir a todos las obligaciones derivadas de los mismos; sin perder de vista que el fin último de la democracia, es el reconocimiento de la autonomía del ser humano, de tal manera que requiere ser vista como *un modo de vida*, que le permita la acción compatible y congruente en el medio social, con un sistema de valores sustentado en la moral y la ética.

A partir de estos planteamientos se puede asegurar que la función principal de la democracia es asegurar la libertad de los ciudadanos frente al gobierno y/o los grupos de poder o de intereses particulares hegemónicos. Tanto Bobbio (1996) como Dahl (1992) han tratado de transmitir el significado de democracia moderna identificándola con algún conjunto de reglas e instituciones. Pero entendida así la democracia, tanto la participación como la competencia, que son una especie de corazón de este modelo de democracia, pueden convertirse en mecanismos repetitivos y rutinarios, donde la ciudadanía no ve sus intereses beneficiados, sino por el contrario, que la democracia se convierte en un ritual de conteo de votos, o sólo la sucesión de elites políticas sin que ninguna elite deje de defender sus intereses. Por ello, se hace necesario, hablar entonces de una democracia como *forma de vida*, donde todos y cada uno de los individuos de una sociedad, sean considerados parte de la misma. Si la democracia pretende asegurar la libertad, la igualdad y la soberanía popular, se está hablando de elementos que tienen que ver con los individuos y sus características diferenciadoras, y de las relaciones y vínculos entre ellos, en donde la libertad y la igualdad tienen implicaciones diversas para cada uno de los miembros de la sociedad, de ahí, la importancia de lograr acuerdos, pero acuerdos que no vayan en contra de esas minorías que siempre tienen otro punto de vista y que, al mismo tiempo, se pueda garantizar su cumplimiento.

2.1.3.2. La democracia como forma de vida

La historia (la antigua, la contemporánea, lo ocurrido el día hoy), se ha encargado de dar suficiente evidencia para reflexionar sobre la condición humana, durante los últimos siglos se han realizado crueles guerras cuyo motivo son las diferencias en estas condiciones: la poca o nula tolerancia, la acumulación no únicamente de capitales, sino de poder, de control sobre los demás..., la supremacía del “yo” diferenciado de los “otros” que son distintos a mi... y el resultado... es deplorable. La historia del ser humano se enmarca entonces, en la búsqueda de los ideales que se consideran aspectos inherentes a la condición humana: la libertad, la igualdad la justicia, la equidad... la ética. La búsqueda de la tolerancia, de la no violencia, la libre expresión de ideas, el debate abierto y respetuoso, el ideal de la fraternidad. De ahí la necesidad el lograr una consciencia del destino común que tienen hombres y mujeres y por tanto, debiéramos actuar en consecuencia.

Para hablar de la democracia como *forma de vida*, hay que pasar del individuo objeto al individuo ‘sujeto’. “El sujeto es el esfuerzo de transformación de una situación vivida en acción libre... el *sujeto* es actor por la asociación de su libertad afirmada y su experiencia vivida, asumida y reinterpretada...” (Touraine, 2000:37), el *sujeto* se construye a sí mismo de manera más o menos libre, a partir del contexto cultural y de algunos factores sociales que influyen y los procesos psíquicos propios de cada uno en comunión con su cuerpo.

El régimen o sistema democrático como forma de vida, al sustentarse en el reconocimiento de la autonomía del individuo, da mayor libertad al mayor número de personas y protege y reconoce la mayor diversidad posible. Lo propio de la sociedad moderna, es que la libertad se expresa antes que nada por la resistencia a la dominación creciente del poder social sobre la personalidad y la cultura. La idea de libertad se revela como noción clave para explicar al ser humano como sujeto moral, en tanto no solo identifica el bien y el mal, sino que puede decidir y contextualizarlo para tomar una decisión sobre su propio comportamiento y sus consecuencias (esta idea lleva al ser ético). Contra todos esos poderes que, como ya lo anunciaba Tocqueville (citado por Touraine, 2000), constriñen a los espíritus aún más que a los cuerpos, que imponen una imagen de sí y del mundo más que el respeto a la ley y el ordenamiento, el sujeto resiste y se afirma al mismo tiempo mediante su particularismo y su deseo de libertad, es decir, el deseo de la creación de sí mismo como actor, capaz de transformar su medio ambiente. De esta manera, la democracia no es únicamente un conjunto de garantías institucionales, es la lucha de unos sujetos, contra la lógica dominadora de los sistemas; es, la política del sujeto. La democracia tiene que ver con la construcción del individuo, donde los determinantes sociales, culturales y/o históricos, se empatan con sus procesos individuales y colectivos de identificación de tal manera que se construye un individuo ciudadano/a en un orden de integración social determinada (Touraine, 2000). Así, la democracia como *forma de vida* tiene sentido, ya que no está al servicio de la sociedad ni de los individuos, sino de los seres humanos como sujetos, es decir, como individuos creadores de sí mismos, de su individualidad y de su ser social. Pero el camino que ha recorrido la democracia en la historia, es un recorrido de las condiciones políticas de existencia del 'sujeto' y no se define nunca una relación directa del sujeto consigo mismo y éste con su colectivo en tanto tiene una finalidad de convivencia social.

Entender la *democracia como forma de vida*, permite el reconocimiento del derecho de los individuos y las colectividades a ser los actores de su historia y no únicamente a ser liberados de sus cadenas aún cuando la organización social haya penetrado en el *yo* tan completamente que la búsqueda de la conciencia de sí y la experiencia personal de la libertad sean sólo ilusiones (Touraine, 2000). Por tanto, la democracia reposa sobre el reconocimiento en las instituciones sociales, de la libertad individual y colectiva, y la libertad individual y colectiva no puede existir sin la libre elección de los gobernantes por los gobernados y sin la capacidad de la mayor cantidad de participar en la creación y la transformación de las instituciones sociales, como sujetos actores de su historia y de la historia social. No se puede pensar que la libertad verdadera reside en la identificación del individuo con un pueblo, un poder o un dios, o al contrario, que el individuo y la sociedad se hacen libres juntos al someterse a la razón --como lo explicó J. Locke en 1693--, ya que estos caminos abrieron las puertas de regímenes autoritarios (el imperio de la Iglesia Católica concretada en el Papado y la reforma protestante, por ejemplo) (Sotelo, 1996).

Es por lo anterior que, la democracia como *forma de vida*, hace un llamado a los principios morales y éticos --del comportamiento-- para la libertad, la justicia, la igualdad, en nombre de la mayoría sin poder y contra los intereses dominantes. Se sustenta en el principio inalienable de que el ser humano nace con estos atributos, (y porque nace libre, es que tiene que desarrollar su racionalidad - como lo explica Rousseau en 1792 cuando escribe El Emilio⁸). En la vida política se presenta la oposición entre unas decisiones políticas y jurídicas que favorecen a los grupos dominantes y el llamado a una moral social que contribuye también a la integración social. La

⁸ El Emilio o la Educación, de J. J. Rousseau, descargado de: <http://educ.ar>

democracia, por lo tanto, no puede reducirse a unos procedimientos y ni siquiera a unas instituciones, tiene que sustentarse en la fuerza social y política que se empeña en transformar el *Estado de derecho*⁹ en un sentido que corresponda a los intereses de los dominados, mientras que el formalismo jurídico y político lo utiliza en un sentido opuesto, oligárquico, cerrando el paso del poder político a las demandas sociales que ponen en peligro el poder de los grupos dirigentes.

Lo que opone un pensamiento autoritario a un pensamiento democrático es que el primero insiste en la formalidad de las reglas jurídicas impuestas arbitrariamente mientras que el otro, procura descubrir, detrás de la formalidad del derecho y el lenguaje del poder, elecciones y conflictos sociales. De modo que el Estado democrático debe reconocer a su ciudadanía menos favorecida el derecho de actuar, en el marco de la ley, contra un orden desigual del que el Estado mismo forma parte. El Estado no solo limita su propio poder, sino que lo hace porque reconoce que el orden político tiene como función compensar las desigualdades sociales (Touraine, 2000). Por ello, explica Touraine, la democracia, tiene tres dimensiones, que son interdependientes y complementarias entre sí: a) *Respeto a los derechos fundamentales*, b) *Ciudadanía*, y c) *Representatividad de los dirigentes*.

La *representatividad de los dirigentes*, es la existencia de actores sociales que son los instrumentos, los representantes; la democracia no puede ser representativa sino siendo pluralista. (Explicado ya por Bobbio, esto implica los procesos y procedimientos o dimensión procesal o procedimental). Según Schumpeter (citado por Cossío, 2002) la representatividad es la forma en la que los gobernantes actúan buscando el mejor interés para la mayor parte de la población o ciudadanía y descansa en el supuesto de que la ciudadanía sabe qué es lo mejor para ellos, pero como lo cuestiona Przeworski (citado por Cossío, 2002), esto sólo es posible si todos están perfectamente informados.

La *ciudadanía*, son los electores, los que son indispensables en una sociedad democrática. La libre elección de los gobernantes no tiene sentido si los gobernados no se interesan en el gobierno, si no sienten que pertenecen a una sociedad política y únicamente se sienten pertenecientes a una familia, comunidad, grupo étnico, etc. La idea de ciudadanía no se reduce a la idea democrática, puede oponerse a ésta cuando los ciudadanos se convierten en nacionales más que en electores, como cuando son llamados a las armas (por ejemplo) y aceptan la limitación de su libertad. La conciencia de pertenencia no está presente en todas partes, pero no puede concebirse democracia que no se base en la definición de una colectividad política y por lo tanto de su ciudadanía. Esto porque la designación de los gobernantes por la elección de los electores no garantiza la racionalidad, la representatividad ni la equidad (Cossío, 2002).

Para el *respeto a los derechos fundamentales*, debe existir la libre elección y para ello debe de limitarse el poder de los gobernantes, por la existencia misma de la elección y más concretamente por el respeto a las leyes que definen los límites dentro de los cuales se ejerce el poder. El *reconocimiento de derechos fundamentales* que limitan el poder del Estado, de las Iglesias, de las familias o las empresas es indispensable para la existencia de la democracia. La

⁹ El Estado de Derecho no está necesariamente asociado a la democracia, puede combatirla o favorecerla. (Touraine, 2000). Se entiende por Estado de Derecho al Estado en el que los poderes públicos están efectivamente sometidos a la ley mediante el control jurisdiccional. (Gran Enciclopedia Hispánica, 2007, tomo 7)

democracia se mantiene solo en ciertas condiciones, por tanto habrá que estar permanentemente en su búsqueda y construcción.

Estas tres dimensiones, juegan permanentemente en el mismo sentido para el fortalecimiento y consolidación de la democracia. Si se arraiga el poder en alguna dimensión en particular, se reduce la fuerza de las otras dos y el estilo de democracia que se logra, tendrá tintes particulares que no parecerían una democracia. Esto es, si se identificara a “la libertad” o “libertades” (como derecho fundamental de los individuos, por ejemplo) como un componente superior en la democracia, no se estaría en posibilidades de incluir la representación y la ciudadanía, y solo se aseguraría la ausencia de coacciones.

Es por esto que se habla de dimensiones de la democracia y no de elementos que la constituyen, ya que cada dimensión por sí misma puede ser autónoma, pero en la misma medida en que existan de manera única, desaparecería el efecto democrático. Esto significa que cada dimensión tiende a oponerse a las otras al mismo tiempo que puede combinarse con ellas. Touraine, (2000) explica por ejemplo, que la *ciudadanía* apela a la integración social, a la *conciencia de pertenencia* no sólo a una ciudad, un Estado nacional o un Estado federal, sino también a una comunidad unida por una cultura y una historia en el interior de sus fronteras más allá de las cuales velan enemigos: competidores o aliados; y esta conciencia puede oponerse al universalismo de los *derechos del hombre*. Respecto a la *representatividad* introduce la referencia a unos intereses particulares vinculados a una concepción instrumental al servicio de intereses privados donde los valores o derechos fundamentales pasen a segundo plano. Así también, el *reconocimiento de derechos fundamentales* puede separarse de la democracia según sean considerados más o menos relevantes en un momento determinado, o la forma en que éstos son o más bien, no son ejercidos si se convierten únicamente en meros intereses de unos cuantos para la permanencia del poder concentrado en un grupo de personas.

La yuxtaposición de la representatividad, la ciudadanía y la limitación del poder por los derechos fundamentales no basta para constituir en todos los casos la democracia. Al no haber un principio más general que esas tres dimensiones, es preciso concluir que el vínculo que los une y los obliga a combinarse es precisamente la ausencia de un principio central de poder y legitimación. Se puede decir que permanecen interrelacionados por el dinamismo entre ellos, que los mueve con una fuerza centrípeta y al mismo tiempo centrífuga.

Touraine (2000) explica como la ley de la mayoría es lo contrario al poder popular y al recurso de la voluntad del pueblo que creó regímenes autoritarios y destruyó las democracias en lugar de fundarlas o fortalecerlas. En la interrelación de las dimensiones de la democracia, se propician tres diferentes formas de ésta, ya que no se sugiere un equilibrio entre las tres dimensiones, éste no es posible. Existen por el contrario, tres tipos de democracia según sea preponderante una u otra de estas tres dimensiones. En cada una se da mayor importancia a alguna de las dimensiones, como se expone a continuación:

Tipo 1. La importancia central se da a la limitación del poder del Estado como órgano de gobierno, mediante la ley del reconocimiento de los derechos fundamentales. (Touraine, considera que ésta ha sido el más importante históricamente). Esta concepción liberal de la democracia se adapta con facilidad a una representatividad limitada de los gobernantes,

como se atestiguó en el momento del triunfo de los regímenes liberales en el siglo XIX, pero protege mejor los derechos sociales o económicos contra los ataques de un poder absoluto.

Tipo 2. Da la mayor importancia a la ciudadanía y a la Constitución, o a las ideas morales o religiosas que aseguran la integración de la sociedad y dan un fundamento sólido a las leyes. La democracia progresa aquí más por la voluntad de igualdad que por el deseo de libertad.

Tipo 3. Insiste más en la representatividad social de los gobernantes y opone la democracia, que defiende los intereses de las categorías populares a la oligarquía, ya se asocie ésta a una monarquía definida por la posesión de privilegios o bien a la propiedad del capital.

En la segunda mitad del siglo XX se ha impuesto con claridad un tipo inglés de democracia (tipo 2) influyendo sutil, pero marcadamente en el sistema político francés (tipo 3). EUA (tipo 1), por su parte, atribuyó gran importancia al control constitucional de las leyes y por lo tanto a la defensa de las libertades, difundió en su población una conciencia de pertenencia a una sociedad regida por reglas morales y jurídicas y encargada de defender y propagar unos valores y un género de vida. Puede hablarse entonces de un modelo inglés, uno americano y uno francés, de acuerdo con Touraine (2000). Los tres tienen la misma importancia aun cuando el más difundido en Europa y en América Latina ha sido el francés, en el cual pesa considerablemente la representatividad de la ciudadanía por su proceso histórico – cultural y la participación en el ejercicio de la soberanía popular.

Hay que recordar que el modelo democrático no tiene una forma central y no puede dejarse atrás la yuxtaposición de las tres dimensiones, que poseen en común los mismos elementos constitutivos pero no atribuyen a todos la misma importancia, lo que crea grandes diferencias entre la democracia liberal, la democracia constitucionalista y la democracia conflictiva, y donde se define también el espacio dentro del cual se construyen todos los ejemplos históricos de democracia. De esta manera, la dimensión ética-moral, la dimensión social y la dimensión cívica o política juegan un papel sumamente importante entre las dimensiones de la democracia al estar estrechamente asociadas.

Ahora bien, para fundar la democracia es preciso, siguiendo a Touraine, distinguir al Estado de la sociedad política y la sociedad civil. Si se confunden, el Estado y la sociedad política (o sistema de gobierno), se llega rápidamente a subordinar la multiplicidad de los intereses sociales a la acción unificadora del Estado. Inversamente, si se confunden la sociedad política y sociedad civil, ya no puede crearse un orden político y jurídico que no sea la mera reproducción de los intereses económicos dominantes. Esta confusión puede también hacer que recaiga únicamente en el Estado la responsabilidad de asegurar la unidad de gestión de la sociedad. Y en todos los casos ya no queda espacio para la democracia. La democracia concierne a la sociedad política, pero se define por la autonomía de la misma y por su papel de mediación entre la sociedad política y la sociedad civil. El enfrentamiento directo de la sociedad política (o forma de gobierno) con la sociedad civil, conduce a la victoria de uno u otro, pero no de la democracia (Touraine, 2000). No hay democracia sin conciencia de pertenencia a una colectividad política, a una nación, una región o una comunidad. La democracia se asienta sobre la responsabilidad de los ciudadanos de un país. Y la ciudadanía está sustentada también, por el reconocimiento y el ejercicio de los derechos y las obligaciones de todos y todas. Si la ciudadanía no se siente

responsable de su gobierno porque éste ejerce su poder en un conjunto territorial que les parece artificial o ajeno, no puede haber ni representatividad de los dirigentes ni libre elección de éstos por los dirigidos.

A manera de conclusión, *la democracia, entendida como forma de vida*, supone e implica el pleno reconocimiento de la dignidad y de los derechos fundamentales como atributos consustanciales al ser humano, a partir de lo cual, se explica la libertad e igualdad según el contexto social y cultural en el que se encuentre el individuo, teniendo en el horizonte la convivencia social (fraternidad) dentro de un comportamiento moral y ético; y tiene – la democracia como forma de vida-- como mecanismo para su existencia, la ciudadanía, en tanto ha de ejercer sus derechos y cumplir con el compromiso de sus obligaciones (ciudadanía activa y participativa, consciente, reflexiva y crítica), así como de la representatividad (sistema de gobierno e instituciones) como responsable y obligado a satisfacer las necesidades sociales consensadas y favorecer al mismo tiempo el desarrollo permanente de los grupos sociales en un ambiente de cordialidad, justicia y paz.

Si bien, no puede pretenderse un equilibrio entre estas tres dimensiones de la democracia – reconocimiento de los derechos fundamentales, la ciudadanía y la representatividad --, y es menester del proceso mismo considerar la dinámica flexible que implica su permanente construcción, el presente trabajo de investigación se concentrará en la democracia como forma de vida, en tanto implica el reconocimiento de los derechos fundamentales y la formación de ciudadanía.

2.2. LOS DERECHOS FUNDAMENTALES Y LOS VALORES DE LA DEMOCRACIA

Como se ha explicado anteriormente, el concepto de democracia no es un concepto cerrado, es el resultado de un proceso histórico no acabado, en continua construcción y permanente peligro, un proceso en el que interactúan fuerzas e intereses de diferente índole, que buscan dirigir el sentido de la organización social hacia horizontes diferentes pero no siempre claros. De esta manera, al decir que la democracia es una forma de gobierno que requiere una forma de vida democrática, es clara la relación dialéctica, -- a la manera de Bourdieu--, entre las estructuras, el *hábitus* y las prácticas, entre lo estructurado y lo estructurante.

La democracia como forma de gobierno (las estructuras) implica que la ciudadanía decida a sus representantes a partir de acuerdos procedimentales y normativos específicos; esto es, por un lado la participación responsable de la ciudadanía para ejercer su autonomía; y por el otro lado, la responsabilidad y respeto a los derechos fundamentales de la población por parte de los representantes y al mismo tiempo el ejercicio de éstos por los representados, para lograr una convivencia social en la que se reconozca y valore la dignidad humana fundamentada en los principios y valores éticos. La democracia como forma de vida implica congruencia con el reconocimiento de la subjetividad del individuo como parte de la condición humana, una forma de vida sustentada en la capacidad de tomar decisiones informadas y el autogobierno, la capacidad autónoma del individuo para que se logre el mejoramiento de las condiciones de vida tanto en lo individual como en lo colectivo y tanto en lo material como en lo espiritual. La democracia es entonces una determinada forma de gobierno que requiere una forma de vida para

garantizar la dignidad humana y la convivencia social. De ahí, por ejemplo, que “(...) no es posible la existencia de una democracia sustentable sin una ciudadanía democrática. Esto representa la convicción de que la democracia es la realización política de la ética pública, es decir, la oportunidad histórica de que las libertades personales adquieran, por fin, una relevancia social” (Santiago, 2009, p. 6). Desde este punto de vista, la democracia tiene sentido por estar sustentada en los valores como la libertad, la igualdad y la fraternidad, de la que se desprenden posteriormente, la equidad y la justicia, la tolerancia, la solidaridad, cooperación y el diálogo. Éstos son postulados que sirven de guía para favorecer el entendimiento colectivo y colaborativo, para que las aspiraciones personales sean coherentes con las decisiones colectivas. De ahí su constitución axiológica y el insistir por lo mismo, en la formación ética de los/las individuos/as.

El interés particular del presente trabajo es sobre la formación democrática como forma de vida, en tanto es un eje sustantivo de la educación a nivel básico en nuestro país, de ahí que en adelante se concentrará en los procesos que implican tal formación como función de la educación y lo que ocurre en el interior de las aulas.

2.2.1. Sobre los derechos fundamentales

¿Qué se entiende por derechos fundamentales y cómo se sustenta la dignidad humana en los principios y valores éticos, en cuáles? Siguiendo a Bobbio (1985), se entiende por *derechos fundamentales* aquellos atributos que por la naturaleza humana tienen todos y cada uno de los individuos, hombres y mujeres, tales como el derecho a la vida, la libertad, la felicidad, la seguridad, la fraternidad y la solidaridad. Esto es, los derechos fundamentales son aquellos inherentes al ser humano, que pertenecen a toda persona en razón a su dignidad humana. “Atribuir a alguien un derecho significa reconocer que él tiene la facultad de hacer o no hacer lo que le plazca, y al mismo tiempo el poder de resistir” (Bobbio, 1985:11). El reconocer que se tiene la facultad de ejercer los derechos implica que el individuo conoce el atributo, es decir, que lo identifica en sí mismo como suyo, y a la vez, lo (re)conoce en los otros y por y para los otros, de tal manera que el individuo actúa –o ha de actuar-- en función de ello. Quien gobierna o quienes tienen el poder de ejercer la fuerza, dice Bobbio (1996), tendrían entonces el deber (obligación) de actuar en función del reconocimiento de estas facultades atribuidas por naturaleza al individuo, es decir, ha de actuar con responsabilidad y respetar los derechos fundamentales.

Se habla de derechos fundamentales a partir del siglo XVII o XVIII (la Ilustración) cuando se empiezan a explicar como algo más que el derecho natural que encuentra su explicación en los fundamentos espirituales (divinos). La doctrina de los derechos del ser humano es considerada por filósofos, teólogos y juristas la racionalización póstuma de todo lo que ha llevado a conflictos y guerras entre las monarquías (o quienes tienen el poder de ejercer la fuerza) y las demás fuerzas sociales; encuentran su principal fundamento en explicaciones científicas, concretamente biológicas en un principio (objetivas, concretas, reales). La historia de los derechos fundamentales está ligada a la idea de constitucionalismo en tanto se concreta explícitamente (por escrito en un documento) las libertades de los individuos y su protección frente a quienes ostentan el poder. Un ejemplo narrado por Bobbio (1985) de cómo se fue dando esta evolución, lo ofrece la antigua historia de Inglaterra:

(...) tras luchas permanentes entre el pueblo y la monarquía alrededor del año 1215, se concluyó con la concesión de La Carta Magna por parte de Juan sin Tierra, donde las facultades y poderes que serán llamados en los siglos posteriores derechos del hombre fueron reconocidos con el nombre de 'libertades'. En esta concesión en la que el pueblo y el rey (quien tiene el poder; el soberano) llegaron a ponerse de acuerdo y lograron pactos, se inició una relación política, una relación que se convierte en obligación política (pactumsubectionis) que es recíproca, en tanto se mantenga el vínculo protección – obediencia; se elaboró una carta de “libertades” donde se especificaba las formas y límites de la obediencia y las correspondientes formas y límites del derecho de mandar y en consecuencia, del derecho a exigir el cumplimiento de los acuerdos, teniendo presente también, que ambas partes han contraído obligaciones.

En el proceso de evolución social los acuerdos sobre los atributos de los hombres y las mujeres, entendidos como derechos, se han ido modificando en la medida en que se avanza en el reconocimiento de los mismos, en el respeto y el ejercicio de éstos, hasta llegar a lo que se considera la democracia moderna, en la cual, como lo exponen Salazar y Woldenberg (2002), se presupone un conjunto de valores éticos y políticos que la hacen deseable y justificable ante las alternativas históricas como el autoritarismo o la dictadura. Los atributos o derechos se convierten así en valores que son resultado de la evolución social y se construyen mecanismos que se institucionalizan para no quedar a expensas del arbitrio de alguien y propicien el continuo debate y argumentación para sostenerlos o modificarlos. Así se llegó a establecer los valores esenciales de la democracia moderna: la libertad, la igualdad y la fraternidad. De los cuales se desprenden posteriormente la equidad, la justicia social, la solidaridad y la tolerancia entre otros. Pero, según Salazar y Woldenberg (2002) lo más importante para la gente común, para la ciudadanía, es que la democracia presupone una serie de derechos garantizados por el Estado para todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas.

El primer documento que reconoce los derechos fundamentales es la Declaración de los Derechos Humanos y del Ciudadano de 1789, tras la Revolución Francesa. En México, tras la Revolución Mexicana de 1910, se logra establecer los derechos fundamentales en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos en 1917. A partir de entonces, es el documento único que establece como garantías individuales (y también sociales aún cuando no se escribe así) los derechos y obligaciones de los/las mexicanos/as. En su capítulo I, titulado ‘De las Garantías Individuales’, en 29 artículos, se reconoce de manera explícita los derechos como: a la vida, la libertad de las personas en todas sus formas (expresión, pensamiento, reunión, tránsito en el territorio, prensa, creencia religiosa, actividad productiva, etcétera), igualdad quedando prohibida la discriminación en todo sentido (género, económica, social, etnia, etcétera), protección y fomento de la seguridad social, así como la educación, la salud, la justicia en forma y fondo (procesos jurídicos que protegen primero que nada la vida, la seguridad y la libertad) y reconoce la autonomía de los individuos y los grupos sociales pluriculturales para garantizar la equidad.

En el proceso histórico, los derechos humanos no encuentran mejor régimen tutelar que la democracia. La igualdad y la no discriminación, el derecho a la vida, la libertad y la seguridad personales, la ausencia de servidumbres, torturas y privaciones ilegales de la libertad, la igualdad

ante la ley, las garantías hacia los infractores, la protección de la vida privada, el libre tránsito, la libertad de conciencia y religiosa, la de opinión y de expresión, etc., encuentran en el sistema democrático mayores probabilidades de volverse realidad (Salazar y Woldenberg 2002). Este sistema democrático permite la participación plural y organizada y tiende a ofrecer a la ciudadanía márgenes amplios para el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales y para que las instituciones del Estado no puedan ni permitan que se vulnere las garantías como ciudadanos y ciudadanas. La organización de este sistema democrático fomenta la participación política y promueve y garantiza los derechos sociales como la educación, el trabajo, la salud y la multiculturalidad.

Sin embargo, a pesar de la lucha social y los alcances de la Carta Magna, el ejercicio de los derechos por parte de la ciudadanía, no se da en automático. Las personas han de aprender a convivir en este tipo de organización social, han de aprender no solo lo que es la democracia como sistema de gobierno, sino a vivir en democracia. Nuevamente, de ahí la relevancia de la educación democrática y para la democracia.

2.4.2. Sobre los valores de la democracia

Desde el punto de vista axiológico, los valores no existen por sí mismos, necesitan un depositario en quien descansar y a través del cual expresarse, ya que no son cosas ni elementos de las cosas. Los valores surgen o llegan a ser tales únicamente en la relación que mantienen los individuos con su realidad (lo objetivo) y la forma en que cada uno la interpreta (lo subjetivo), por lo que son impresiones subjetivas de los objetos, de acuerdo a la relación consigo mismo, sus intereses y sus necesidades; los valores se dan como resultado de la relación dialéctica sujeto – objeto; éstos son reconocidos como elementos de una situación axiológica, “lo que es una situación temporal, concreta y singular, en la que sujeto y objeto existen en unidad y dependencia mutuas formando una estructura o totalidad” (Yurén, 1995: 192), pero no son las propiedades objetivas, ni las necesidades o los intereses, sino la relación entre ellos en una relación dada. Esto es, que los valores no existen con independencia del sujeto o de la conciencia valorativa. Son elementos de una realidad que no es ni enteramente objetiva ni enteramente subjetiva, precisamente surgen gracias a la relación socio – histórica que se da entre los individuos y su contexto cultural. Se parte de la idea de que los valores son el conjunto de principios de acción y reglas de conducta que guían una relación entre el objeto y el sujeto a partir de la situación y circunstancia del contexto en que los individuos viven y otorgan cualidades a una realidad material. Se distinguen los valores de las normas en que éstas últimas son los acuerdos sociales consensuados (o no), que son obligatorias, obedecen al *deber ser jurídico* que ofrece el mantenimiento del orden social, mientras que los *valores* son representaciones de consensos sociales en tanto conducen el comportamiento moral. Y se distinguen los valores de las actitudes, porque estas últimas son las manifestaciones conductuales observables que expresa el individuo ante su realidad concreta. (Tamayo, 2001).

Así, por ejemplo, una sociedad no es en sí misma democrática o antidemocrática, lo es en función de que permita el ejercicio de la libertad y la participación ciudadana. De acuerdo con la situación axiológica, las propiedades objetivas se convierten en cualidades que son apreciadas por alguien como tales (Yurén, 1995); los valores son construcciones abstractas, que se aprenden

para que puedan llegar a realizarse; nadie nace con ellos, como nadie nace siendo demócrata o lo es solo por desearlo o imaginarlo, se requiere un esfuerzo práctico para llegar a serlo; y esa es una de las funciones de la educación.

Los valores de la democracia provienen precisamente de los consensos sociales pugnados durante siglos para llegar a establecerse como principios o prerrogativas inherentes al ser humano y que delimitan su comportamiento, pero que hay que aprenderlos en el transcurrir de la vida. Los valores se entienden entonces, como convicciones profundas que determinan la manera de ser de los/las individuos y orienta su conducta; involucran lo subjetivo porque tienen que ver con los sentimientos y las emociones, de ahí que los/las individuos otorguen cualidades a los objetos concretos o abstractos; y se convierten en creencias o convicciones de que algo es preferible y digno de aprecio, lo que lleva a la condición moral del individuo, a la polaridad como el reconocimiento del bien y el mal por ejemplo, de ahí que todo valor tenga su antivalor; y en tanto se da la relación entre el objeto y el sujeto, se establecen jerarquías. Por ello, el concepto de valor surge de la estructura de pensamiento de las objetivaciones genéricas y pueden ser retrotraídas a la experiencia (Yurén, 1995). De esta manera, los valores sólo se presentan a la conciencia en un orden de estimación. Los objetos son bienes de la cultura que representan el esfuerzo humano por procurarse el conocimiento objetivo del universo, los valores son dignidades a cuya realización aspira el hombre y que se dan en los bienes culturales de cada pueblo y de cada época.

Ahora bien, al hacer referencia a los valores de la democracia, se hace referencia a los aspectos éticos y morales de la democracia. La moral (de *mores* – costumbres) es el conjunto de normas, costumbres, órdenes, preceptos y mandatos sociales que consideramos justas y obligatorias, las cuales suelen ser diferentes según la cultura, la época y el lugar. La ética (de *ethos* – comportamiento), en cambio, es la reflexión acerca de tales normas y de los criterios que guían nuestra conducta. La ética se relaciona con el análisis, la reflexión y el juicio crítico sobre por qué dichas normas, valores y actitudes morales parecen válidas en contextos culturales determinados.

Los seres humanos nacen en un determinado contexto social, cultural, económico, y se encuentran con sistemas de valores ya dados que han de asimilar de diversas maneras, pero al mismo tiempo, tienen la oportunidad de modificarlos y trascender a su contexto. Así, los individuos, hombres y mujeres, se integran a la sociedad como ciudadanos/as, los cuales han sido formados o contruidos –constituidos—como tales, según los requerimientos y expectativas del grupo social. El sujeto se construye a sí mismo como agente social y se introduce de manera más o menos libre, según algunos determinantes sociales, la herencia cultural y la intervención de las estructuras bio-psíquicas de las personas. En la medida en que la democracia es posible a pesar de la complejidad en la interrelación de las dimensiones de la misma (los derechos fundamentales, la ciudadanía y la representatividad), es innegable la manera en que el sujeto como actor está permanentemente presente en estas dimensiones, por lo cual, como dice Bobbio (1996), se ha de apelar a los valores como ideales indispensables para la existencia de la democracia, se ha de hablar de ética y aspectos morales, como decía Touraine (2000).

2.2.3. Libertad, igualdad, fraternidad: valores de la democracia

Cuando se escucha las palabras '*libertad, igualdad, fraternidad*' se encuentra generalmente una primera asociación a la Revolución Francesa, ya que en este movimiento social fue que se consolidaron como preceptos contra los abusos de las monarquías y al autoritarismo; se asociaron a la idea de un gobierno democrático y como símbolos de la emancipación del hombre (exclusivamente del hombre, no de la mujer en ese momento). Se asocian entonces a aspectos políticos y a aspectos morales. El ejercicio de la política requiere del actuar ético y el ejercicio de la ciudadanía requiere de la participación social; ambas portan de manera consciente e inconscientemente los valores que surgen de la estructura de pensamiento de las objetivaciones genéricas. En consecuencia, *la libertad, la igualdad y la fraternidad* se identifican directamente con la democracia que implica tanto el sistema de gobierno representativo por elección popular (soberanía popular) como la forma de vida enmarcada axiológicamente. Es decir, que para que la democracia tenga vigencia se requiere de la objetivación de estos valores y la acción política ética que tienda a la búsqueda del bien común.

No hay un solo principio central de la democracia ya que ésta se define mediante la combinación de sus valores o derechos fundamentales: La libertad, la igualdad y la fraternidad. Al privilegiar alguno de éstos, se eliminan los otros dos; por ejemplo: si se privilegia la libertad se incrementan las desigualdades, o a la inversa, al buscar la igualdad se puede hacer a costa de la renuncia a la libertad. Esto lleva a sostener que no hay democracia si no se logra la combinación de estos dos principios o valores vinculados mediante la idea de fraternidad. Sin embargo, no hay tampoco un punto de equilibrio establecido predeterminadamente. Cada sociedad, en medida en que se avanza en el tiempo, encuentra y establece nuevos acuerdos en función de las demandas o necesidades sociales, "el calor de los movimientos y las ideologías se combina en la democracia con la frialdad y la impersonalidad de las reglas jurídicas" (Touraine, 2000: 78)

De acuerdo con Touraine (2000) la *igualdad* es de hecho, igualdad de derechos en tanto los seres humanos, hombres y mujeres de todas las condiciones sociales, son seres dotados de razón; la igualdad encuentra su materialización en la participación social para la toma de decisiones colectivas. La *libertad* no tendría efectos si no produjera una sociedad diversificada, múltiple, atravesada por relaciones, conflictos, compromisos o consensos. De modo que el principio de representatividad de los dirigentes es una de las expresiones principales de la idea general de libertad. Por último, la *fraternidad* es casi sinónimo de ciudadanía, porque ésta se define como la pertenencia a una sociedad política organizada y controlada por sí misma, de modo que todos sus miembros son a la vez productores y usuarios de la organización política, a la vez administradores y legisladores.

Esta combinación, "libertad, igualdad, fraternidad" expone el sentido de la democracia, porque reúne los elementos políticos con los sociales y los morales. Se pone en evidencia que la democracia es verdaderamente un tipo de sistema político y no un tipo general de sociedad, y que se sustenta en las relaciones que se establecen entre los individuos, la organización social y el poder político y no solamente por unas instituciones y unos modos de funcionamiento.

Al estar la sociedad en permanente movimiento, en permanente ajuste y en la búsqueda de mejores formas de organización y de ponerse de acuerdo, se da también lugar a la búsqueda permanente de la democracia, y se entiende que no es algo estático, algo que se logre y permanezca. De esta manera “la democracia (...) se asienta sobre la fuerza y la autonomía del sistema político en el cual son representados, defendidos y negociados los intereses y las demandas del mayor número posible de actores sociales.” (Touraine, 2000: 78). La democracia se asienta en la relación dialéctica entre las necesidades sociales, la capacidad autónoma de las personas y la manera en que el sistema político logra entender esto para que se logre la armonía social.

En este proceso evolutivo de la sociedad se ha presentado hasta ahora a la democracia como una forma ideal de organización y convivencia social, con un fondo de armonía que hace visibles los valores y las bondades de un sistema democrático. Sin embargo, entre el ideal y la realidad se encuentran profundas y significativas diferencias. Fenómenos tales como la indiferencia ciudadana, la irresponsabilidad política, la entropía de las instituciones, la sobrecarga de expectativas, los intereses particulares por encima de los de la mayoría, entre otros, son fenómenos que se encuentran en la realidad de la democracia.

De ahí que, según Touraine (2000), la combinación de los principios de la democracia: libertad, igualdad y fraternidad, dan sentido al ordenamiento social y a la manera en que la ciudadanía tendrá que “instituirse” como tal, punto en el cual, la relación pedagógica encuentra su principio fundamental: la formación de ciudadanía para la permanente búsqueda de la vida en democracia.

2.2.3.1. ¿Qué se entiende por libertad como valor de la democracia?

Hablar de *libertad* en el contexto de la sociedad democrática implica identificarla como un atributo de la condición humana que le permite al individuo su desenvolvimiento y beneficio tanto en lo económico como en lo político y cultural en el mundo público y privado y al mismo tiempo implica reconocer los límites en tanto el individuo es un ser social; en esta relación con los demás permite institucionalizarla como derechos o libertades formales o negativas. (Salazar y Woldenberg, 2002; Alarcón, 2002). Por ello que se distinguen dos sentidos de la libertad: como la capacidad de elaborar cada quien su forma de vida como la capacidad de auto-gobernarse y auto-determinarse (autonomía), de actuar o realizar actividades sin impedimentos de ningún tipo, al menos que interfiera en la libertad de los demás o se tengan pocas o nulas posibilidades u oportunidades de actuar; y al participar activamente en la toma de decisiones colectivas, lo que sustenta la soberanía popular.

Hay que aclarar que cuando se habla de la libertad como valor o principio de la democracia (o cualquier otro valor en adelante), se hace referencia a éste como un aspecto activo o de interés (valor-principio) y no solo como un aspecto pasivo o de necesidad (valor-fin), en los términos que lo explica Yurén (1995): los valores-fines y los valores-principios son en función de la relación dialéctica sujeto-objeto, por lo que se requiere una situación axiológica para que algo se convierta en cualidad valiosa, pero también es indispensable una situación praxológica, que incluye como momentos necesarios situaciones axiológicas, a lo que llama Yurén, eticidad. La eticidad es la realización de valores y ésta es resultado de la praxis (de la relación dialéctica sujeto-objeto), la praxis es entonces la fuente de valor; pero ésta no se da sin un esfuerzo

práctico. Los valores-fines hacen referencia a la relación con las necesidades y se constituyen en finalidades de la acción, cuya finalidad última es la dignidad humana (la vida, la libertad, la socialidad, la conciencia), lo que se entiende como el fundamento del valor, no el valor en sí mismo. Necesidad e interés están íntimamente ligados. La necesidad se considera como falta de, como carencia y por lo mismo puede ser real o manipulada (alienada), mientras que el interés se considera como deseo, aspiración e intención. Los valores-principios hacen referencia al interés como expresión de la dialéctica sujeto-objeto, a la concreción del interés en la manifestación de la praxis y del lenguaje e incluye tanto lo cognitivo (creencias y conocimientos) como lo afectivo. El interés, explica Yurén, puede clasificarse en cinco tipos: a) interés pragmático que es un ‘interés interesado’ como la *eficacia*, y se unen la eficiencia, el impacto, la pertinencia y la viabilidad; b) es teórico cuando pretende describir, explicar o comprender un cierto estado de cosas (el valor que opera como criterio es *la verdad* como intersubjetividad epistémica); c) es práctico-regulativo cuando pretende interactuar con otros, como el interés práctico-convencional y el interés práctico-moral, en ambos casos el valor-principio es la *rectitud* y se asocia a la legalidad, legitimidad y moralidad, así como la tolerancia y el pluralismo; d) es práctico-expresivo, como la *autenticidad* e incluye el interés práctico-estético; y es práctico-emancipatorio, cuando lo que se pretende en primer instancia es satisfacer necesidades radicales, el valor-principio que rige este interés es la *dignidad humana* y coincide con la finalidad última de los valores –fin y uno de los valores asociados es el *respeto* como reconocimiento del otro y en el otro de la totalidad humana (Yurén, 1995).

Así, la libertad se institucionaliza en una serie de derechos o libertades específicas, llamadas *libertades formales*, debido a que se refieren a condiciones puramente procedimentales, haciendo abstracción de capacidades y condiciones concretas; o *libertades negativas*, enfatizando que se es libre frente a los demás, en relación con posibles interferencias negadas (Salazar y Woldenberg, 2002). Estas libertades formales o derechos que constituyen la base real de la ciudadanía moderna, es decir, del individuo como sujeto fundamental del orden democrático, son los célebres derechos humanos:

Libertad de pensamiento. En tanto se reconoce la capacidad de criticar y objetar las ideas de otro individuo o instancia de gobierno, mediante el uso lícito de la razón. Así como tiene la posibilidad de proveerse del conocimiento y los argumentos que le permitan comparar, discernir y aceptar que otras personas también puedan discrepar de sus creencias sociales o personales, sea por motivos culturales, étnicos, lingüísticos, políticos, económicos, sociales o religiosos.

Libertad de expresión. Manifestar de manera abierta y pública las ideas y creencias -a través de los medios impresos, audiovisuales o informáticos- todas aquellas ideas que se mantengan dentro de los límites de la normatividad pública y moral. Ésta se convierte en uno de los principales aspectos que configuran la identidad, la comunicación y la plena información entre los individuos, lo que permite, adoptar decisiones públicas con mayores criterios de responsabilidad.

Libertades de asociación, de tránsito y de reunión. Escoger la forma de participación en los asuntos públicos y privados que mejor convengan, pero siempre y cuando ésta no conlleve la aplicación de coerción o violencia en la toma de decisiones sobre las cuestiones de organización de la vida cotidiana.

Libertad de elección. Permite que el derecho de participación política se pueda transformar en la constitución de la mejor opción de gobierno y administración. Elegir también debe garantizar, más allá de las cuestiones gubernamentales, el contraste y la presencia plural de alternativas claras, que permitan a las personas poder escoger aquello que considere conveniente para sí y para la comunidad.

Libertad de educación, de trabajo, de bienestar. Para garantizar (de ahí que se consideren garantías sociales) que toda persona pueda escoger el modelo de educación que sea conveniente para su desarrollo físico, mental o profesional, y el de sus hijos dentro de ciertos criterios mínimos que fomenten la integración y la cooperación sociales, así como la identificación con valores cívicos, históricos y culturales que alienten un uso más pleno y responsable de las libertades de expresión, del pensamiento y de crítica informada; pueda escoger una actividad productiva que les permita vivir con dignidad y en condiciones de mejorar permanentemente su acceso a los satisfactores materiales, impidiendo, por definición, cualquier relación que remita a prácticas de esclavitud, discriminación o explotación de grupos o personas cuya vulnerabilidad, debido a sus condiciones de desventaja, sean motivo de trato inequitativo; y se pueda considerar la construcción de mecanismos compensatorios que garanticen la preservación del medio ambiente, de un sistema de salud pública eficiente, así como de instancias que les otorguen apoyos para su subsistencia una vez culminada su vida productiva.

Derecho de posesión. Poder proveerse de los bienes y satisfactores personales necesarios para su subsistencia siempre que se evite la concentración excesiva de riqueza y se combata a los monopolios.

Derecho a la protección y la seguridad. Tener la certeza de que se podrá gozar de las posesiones y de respeto a la integridad física de las personas en contra de actos que provengan de las propias instituciones públicas o de otras personas.

“Vistos de esta forma, los principios básicos de la libertad se tomarán generalmente en principios más democráticos, sobre todo en la medida en que se puedan encontrar plenamente extendidas y aplicadas cada una de estas libertades y derechos” (Alarcón, 2002; 6). Estos derechos debieran ser ejercidos por todos/as y cada uno/a de los individuos de una población, pero aún ahora, se está lejos de que el ejercicio de los derechos como libertades, se logre. Como ejemplo se puede mencionar la extensión del sufragio universal y el trato político igualitario entre los hombres y las mujeres: aun cuando en México se logró oficialmente el voto de las mujeres en 1953, en términos fácticos, no es un logro en tanto existe condicionamiento, abstencionismo u otros mecanismos que limitan la participación de las mujeres en la toma de decisiones colectivas. El no ejercicio de las libertades tiene que ver, posiblemente, con la carencia de medios informativos y de instituciones educativas libres; la ausencia de elecciones competitivas y de asociaciones políticas independientes; la permanencia de sistemas de procuración de justicia corruptos y poco eficaces; los condicionamientos y la falta de controles para garantizar el disfrute de una libre afiliación sindical; la carencia de ofertas educativas variadas en cada uno los diversos niveles que conforman los sistemas de enseñanza, entre otras (Alarcón, 2002).

Ya sean consideradas como garantías individuales o como garantías sociales, las libertades están limitadas en los hechos por las necesidades e intereses de los propios individuos y por las

libertades de los otros en tanto seres humanos, como desde finales del siglo XVIII lo explicaron los ideólogos de la Revolución Francesa y lo rescatan después otros movimientos sociales en toda Latinoamérica y en especial México, tanto para la Independencia como 100 años después, en la Revolución Mexicana. Finalmente, hablar de *la libertad como valor-principio de la democracia* implica referirse a dos aspectos: al de su relación con el principio de la legalidad y al de sus implicaciones ético-políticas, como lo exponen Salazar y Woldenberg (2002):

La libertad democrática nada tiene que ver con la anarquía -ausencia de autoridad o de poder político- ni con la anomia -ausencia de orden o de normas-, es libertad dentro y para la convivencia socialmente organizada: es libertad para perseguir ciertos fines colectivos ordenada y pacíficamente. Por eso, esta libertad no sólo no puede oponerse a la vigencia de la legalidad, de las normas legítimamente establecidas, sino que sólo puede realizarse a través de la misma. Siendo las leyes reglas generales de comportamiento establecidas a través de procedimientos democráticos, obedecerlas es una condición indispensable de la afirmación democrática, pues fuera de ellas, o en contra de ellas, sólo existe la afirmación de poderes discrecionales, de actitudes arbitrarias, es decir, la cancelación de la libertad de todos en beneficio de los privilegios de unos pocos.

Y Alarcón (2002) agrega que no sólo supone apego estricto a la legalidad, sino también sentido de responsabilidad, tanto por parte de los ciudadanos como por parte de los partidos, dirigentes y candidatos. Responsabilidad, en primer lugar, para reconocer la necesidad de la autolimitación, es decir, de la capacidad que todos los participantes han de desarrollar para reconocer la legitimidad de intereses diferente, e incluso opuestos, y para evitar abusar de determinados derechos o posiciones. Responsabilidad, en segundo lugar, para hacerse cargo de los costos y las consecuencias de sus propias acciones, así como para asumir una perspectiva pública y no particularista de los problemas sociales. Y responsabilidad, finalmente, para asumir consecuentemente las obligaciones derivadas de los pactos, compromisos y negociaciones en los que se participa. Sin esta ética de la responsabilidad, como es evidente, las libertades democráticas no pocas veces derivan en interpretaciones anarquizantes que socavan los fundamentos mismos del orden democrático, avalando y justificando, paradójicamente, nostalgias y aventuras autoritarias.

Resumiendo: la libertad como valor-principio de la democracia es un atributo de la condición humana, es praxis de su individualidad y su socialidad que busca como fin último la dignidad humana a partir de las relaciones intersubjetivas con los otros; implica la responsabilidad y el reconocimiento de los otros y se legitima en los llamados derechos humanos o libertades formales. Se es libre tanto jurídica como moralmente para pensar, expresarse, asociarse, reunirse o transitar, elegir, educarse, trabajar, poseer, protegerse, tomar decisiones concernientes a sus intereses y necesidades y vivir en un ambiente de seguridad y bienestar, siempre teniendo como único límite las libertades de los demás.

2.2.3.2. *¿Qué se entiende por igualdad como valor de la democracia?*

La igualdad jurídica y política de todos los ciudadanos es el segundo valor fundamental de la democracia moderna. Este valor no significa cancelar todas las diferencias o desigualdades económicas, sociales, culturales o físicas, sino que ninguna puede legitimar el dominio de unos seres humanos sobre otros y, por ende, la preeminencia política de los primeros sobre los segundos; está en contra de los privilegios y el sometimiento de las personas. Como valor político, es un principio básico de los procedimientos democráticos para que cada ciudadano tenga derecho a un voto y sólo a un voto, y que ningún voto valga más que los demás.

Pero el valor de la igualdad política no sólo se realiza en los comicios: implica, por el contrario, que todo ciudadano goza de los mismos derechos y de las mismas obligaciones y, por consecuencia, no puede haber superioridad de unos sobre otros, o grupos, clases o capas sociales privilegiadas con derechos políticos especiales, por ello las normas jurídicas democráticas son universales al disponer los derechos y las obligaciones de todos los/las ciudadanos/as, y nadie - persona o grupo- puede pretender colocarse por encima del imperio de la legalidad. Siendo esas normas universales, su aplicación deberá ser igualitaria, sin excepción de personas o intereses específicos.

La igualdad democrática, no se opone a las diferencias sociales y culturales; tampoco impide las distinciones por mérito o por capacidades de determinado tipo. “No es una igualdad *igualitarista* o uniformadora, que pretenda abolir el pluralismo y la diversidad constitutivos de las sociedades modernas. Es, por el contrario, una igualdad dentro de la libertad y para la libertad, esto es, una igualdad dentro y para el pluralismo y la diversidad” (Salazar y Woldenberg, 2002; 8). Una igualdad que en el contexto mexicano, implica más que el pluralismo o la pluriculturalidad entendida como la “coexistencia y convivencia de culturas distintas en un espacio territorial” (Schmelkes, 2009; 2), la interculturalidad que se consagra en las leyes, reglamentos y formas de funcionamiento de las instituciones, así como se reflejan en las actitudes de los individuos, lo que se basa en las convicciones y en el respeto de las diferencias (Schmelkes, 2009).

De acuerdo con Salazar y Woldenberg, (2002) cuando se habla de *igualdad en la democracia*, se está hablando de una ética de la equidad en el trato social, es decir, un reconocimiento y respeto estricto de los derechos civiles y políticos de todos y cada uno de los ciudadanos, independientemente de su edad, sexo, fe religiosa, ocupaciones o rango socioeconómico. Es así como la cultura democrática promueve un trato igualitario, equitativo, hacia todos los seres humanos, y rechaza toda ideología racista, sexista o clasista que sostenga la sedicente superioridad natural de una raza, de un género o de una clase social. Sin embargo, aun cuando la igualdad política no equivale a igualdad social, económica o cultural, las desigualdades extremas en la sociedad, tanto económicas como en materia de acceso al conocimiento, pueden limitar o incluso anular los derechos de muchos presuntos ciudadanos o la posibilidad de ejercerlos. “Situaciones de pobreza extrema, de desigualdad económica flagrante o incluso de asimetría cultural grave, favorecen el surgimiento de poderes de hecho, económicos o ideológicos, que cancelan en la práctica la vigencia de esa igualdad política, pervirtiendo gravemente los propios procedimientos democráticos” (Salazar y Woldenberg, 2002; 9). De esta manera, la igualdad queda solo como un principio de la democracia por lo que habrá que continuar luchando, encontrando y aplicando las estrategias que permitan formar en y para la democracia. De acuerdo

con los autores, Salazar y Woldenberg, las democracias políticas actuales han de sustentarse en un compromiso social para promover una equidad económica y cultural creciente, capaz de servir de base para un ejercicio efectivo de la igualdad ciudadana, teniendo como fin la pluralidad, y más aún, la interculturalidad como lo propone Schmelkes (2009) ya que no podrá existir la democracia si permanecen algunas personas o grupos considerándose superiores a otros, si continua la discriminación, el racismo y el clasismo arraigado de tal manera que nadie admite que lo es, “el racismo en México se encuentra naturalizado” (Schmelkes, 2009; 6), de ahí el gran compromiso que tiene la educación para formar en y para la democracia.

Recapitulando: la igualdad como valor-principio de la democracia hace referencia al reconocimiento de los derechos de todos y todas como seres humanos, igualdad que se explica jurídicamente pero que habrá que ejercer moral y éticamente. La igualdad implica el reconocimiento, aceptación y ejercicio de los derechos fundamentales como mexicanos/as en cualquier circunstancia o situación.

2.2.3.3. ¿Qué se entiende por fraternidad como valor de la democracia?

El valor-principio de la *fraternidad* implica que todos los seres humanos deben tratarse como hermanos, esto es, en primer lugar, enfatiza los valores de la libertad y la igualdad de los ciudadanos/as. Pero además, es importante para el buen funcionamiento de los procedimientos democráticos porque, a pesar de las diferencias y conflictos de intereses o de opinión, los integrantes de una sociedad no deben verse como enemigos, es decir, como divididos en bandos contrapuestos e irreconciliables, sino, como copartícipes parcialmente conflictivos en la formación de la voluntad política nacional. “En otras palabras, la democracia requiere, para funcionar correctamente, que los conflictos no excluyan la cooperación, y que la cooperación no excluya los conflictos” (Salazar y Woldenberg, 2002, p. 12). Es por esto, quizás, que sea el valor más difícil de entender y asumir dentro de las democracias actuales, ya que supone dejar atrás tradiciones y actitudes no sólo autoritarias sino beligerantes, fuertemente arraigadas en la historia de la humanidad.

El valor democrático de la fraternidad supone y de alguna manera, obliga a reconocer que las contradicciones sociales, los conflictos de interés o de opinión, no deben tomarse como antagónicas, y que sólo puedan superarse mediante el aplastamiento, la exclusión o la aniquilación de los rivales, sino que pueden y deban tratarse pacífica y legalmente, es decir, mediante procedimientos capaces de integrar, negociar y concertar soluciones colectivas legítimas y aceptables para todos y todas. Por ello, la democracia como forma de gobierno o forma de vida es prácticamente imposible cuando la sociedad se encuentra desgarrada por polarizaciones extremas, ya sean económicas, culturales, raciales, de género o de cualquier otra naturaleza, pues no existe la posibilidad de llegar a acuerdos y compromisos (Salazar y Woldenberg, 2002); esta polarización lleva al uso de la fuerza, la exclusión, el aniquilamiento, el sometimiento absoluto de aquellos que no cuentan con las herramientas para enfrentar el poder de los otros (se analizará más adelante desde el punto de vista de la pedagogía y la educación). Es por ello que buscar la consolidación de un sistema democrático exige ‘el instituir al ciudadano/a’, (como lo sugería Condorcet); exige reconocer esta relación pedagógica entre el Estado con la ciudadanía, en la cual ha de favorecerse el aprendizaje colectivo de los valores de

la estabilidad, de la paz, de la legalidad, de la autolimitación, de la cooperación y de la tolerancia, entre otros. Buscar la democracia implica, como lo dicen Salazar y Woldenberg (2002)

Un aprendizaje que lleva a reconocer derechos y obligaciones recíprocos, a asumir el valor de la pluralidad y la diversidad, y a renunciar a dogmas y maniqueísmos políticos (o de cualquier índole). Un aprendizaje, además, que conduce a la formación de partidos y tendencias políticas conscientes de los alcances y las limitaciones de la competencia propiamente democrática, en la que nadie puede colocarse por encima de la legalidad, en la que nadie puede pretender tener privilegios contra la mayoría, en la que, incluso, las mayorías eventuales han de asumirse siempre como parte y no como todo, y en la que, por consiguiente, deben respetarse plenamente los derechos de las minorías, incluido su derecho a volverse mayoría.

Como se observa, el ejercer la *fraternidad* implica aprender sobre la tolerancia, el diálogo respetuoso y racional, la solidaridad, la cooperación y la voluntad de llegar a conciliar intereses, pensando siempre en lograr una vida de armonía y reconocimiento a la dignidad humana. Lo anterior no significa, que la fraternidad democrática anule o supere la inexorable conflictividad de las sociedades modernas. En la medida en que se trata de sociedades plurales, diversificadas, crecientemente complejas, sus políticas sólo pueden ser esencialmente conflictivas, esencialmente competitivas. Esto exige una lucha civilizada y pacífica, convertir las contradicciones en un debate abierto y racional que lleve al progreso social. Entendida así la fraternidad, implica asumir actitudes de tolerancia, como un principio de no agresión o no exclusión de los contrarios. La tolerancia democrática es sobre todo, un valor sustentado en la racionalidad moderna. Sustentado en la conciencia de que la condición humana es esencialmente social y política, por lo que hay que reconocer primero al pueblo, a la ciudadanía, como el mejor juez de las políticas y de los gobiernos. En la conciencia, en segundo lugar de que en política ni en lo social, nadie tiene nunca toda la razón, y de que toda política, por consecuencia, debe estar abierta a la crítica y a la rectificación. En la conciencia, finalmente, de que sólo la discusión y el enfrentamiento pacífico y racional con otros puntos de vista y con otros intereses permiten aprender y mejorar las propuestas de gobierno y, por ende, promover verdaderas soluciones para los problemas sociales.

2.3. TRASCENDENCIA DE LOS VALORES DE LA DEMOCRACIA EN LA ACTUALIDAD

2.3.1. La renovación de la idea de democracia

Más que una época de cambio, estamos ahora en la culminación de una transición, de los paradigmas viejos a lo nuevo en cuanto a la forma de ver el mundo, de la modernidad a la posmodernidad. Sin embargo los procesos de transformación social no siempre son sistemáticos o uniformes, son más bien episodios caóticos como preámbulos de un nuevo orden, con altos costos tanto económicos como sociales, pero ofrecen siempre nuevas alternativas y posibilidades

que se vierten agresivas y silenciosamente en la construcción de los imaginarios sociales. Pero hoy no queda muy clara una nueva visión, por el contrario, los paradigmas heredados parecen estar agotados, pero hablar de algunos nuevos, sería ahora una ilusión ideológica. Lo que sí se puede decir es que el contexto actual está enmarcado por la globalización, la mundialización (como prefieren llamarla algunos para no minimizar el concepto a aspectos meramente económicos o de mercado), por su dimensión social y cultural. Esto es, la globalización ha impactado no solo en la producción o en los mercados financieros, sino en las interacciones entre personas en una gran amplitud de espacio físico o virtual, lo que lleva a la transformación de las identidades nacionales y de los elementos simbólicos socio-culturales. Incluso en el desarrollo de la ciencia, los paradigmas del siglo XX están siendo cuestionados, la posmodernidad pone en duda los conceptos de desarrollo social (entre otros) y propicia incredulidad en la postura lineal de la ciencia en cuanto a temporalidad y lógica racional (Santiago, 2009); y al mismo tiempo, los sueños o utopías de siglos pasados en los que se visualizaba un mundo interconectado, donde los individuos se conocieran y dialogaran a pesar de las distancias, es ya una realidad, las naciones van perdiendo sus fronteras humanas y los lazos se extienden, para algunos (una gran cantidad ya, aunque todavía no la mayoría) en el tiempo y la distancia sin importar lengua, creencia, color o edad. Los paradigmas no solo van perdiendo vigencia, sino que van desquebrajándose, dejando vacíos que habrá que explicar con nuevos lenguajes epistémicos y coloquiales.

Durante mucho tiempo la vida democrática se organizó en torno a Parlamentos; luego, alrededor de los partidos políticos que aseguraban la conexión entre demandas sociales y acción política; hoy, es en el vasto mundo de las instituciones sociales donde se producen los debates que constituyen las apuestas de la acción democrática. Ha pasado de estar la democracia, durante el siglo XX, en gran medida en la actividad económica y las relaciones culturales —educación, salud y asistencia social, información— a estar hoy en día pretendidamente, en la vida cotidiana en todas partes: en el hospital, en las escuelas de nivel básico o universitario, en el diario o la cadena televisiva y en las empresas privadas productivas; está ahora mediada por los principales canales de comunicación masiva, entre otras instituciones sociales, en donde se establecen los diálogos, los debates y se puede manipular a la población, donde se puede guiar lo “bueno” o lo “malo” según los intereses de algunos cuantos; no son ya ni los partidos políticos ni los sindicatos quienes animan los debates, sino asociaciones académicas, organizaciones no gubernamentales, movimientos de opinión, entre otros, pero y ¿el ciudadano común? Aquellos no son parte de algún grupo, ¿cómo se involucra? Los espacios de participación siguen siendo limitados y condicionados; no se ocupan de manera azarosa ni pretendida, sino podría decirse, manipulada por intereses particulares y muy concretos.

Se puede decir, que la democracia, en su proceso histórico - ideológico, ha pasado por al menos tres etapas que corren en paralelo a los movimientos sociales de los últimos siglos: con la Revolución Francesa, la idea de la democracia se sustentaba en el reconocimiento de los derechos fundamentales, de los derechos humanos básicos llamados ahora de primera generación o civiles y políticos (a la vida, la libertad, igualdad, fraternidad, ciudadanía política plena), aun cuando aquí, se negó absolutamente el reconocimiento de la mujer como parte del proceso de emancipación social ; durante el siglo XIX y la primer parte del siglo XX, las Revoluciones Sociales, en la mayoría de los países del occidente y principalmente en América Latina se consolidó el establecimiento de los derechos sociales, económicos y culturales, en virtud de la condición social del ser humano, (México fue uno de los primeros en establecerlo en su

constitución, en 1917), derechos como la educación, el trabajo, la salud, entre otros o los llamados derechos de segunda generación (es aquí apenas, que se comienza a reconocer a las mujeres como sujetas activas sociales, logrando el sufragio y comienza el proceso de emancipación y la pugna por los derechos humanos de las mujeres); y a partir de los años 70's comienza una irradiación a favor de los derechos de tercera generación, los que aluden a la rendición de cuentas como una ineludible responsabilidad de los gobernantes frente a los gobernados, y como respuesta a la necesidad de cooperación entre las naciones y a los distintos grupos que la integran, de esta manera, se consideran los llamados derechos del pueblo: al cuidado del medio ambiente, a la paz, al desarrollo económico, al consumo o al patrimonio de la humanidad, entre otros (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007).

Es por ello que ya no hay que buscar el fundamento de la democracia en las instituciones únicamente, sino del lado de la cultura, buscarla *cultura democrática*, lo cual implica no solamente la difusión de las ideas democráticas o el conjunto de programas educativos y emisiones televisivas y publicaciones para el gran público; lo cual lo reduce a un discurso general al que cada quien puede utilizar conforme sus ideas y sus intereses (Touraine, 2000). Por eso el orden que crea y al que responde, no busca fundamentarlo en una determinada creencia, sino en valores que son reconocidos por todos los integrantes de la sociedad, tales como la dignidad y los derechos del ser humano. Sus leyes y su política deben operar en ese contexto, de modo que no atenten contra las convicciones y la conciencia de los/las ciudadanos/as (Santiago, 2009).

La democracia actual, entonces ha de considerar la ética como resultante de los valores que pretenden construir consensos y convergencias. Emerge de la base de la sociedad: del diálogo entre hombres y mujeres de todos los credos o de ninguno, unidos por preocupaciones comunes; de pequeños grupos que integran comités de bioética o formulan códigos de comportamientos en campos tan diversos como la investigación neurológica o la economía; de las cátedras de Ética de las universidades o grupos de estudio en los parlamentos. Sus caminos transitan de la reflexión moral a la ciencia responsable, de la tecnología y la industria orientada al lucro a una economía al servicio de las necesidades humanas, del ejercicio egoísta del poder al respeto a la justicia, y de las democracias meramente formales a sistemas de vida que hagan posibles los derechos humanos (Santiago, 2009).

La cultura democrática es la concepción del ser humano que opone la resistencia más sólida a toda tentativa de poder absoluto – incluso validado por una elección- y suscita al mismo tiempo la voluntad de crear y preservar las condiciones institucionales de la libertad personal (Touraine, 2000). Se considera que la democracia ha de dirigirnos hacia el descubrimiento de una cultura democrática definida en primer lugar como el reconocimiento *del otro*. En la compleja transición que representa la posmodernidad y la globalización, son los valores democráticos los que permiten vislumbrar una idea renovada del bien colectivo; una definición del bien social del que debiera desprenderse de los bienes particulares para que se logren los consensos suficientes para fundamentar las conductas de gobernantes y gobernados y dar legitimidad ética al modelo de desarrollo, económico y social y a la transformación de las instituciones. Es conveniente aclarar que al expresarse en las instituciones, los valores democráticos no las convierten en entidades promotoras de un tipo particular de conducta, sino en posibilitadoras de una mejor condición de

vida, en la medida en que se constituyen en formas de intermediación entre los diversos intereses individuales y el bien común a partir de los intereses generales de la sociedad.

La democracia actual y para el futuro de la sociedad, ha de sustentarse en la eticidad (Yurén, 1995), la formación valoral (Yurén, 1995; Schmelkes 2009; Barba, (2005), la formación para la ciudadanía consciente, responsable y participativa que ha de asentarse en el interés emancipatorio para el ejercicio de las libertades humanas, en una educación ética posmoderna en y para la democracia; en pocas palabras, habrá que re-significar la idea de educación integral.

2.3.2. Igualdad y equidad

Si bien la igualdad es un valor fundamental de la democracia, y ésta implica una ética de la equidad, no puede suponerse que son sinónimos igualdad y equidad. La democracia ha de fortalecerse en el ampliar los límites de la igualdad y dar paso a la equidad.

Equidad significa “trato imparcial y justo que se da a una persona; propensión a dejarse guiar por el sentido del deber o de la conciencia más bien que por el texto terminante de la ley; justicia natural, opuesta a la justicia legal; principio jurídico que expresa la exigencia de adecuar las normas de la ley a cada caso particular, con el objetivo de atenuar, en algunos casos, la severidad del derecho positivo” (Gran Enciclopedia Hispánica, 2008, tomo 7, p. 2264). Equidad viene del latín *aequitas* y a su vez de *aequus*, que significa ‘igual’, sin embargo este significado ha dejado de ser exacto, de hecho es equívoco; desde Aristóteles ya se hacía referencia al término ‘equidad’ como ‘justicia’, entendida como el alcanzar la justicia donde la ley no alcanza este propósito. De ahí que se le considere como justicia natural en oposición a la justicia legal (Quiñones Tinaco, s/a).

La equidad “no es sólo un concepto filosófico con el que se suele designar, desde la antigüedad, el grado óptimo de la justicia. El término equidad ha trascendido de la filosofía y de la legislación, en otros términos, este vocablo se ha juridizado (Azúa R., 1986, p.162); y de acuerdo con Friedmann (citado por Azúa) tiene dos funciones: a) corregir las insuficiencias y la rigidez del derecho civil o del derecho común y b) como principio de interpretación.

Según el principio de interpretación, en los textos legales, suele encontrarse en dos formas, la primera es una referencia expresa, que no requiere mayor explicación; la segunda es sobreentendida, tácita, que con frecuencia se presenta en forma evidente y en muchos casos, sólo es posible ver su presencia mediante el análisis cuidadoso que hace el jurista de las múltiples relaciones que se presentan en un sistema jurídico dado, es decir, tiene mucho que ver con la subjetividad del jurista y no percibida con sencillez.

De esta manera, la equidad se ha caracterizado como una calidad jurídica que juega un papel de primera importancia en la aplicación del derecho. Se le concibe como uno de los principios generales del derecho y nuestro sistema jurídico se le asigna un papel de integración del derecho para llenar las lagunas del mismo, es decir, es el principio corrector de insuficiencias, al tiempo que también se le tiene como principio de interpretaciones (Quiñones Tinaco, s/a). Esto es que,

se concibe la equidad como el principio que flexibiliza la aplicación de la ley en la norma individualizada.

Con el surgimiento del derecho social, la equidad adquiere una significación particular; tiene que ver con la idea de justicia social, con la reivindicación de las clases sociales marginadas en su justo derecho de reclamo. Es Mario de la Cueva (citado por Quiñones) que explica con claridad esta nueva significación del concepto de equidad:

Al resumir el pensamiento aristotélico y aquinatense (Cierta ordenación de la razón para el bien común dada por quien tiene a su cargo la comunidad, según el pensamiento de Santo Tomás de Aquino): la equidad es una fuente supletoria por cuanto es lo justo más allá de la ley escrita y su enderezamiento o rectificación y, un principio de interpretación que obliga al juez a mirar no a la ley sino al legislador, no a la letra ni al hecho, sino a la intención, no a la parte sino al todo; esto remite a pensar la equidad como la aplicación del sentido humano de la ley.

En la actualidad, la equidad se finca en una nueva misión: ya no sólo la búsqueda de la justicia para cada persona individual, sino la justicia para los hombres y las mujeres que constituyen una especie de individualidad social o colectiva. Si se acepta así la idea de equidad, deberá ser considerada como una noción doble, o con una doble misión: la justicia del caso personal y la justicia del caso colectivo individualizado (Mario de la Cueva, citado por Quiñones). Como ejemplo más concreto, puede exponerse la postura planteada por la perspectiva de género para lograr la *equidad de género*, o el planteamiento que hacen las políticas educativas en cuanto al logro de la *equidad educativa*.

Ejemplo 1. Respecto a la equidad de género: ha de recordarse que en un principio, solo los hombres tenían posibilidades de acceso a la educación, cuando ya la educación era un derecho social; esto propició un currículum ideado específicamente para los hombres de acuerdo a su rol y función social y de clase estereotipada. Cuando las mujeres pugnaron por sus derechos y por tanto al derecho de la educación, se dio inicio a las políticas de “igualdad”, las cuales permitieron a las mujeres el acceso a las escuelas, pero algunas diseñadas específicamente para ellas – escuelas de señoritas--, donde aprendían lo propio de las mujeres según los estereotipos sociales; más adelante, bajo el supuesto por la “igualdad” se permitió el acceso de las mujeres a las escuelas de hombres; con un currículum aparentemente de ‘neutralidad’ se convirtieron las escuelas en mixtas o coeducativas, en las cuales se construye a un sujeto que se dice neutro pero sigue siendo masculino. Estas políticas de igualdad han sido cuestionadas precisamente porque el currículum nunca es neutro y lo que ocurrió fue la adhesión de las mujeres al currículum masculino, esto es, aun cuando hay “igualdad” para el acceso, no se garantiza la equidad, ya que “... el referente simbólico se mantiene intacto, puesto que se sigue considerando al hombre como eje de toda experiencia, el cual se constituye en sujeto y define lo femenino como lo otro” (Mañeru, Jaramillo y Cobeta, 1999:252). Desde esta perspectiva, se hace referencia a la igualdad como derecho masculino; estas políticas coeducativas están ahora en la mira de la investigación para tratar de explicar las consecuencias: ¿qué ganaron las mujeres, qué los hombres?, ¿qué perdieron ambos?, ¿es lo que se buscaba?

Ejemplo 2. Respecto a la equidad educativa: -- definitivamente tiene que ver con la calidad educativa--, habrá que precisar que está compuesta por una gran cantidad de variables que describen y explican la condición sociológica y que se relaciona con los conceptos de ‘igualdad de oportunidades’ y ‘justicia social’. La cobertura total es una de las variables que se han considerado relevantes y prioritarias en las políticas educativas para garantizar la ‘igualdad de oportunidades’ de acceso a los sistemas educativos, pero esta política por sí misma, no garantiza la ‘justicia social’. Otra variable de considerable importancia es el aprovechar el desarrollo pedagógico y los conocimientos más recientes sobre las condiciones de aprendizaje que, “... introducen en el análisis de la equidad la perspectiva de una atención diferenciada que facilite la retención y equipare las condiciones de éxito entre todos los sectores sociales” (Martínez, 2000:10). Pero, la pregunta aquí sería, ¿es posible modificar los paradigmas pedagógicos por el establecimiento de políticas de equidad como esta? Luego entonces, no basta con la existencia y la intencionalidad de una política para que se garantice la equidad, en especial cuando la combinación de variables tanto internas como externas a la escuela, interactúan de manera tal, que es propicio el campo para la permanente investigación, pero más aún, para el verdadero compromiso de encontrar los caminos para hacer efectiva la equidad social a partir de la educación.

Estos son solo algunos ejemplos que muestran lo complejo de pasar del derecho de igualdad al de equidad, lo cual en la actualidad no solo es indispensable, sino conveniente para garantizar el camino hacia la democracia. Como se expuso antes, si alguno de los valores de la democracia no están presentes, ésta no es posible.

2.3.3. Fraternidad y tolerancia: fortalecimiento de las libertades

Como se explicó antes, la fraternidad implica asumir actitudes de tolerancia, es decir, implica la conciencia para el reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas, y en esas diferencias sustentar los acuerdos. Cuando se dice que la fraternidad es el trato entre personas como si fueran hermanos, hay que pensar ¿a cuáles hermanos se refiere? (por aquello de Caín y Abel, por ejemplo). La tolerancia entonces, implica algo más que la fraternidad. Algo que también se aprende.

La tolerancia tiene que ver con la coexistencia de la pluralidad individual y política, el trato entre las diferentes corrientes y organizaciones políticas y contextos culturales. La tolerancia implica un esquema *integrista de los otros* (Alarcón, 2002). Implica el reconocimiento del derecho a expresar puntos de vista diferentes, a iniciar debates y a elaborar iniciativas en todos los campos como parte de la naturaleza pluralista -- e intercultural (Schmelkes, 2009)-- de la sociedad actual, y para que la democracia exista ha de preservar esos derechos y ampliarlos, hacerlos efectivos. Siglos atrás se inició la pugna por la libertad y se habló de tolerancia en tanto nadie puede ‘creer’ por orden de otro, se buscó la libertad de creencias o religiosa; y esta breve idea, simple pero inmensamente profunda, propició los años de lucha y debate ideológico (y bélico también) que culmina con la separación del poder de la Iglesia con el Estado. ¿A dónde puede llegar ahora la idea de incluir el término ‘tolerancia’ en las condiciones socio-culturales actuales, condiciones que se caracterizan por la discriminación, el racismo y el clasismo sociales? Cambios en los

sistemas de producción y en las estructuras económico-financieras, políticas e ideológicas, definitivamente es lo que en horizonte se contempla.

La tolerancia, es entonces, la disposición a admitir en los demás una manera de ser, pensar u obrar distinta a la propia, lo que es indispensable para la convivencia; implica el respeto de las opiniones y/o actitudes de los demás, lo que necesariamente requiere el conocimiento de sí mismo y la aceptación de las diferencias. Conceptualizada así la tolerancia, se hace referencia al reconocimiento de la idea de libertad, en tanto fundamento el no impedimento de la acción (libertad negativa, como lo explica Bobbio), en tanto los individuos asumen plena conciencia y dominio de sus acciones y capacidades creativas, para controlar y transformar su naturaleza interna, además de proceder al control de su entorno exterior por los medios tecnológicos, legales e institucionales que se encuentren a su alcance; esto es, siempre que se asuma como parte de un todo, donde los otros, diferentes a sí mismo, comparten el espacio y el tiempo socio – histórico y cultural.

Si bien la libertad es una condición consustancial al ser humano, su ejercicio responsable, optimista y organizado en forma colectiva hace que ésta no tenga una interpretación homogénea, aunque se la considere como un factor mínimo en la construcción de las sociedades democráticas modernas. De ahí que la tolerancia sea un valor imprescindible. El movimiento democrático-liberal, nace junto con la modernidad y la Ilustración. Así, las acciones que se fueron cimentando han ampliado los espacios para el desarrollo social y personal. Por ejemplo, el liberalismo se convirtió en defensor tolerante de la diversidad de las creencias religiosas. En este aspecto, la libertad de creencias permite condicionar la existencia y reconocimiento de que cada individuo y comunidad pueden asumir los principios y reglas de conducción cuyo alcance permita un dominio de su fuero interno y con pleno respeto a su dignidad humana.

Las primeras grandes luchas en favor de la tolerancia y los derechos de libre asociación para la práctica religiosa y la educación -que han transitado desde los ideales protestantes hasta la comprensión y coexistencia de los credos no occidentales en la actualidad- son una muestra objetiva de la importancia de dichos valores y de la dificultad que ha implicado mantenerlos vivos como parte sustantiva de una esfera pública que sea capaz de combinar la presencia de las llamadas morales privadas con una ética laica que permita acceder a las condiciones elementales de la convivencia entre las diversas comunidades e individuos en condiciones de clara tolerancia dentro de los propios Estados y sociedades (Alarcón, 2002).

De esta manera, la democracia de nuestros días ha de complementarse con el principio de la tolerancia, al admitir que el sujeto originario de todos los derechos fundamentales no sólo está representado por los individuos, a los cuales sólo corresponden los deberes y usufructos de la propiedad, los derechos humanos o la seguridad, sino que también ahora se ve enriquecida con la participación y defensa de las libertades de las comunidades dentro de contextos multiculturales. Esto último remite, a la defensa de las libertades públicas de los llamados "sujetos colectivos de derecho", que se constituyen ahora como grupos étnicos o religiosos tradicionales o como nuevos movimientos sociales que tratan de recomponer los tejidos y divisiones sociales (por ejemplo, los grupos no heterosexuales, los ambientalistas, o los individuos de capacidades diferentes).

Ha de concretarse entonces que el principio rector de la libertad consiste en que los individuos y las sociedades se guíen bajo preceptos racionales que puedan contener a los meros impulsos pasionales. Esto implica que la libertad se ejerza en tanto se reconoce al individuo como ser autónomo y teniendo como fin último, el respeto de la dignidad humana.

2.3.4. Libertad y autonomía

La democracia como forma de vida, como se ha explicado anteriormente, implica el ejercicio de los derechos y libertades que son atributos de la condición humana. Las libertades en este contexto se basan en la capacidad de autogobernarse y autodeterminarse (Salazar y Woldenberg, 2002; Dahl, 1992) y por tanto implica el reconocimiento de la autonomía, lo que se revela como noción clave para explicar al ser humano como sujeto moral y ético. Desde esta perspectiva, la democracia como forma de vida sugiere que cada individuo, por el proceso de objetivación, establece su propio sistema de valores-fines guiado por valores-principio y que cada uno tiene capacidad de autonomía personal y de autodeterminarse. Esta capacidad es también sustento del principio de igualdad, en tanto ninguna persona es superior o inferior a otra (Dahl, 1992). La democracia así, teniendo en el horizonte la dignidad humana, reconoce y sustenta la libertad individual entendida como autonomía personal.

Autonomía, del griego *auto*, uno mismo, y *nomos*, norma; significa la capacidad de tomar decisiones sin ayuda de otro. Se opone a la heteronomía, concepto introducido por Kant para hacer referencia a la voluntad que no está determinada por la razón del sujeto, sino por algo ajeno a ella (voluntad externa impuesta de alguna manera). Autonomía significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto desde el aspecto moral y ético como en el intelectual.

Desde el punto de vista jurídico, la autonomía también es un derecho y es fundamento de la libertad y de la dignidad humana porque se apoya en la voluntad del sujeto de derecho (derechos y obligaciones, la responsabilidad de cumplir con los compromisos así como de ejercer los derechos, ambos con responsabilidad de sí mismo y con los demás). La autonomía desde este punto de vista, es el acceso para la felicidad porque la acción autónoma es criterio para el placer. “La libertad de elección es un ingrediente necesario de cualquier placer elevado y también de cualquier tipo de vida y actividad que exprese individualidad” (Gordillo, 2008; 240). En principio la autonomía significa ciertas condiciones internas y externas que no se distorsionan por la fuerza o coacción, es decir, un individuo autónomo puede tomar distancia (en la praxis de la situación axiológica) de las convenciones sociales del entorno y de la influencia de las personas que le rodean. Su acción debe expresar principios que él mismo ratifica por un proceso de reflexión crítica. La autonomía es saber pensar y actuar por uno mismo con la capacidad crítica y la corrección suficiente para no dejarse arrastrar por el ambiente externo o por las propias pasiones o prejuicios (Gordillo, 2008).

Dahl explica que esta autonomía personal y la condición de ser un ciudadano pleno son requisitos indispensables para la autoderminación que sugiere el orden democrático. Considera el autor que sin autonomía personal, el sujeto simplemente no puede someterse a reglas elegidas por él mismo (Dahl, 1992), y por tanto no se compromete tampoco con el cumplimiento de las normas externas. Pero se pone en duda la forma que el ser humano va configurándose como ser

libre y autónomo, porque es precisamente al adueñarse de sí mismo, asumiendo sus actos, no sólo errando, como el hombre se conoce a través del conocimiento y de la acción (praxis), sabiendo lo que hace y por qué lo hace y procurando corregir sus elecciones para que le sean beneficiosas en la meta de alcanzar libremente su autorrealización humana. Esto sólo se consigue al vincularse con los otros, con los que se aprende a ser libre, cuando uno es capaz de vincularse a los demás, de dialogar para ir configurando y compartiendo sus pensamientos y acciones. De ahí que la autonomía resida en el dominio de los propios actos y no en la ausencia de límites. Por lo que un requisito de la autonomía es la autoconsciencia ya que el razonamiento se encuentra en el mismo sujeto y no en algo exterior. El que busca la ausencia de vínculos y no confronta su pensamiento y acción con los demás puede acabar viviendo ajeno a la realidad, encerrado en un mundo de ficción. Se trata de responder a nuestras acciones ante los demás, y también ante uno mismo, porque si lo que se pretende alcanzar es el desarrollo de las capacidades, para dirigir nuestra vida de forma humana y personal, tenemos que actuar adecuadamente para conseguir el objetivo (Gordillo, 2008), y esto es la autodeterminación.

Ahora bien, la autonomía es la capacidad de autogobernarse, lo que significa tener la capacidad de decidir sobre el comportamiento y las acciones de entre varias posibilidades. Piaget explicó en 1932 que, la autonomía puede ser moral o intelectual. La moralidad tiene que ver con el bien y el mal, con lo correcto o lo incorrecto, pero esto está asociado a objetivaciones de los sujetos que llegan a ser generalizadas según necesidades e intereses reales o manipulados por el contexto social y cultural. La autonomía moral implica que es el individuo quien a través de la reciprocidad, es decir, de la coordinación de los diferentes puntos de vista, establece lo que es el bien y el mal. Reciprocidad que surge a partir de los vínculos con los otros. “La autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás” (Piaget, 1932; 196). Lo que lleva a la idea de que la moralidad supone la vida en común. Yurén lo explica de otra manera: las necesidades, las creencias y las actitudes que dan contenido a la condición humana y por tanto a la determinación de los valores, corresponden al ámbito de la subjetividad, y los valores pertenecen al ámbito de las objetivaciones genéricas; en estas objetivaciones el individuo se identifica con las integraciones sociales, las estructuras jurídicas y políticas y en general con las instituciones.

Ahora bien, la autonomía está en permanente riesgo precisamente por esta relación entre el sujeto y el objeto, relación que es dialéctica, que tiene que ver tanto con la subjetividad como con la objetividad. De hecho es mucho más sencillo que permanezca la moral heterónoma, lo que implica obediencia sin crítica a reglas y a personas con poder, en tanto las acciones repetidas se convierten en hábitos. Piaget consideraba que los niños/as nacen heterónomos pero con capacidad para llegar a ser autónomo, lo cual es lo idóneo porque al ser un individuo más capaz de gobernarse a sí mismo, será menos gobernado por los demás. Y es ésta una condición para la libertad que es fundamento de la dignidad humana. “Cualquier heteronomía moral es un peligro para el hombre, es algo enajenante y es preciso sustituir esta heteronomía por una libertad que permita al hombre constituirse a sí mismo, sin ninguna imposición externa que le determine a obrar” (Gordillo, 2008; 249)

De ninguna manera puede confundirse autonomía con anarquía, ni con independencia. La anarquía es la ausencia de ley. La independencia implica el hacer sin intervención de otros. La

autonomía es la ley de uno mismo, por lo que se tiene que saber asumir los vínculos con los demás libremente y ser consciente de los propios límites. La autonomía y la libertad son lo propio del ser racional, capaz de discernir lo que debe dirigir la acción. La razón nos orienta y distancia de la realidad para reconocer lo conveniente en el ser humano. Entendiendo así la libertad, la autonomía, se introduce en todos los modos de vida, desde la educación a la acción política (Gordillo, 2008). Por ello se hace énfasis en la necesidad de educar con prácticas que se dirijan a la razón y a la reflexión crítica, no únicamente a la voluntad, y al mismo tiempo, al trabajo colectivo, a la interacción entre los/las individuos para, a partir del diálogo y el ejercicio del disenso y el consenso, llegar a acuerdos y/o soluciones de problemáticas comunes.

Recapitulando, la libertad se entiende como la capacidad de autonomía del individuo. Ésta es la capacidad que tiene el individuo de elegir, de decidir sobre su propio proyecto de vida, de regirse por sus propias reglas sin coacciones externas, capacidad racional original y creativa que tendrá algunas consecuencias, ya sea positivas o negativas. La acción libre no es la elección, ya que la elección es el impulso o la respuesta a un interés o necesidad que manifiesta motivos, pero éstos pueden ser reales o manipulados, pueden ser inconscientes o determinados o pueden ser resultado del ejercicio reflexivo. Es éste último la clave de la autonomía; el acto libre surge de las necesidades e intereses (que no son la causa de la acción) y pasa por el ejercicio de objetivación y subjetivación, momento en el que la cuestión moral se imbrica y la voluntad con conocimiento del fin, se convierte en acción, en acción libre. Finalmente, la libertad entendida como autonomía, es fundamento de la democracia porque implica tanto la capacidad de autogobernarse, como la capacidad de reconocimiento e integración de los otros diferentes a él. Así, la democracia sólo es posible si cada individuo reconoce en el otro, como en sí mismo, una combinación de universalismo y particularismo como lo diría Toureane, si se reconoce que el ser humano es autónomo e interdependiente.

2.3.5. La dignidad humana en el horizonte de la democracia

“El fin de la democracia es la dignidad humana” (Yurén, 1995; 236). Esta finalidad última es la que otorga fundamento al criterio de igualdad, pero como ya se ha explicado, somos iguales en tanto somos seres humanos, pero somos diferentes; por tanto nuestras necesidades reales no son las mismas, éstas dependen de diferentes y muy variadas circunstancias y contextos, por ello, no se puede perder de vista lo que sí es el común denominador: la dignidad humana, la cual queda planteada como derecho humano.

La palabra dignidad viene del latín *dignitas*: aquello que tiene una prioridad, importancia, preeminencia. El hombre y la mujer tienen dignidad, preeminencia entre las demás cosas porque tienen intelecto y voluntad, lo que lleva al acto libre. Es decir, tiene autoconciencia y deseos. El deseo radical es realizarse, por eso se considera la vida como proyecto. Este camino de realización es el punto donde descansa la libertad humana. “El valor sustantivo de la específica dignidad del ser humano se llama libertad, sea cual sea su uso. La libertad es el requisito previo para que el hombre llegue a ser idéntico consigo mismo y pueda desarrollar y realizar sus propias potencialidades. Ser libre es actuar desde sí mismo y por sí mismo, ya que la libertad es necesaria para la autorrealización humana, porque la libertad hace al hombre dueño de su propio destino” (Gordillo, 2008; 253). La constatación de la dignidad humana remite a un proyecto de

autorrealización y, aunque la persona tiene un valor absoluto, la persona puede frustrar su autorrealización al no vivir como un ser personal. Aquí está en juego el principio de identidad: «yo tengo que ser lo que soy» y lo que soy no lo soy del todo. La identidad incluye entonces identificación de lo particular con lo general y reconocimiento de los otros y de sus diferencias (Yurén, 1995).

La democracia entonces, requiere esta acción libre (autónoma) del individuo, lo requiere como sujeto ético que lo conduzca a la soberanía popular y por tanto a su autodeterminación, que es tanto la positividad entendida como identidad cultural, identificación con el conjunto de su cultura y con sus propias objetivaciones, la crítica del presente y anticipación del futuro, la utopía, el proyecto personal y el colectivo, como la negatividad que es la objetivación, denegación crítica y autocrítica que da como resultado, la creación cultural. Como lo decía Bobbio:

... el sujeto histórico de la libertad como ausencia de impedimento y de constricción (libertad negativa) es el individuo: el sujeto histórico de la libertad como autodeterminación (libertad positiva) es un ente colectivo.

De ahí que, a la idea de libertad pertenece el deber de respetar la dignidad propia y del otro, de buscar el fundamento de esa dignidad en algo más allá que el ser humano mismo. Un ser diferente de los otros, único, insustituible pero, al mismo tiempo, que puede dejar de ser por cualquier accidente. Por eso, hay que buscar el fundamento de la dignidad en algo trascendental al ser. Es decir, implica la responsabilidad política, social y moral, porque la libertad se destruye a sí misma si no se complementa con la responsabilidad y el compromiso. Lo propio del ser racional, como señaló Aristóteles, es obrar por la razón y el obrar por la razón es discernir entre lo que es justo e injusto, bueno o malo y, por tanto, lo que debe dirigir la acción. De aquí se deduce la importancia de la razón como principio de libertad. Pero la razón se mueve conociendo la realidad para establecer los medios adecuados para conseguir los fines. Por lo tanto, la autonomía y la libertad son lo propio del ser racional que necesita orientarse y distanciarse (objetivación) de la realidad, para reconocer lo conveniente, lo bueno para el ser humano (Gordillo, 2008). La razón le da sentido a la voluntad que es original, creativa y con conocimiento del fin.

Ahora bien, hay que entender que cualquier concepción moral del ser humano debe de trascender la condición humana, ya que la trascendencia es condición de libertad de la dignidad humana; “si no hay trascendencia no hay moral” (Gordillo, 2008; 252). Gordillo explica que el fundamento ontológico de la dignidad de la persona humana es en su calidad de ser trascendente y constitutivamente libre, pero para comprender bien la dignidad debemos acudir al origen mismo de la libertad: el ser individuo-social que se autodetermina por lo que es y lo que no es. “Mi libertad tiene un origen que no soy yo mismo” (Gordillo, 2008; 252).

En suma, la dignidad de la persona humana es un trasunto de la dignidad de su origen. La dignidad de la persona humana es también radicalmente exigencia de libertad. Por consiguiente, la libertad humana, en cuanto es constitutivamente apertura y trascendencia, nos hace dueños de nuestro propio destino, sabiendo quiénes somos y de dónde venimos para obrar de acuerdo a este proyecto vital. Ser autónomo no consiste en no tener vínculos, la autonomía es saber asumir los propios vínculos libremente, es ser consciente de los propios límites para comprender cómo

compaginar la condición finita del hombre y su inconmensurable dignidad humana. *El fin de la democracia es la dignidad humana*, pero también es el principio. El principio entendido como lo explica Yurén (1995), en tanto es un interés práctico-emancipatorio, el cual en la acción en la que se realiza, se conforma el sujeto como tal, como para sí.

2.4. EL “SUJETO” ACTOR EN LA DEMOCRACIA

Como se ha mencionado, la capacidad para autogobernarse de los/las individuos ha de formarse, ha de estimularse, ha de construirse a partir de las interrelaciones con su mundo social y cultural. La tarea, como lo sugiere Yurén (1995), es que el individuo se configure como sujeto ético; esto significa la transformación profunda en la vida de los seres humanos, lo que Heller (citada por Yurén) llama revolución de la vida cotidiana porque no es suficiente la conciencia, las convicciones y las competencias, se requiere de la praxis, para construirse a sí mismo.

Los valores de la democracia como fines y principios se van concretando en el individuo a partir de la interacción que éstos tienen con su medio cultural y social por medio de mecanismos diferentes de construcción como el cultivo, la enculturación y la socialización¹⁰ (Yurén, 1995). Sin embargo no basta hablar de la combinación y/o la jerarquización de los valores en la integración del individuo para considerar que se forma para el ejercicio de la democracia, como si la democracia fuera una síntesis de unidad y diversidad, de racionalidad instrumental y respeto por la identidad cultural individual y colectiva (Toureine, 2002).

El sujeto integra identidad y técnicas, construyéndose como actor capaz de modificar su medio ambiente y de hacer de sus experiencias de vida pruebas de su libertad. El sujeto es un trabajo nunca acabado. El sujeto, sugiere Toureine, es un principio moral en ruptura con la moral del deber ser que asocia la virtud con el cumplimiento de un rol social, de ahí que sea conveniente considerarlo un ser ético. El individuo se convierte en sujeto cuando se libera de las normas sociales, del “deber ser” que impone un Estado, una Institución, un contexto determinado. La idea de sujeto combina tres elementos desde el punto de vista de Toureane (2002): resistencia a la dominación; el amor por sí mismo, mediante el cual el individuo postula su libertad como la condición principal de su felicidad y como un objetivo central, su autoconocimiento y proyecto de vida; el tercero es el reconocimiento de los demás como sujetos y el respaldo dado a las reglas políticas y jurídicas que dan al mayor número de personas las mayores posibilidades de vivir como sujetos (Toureane, 2002); Yurén (1995) explica que uno de los valores asociados a la dignidad humana, es el respeto, entendido de dos maneras: “a) el reconocimiento del otro como persona total, como particular, y b) el reconocimiento, en el otro de la totalidad humana.” (Yurén, 1995; 206). La postura de ambos autores coincide en que, la idea de *sujeto* no puede entenderse fuera de las relaciones sociales –de las formas de organización y del poder social de los individuos y los grupos–, o de las interacciones ‘cara a cara’ que permiten las

¹⁰Yurén explica que el cultivo es el proceso que contribuye al desarrollo de la personalidad del particular, que implica que éste adquiera competencias para resolver problemas y determine motivos para asegurar su identidad y su reproducción, para interactuar con otros seres humanos y relacionarse con su medio natural; la socialización la definimos como la incorporación del particular a ciertas integraciones sociales gracias a que ha internalizado ciertos órdenes normativos considerados legítimos y a los cuales tiende a estabilizar; y la enculturación es la apropiación de la cultura (saberes y objetos en los que éstos se concretan) por parte del particular y la adquisición de competencias que le permiten hacer uso de esa cultura con la finalidad de satisfacer sus propias necesidades y contribuir a la reproducción de dicha cultura (1995; 251).

intersubjetividades, por lo que la integración de sí mismo con los otros está influenciada por procesos complejos de construcción en los que la comunicación intersubjetiva, de acuerdo con Habermas, pone en juego permanentemente tanto a los imaginarios personales como a los colectivos (Yurén, 1995).

Ahora bien, cada individuo está constantemente comprendido en unas relaciones de dependencia o cooperación en las que el lenguaje juega un papel clave. Trabaja, dirige u obedece, se enfrenta a la escasez o a la abundancia; sus relaciones sociales, privadas y públicas, crean en torno a él una opacidad que el debate y la argumentación no despejan nunca. El individuo, más que el conocimiento del otro, está en la constante búsqueda de sí mismo ya que el individuo no es un sujeto por decisión divina sino por su esfuerzo para liberarse de las coacciones y las reglas y para organizar su experiencia (Toureane, 2002). “Lo que yo soy”, no está tan a mi alcance (...) se requiere que me detenga, que interrumpa la espontaneidad continua de mi experiencia y retrotraiga deliberadamente mi atención sobre mí mismo” (Berger y Luckmann, 2008; 44), pero esa reflexión es ocasionada por la actitud que ‘el otro’ demuestra hacia mí, como respuesta de espejo a las actitudes del otro. El individuo está separado de sí mismo, por situaciones organizacionales e institucionales cargadas de obstáculos a la formación de una experiencia que pudiera luego intercambiarse con otros. La relación del individuo consigo mismo, por la cual se constituye el sujeto, es más fundamental que las relaciones de los individuos entre ellos, porque se enfrenta a la dependencia vivida (Toureane, 2002). Esto significa, que la vida social tiene un peso considerable en la cual, la comunicación entre los individuos, el lenguaje concretamente, porta material de mundos vividos de manera diferente y se interrelacionan en el frente a frente’’ de los individuos. De esta manera, el sujeto, se construye en el *continuum* de tipificaciones¹¹ (Berger y Luckmann, 2008) a partir de la realidad ya objetivada (imágenes de la vida social, objetos que se presentan en un orden preciso que le dan significado y es su historicidad).

El sujeto es entonces, a la vez libertad, razón y memoria histórica. Estas tres dimensiones corresponden a las de la democracia, pues la apelación a una identidad colectiva debe traducirse en la organización política por *la representación* de los intereses y los valores de los diferentes grupos sociales, mientras que la confianza en la razón remite al tema de *la ciudadanía*, como lo había querido la Revolución Francesa, y la apelación al derecho natural o *derechos fundamentales*, está directamente asociada con la idea de libertad. Es así como, la democracia se entiende como el espacio institucional que protege los esfuerzos del individuo y/o del grupo para formarse y hacerse reconocer como sujetos. La democracia es indispensable para que se pueda manejar las relaciones entre la racionalidad y las identidades. La democracia no puede vivir en ninguno de los dos cuando está disociado uno del otro. El sujeto es el esfuerzo del individuo o la colectividad por unir los dos aspectos de su acción: la democracia es el sistema institucional que asegura su combinación en el nivel político, que permite que una sociedad sea a la vez una y diversa (Toureane, 2002).

Es por ello, que la democracia es una cultura y no únicamente un conjunto de garantías institucionales. Lo que hace la libertad de un individuo y el carácter democrático de un sistema político se expresa en los mismos términos. En los dos niveles se trata de combinar elementos

¹¹Las tipificaciones, según Berger y Luckman (2008), son las que permiten la aprehensión del otro en la interacción ‘cara a cara’ por lo que intervienen de manera ‘recíproca’ (como lo explicaba Piaget): “El otro también me aprehende de manera tipificada (...) Las tipificaciones del otro son tan susceptibles a mi interferencia como lo eran las mías a la suya” (pág. 47).

que son complementarios pero al mismo tiempo opuestos, y a los que ningún principio superior puede reducir a la unidad. La idea democrática impone reconocer el pluralismo cultural aún más que el pluralismo social (lo que Schmelkes llama multiculturalismo). La democracia debe ayudar a los individuos a ser sujetos, a obtener en ellos, tanto en sus prácticas como en sus representaciones, la interacción de su racionalidad es decir de su capacidad de manejar técnicas y lenguajes, y de su identidad, que descansa sobre una cultura y una tradición a las que reinterpretan constantemente en función de las transformaciones del medio técnico.

La democracia se define por la combinación de lo universal y lo particular, del universo técnico y los universos simbólicos, de los signos y el sentido. Un régimen democrático descansa por lo tanto, sobre la existencia de personalidades democráticas y su meta principal debe ser la formación de individuos libres – sujetos capaces de resistirse a la disociación del mundo de la acción y el mundo del ser, del futuro y el pasado. El rechazo del otro y el irracionalismo son peligros igualmente mortales para una democracia. O como lo plantea Yurén, se busca el interés práctico-emancipatorio, en el que coinciden el valor-fin y el valor-principio y, por ende, es el que permite al sujeto conformarse como tal para sí mismo en función de su dignidad como ser humano.

2.4.1. Ciudadanía para la democracia

Los seres humanos nacen en un determinado contexto social, cultural, económico, y se encuentran con sistemas de valores ya dados (objetivados) que han de asimilar de diversas maneras, pero al mismo tiempo, tienen la oportunidad de modificarlos y trascender a su contexto. Así, al ser adulto, se integra a la sociedad como ciudadano/a, el cual ha sido formado/a o construido/a según los requerimientos y expectativas del grupo social.

El término ciudadanía se refiere al derecho de pertenencia a una comunidad, ya sea territorial, nacional, y otras. La pertenencia se define por unos derechos y garantías y por las diferencias reconocidas con aquellos que no pertenecen a esa comunidad. La ciudadanía moderna implica un haz de derechos y obligaciones predecibles y válidas para cada miembro de la comunidad política. Democracia y ciudadanía fueron durante muchos años (desde la antigua Grecia y hasta el siglo XIX) restringidas por la ley a quienes eran independientemente capaces de ejercer sus derechos y obligaciones, es decir, solo a quienes podían cumplir con prerequisites sociales y económicos –propiedad, ingreso, educación, entre otros--. Las luchas que continuaron para la condición definitiva de la democracia, buscaron que todas las personas pudieran tener como ciudadanos/as, los mismos derechos y obligaciones. Esto guía la formación de demandas democráticas. Pero la democracia no genera automáticamente las condiciones requeridas para el ejercicio efectivo de esos derechos y esas obligaciones (Przworski, 1998). De ahí que la conciencia de pertenencia como ciudadano/a, tenga dos aspectos complementarios: a) la conciencia de ser ciudadano – ligada a la voluntad de salir del sometimiento; y b) la conciencia de pertenencia a una comunidad, la cual sí contribuye a liberar al individuo de una dominación social y política.

Pero para que el ciudadano pueda ejercer su ciudadanía, dice Condorcet (Coutel, 2004), el individuo ha de instituirse como tal, esto es que, es necesario educarse para la ciudadanía, pero para que esto sea posible, el educador debe ya ser ciudadano. Esto presenta una dificultad, por lo que Condorcet explica retomando la riqueza de la palabra que “instituir” significa fundar, instaurar, y también significa instruir, es decir, uno los significados de *fundar e instruir* y el resultado es que, para la existencia de la ciudadanía, se requiere que los niños y las niñas sean instruidos/as o instituidos/as, es decir, formados/as como tales. De ahí que se traduzca al plano pedagógico la formación de la ciudadanía y sea responsabilidad de la educación o de la instrucción pública, pero al mismo tiempo, es responsabilidad del Estado que se considera democrático. El sistema democrático no podrá sobrevivir, si la escuela o las instituciones formadoras, no se comprometen con la formación democrática y a su vez, si la escuela no forma ciudadanía democrática, el sistema democrático, no logrará su sobrevivencia, o será ‘de papel’ como la nuestra, porque aunque está categóricamente establecida en la Constitución desde 1917, ésta no se vive o se minimiza al ejercicio electoral que además ha sido sistemáticamente manipulado; la democracia no se da en automático, requiere de la transformación de las instituciones y de los/las sujetos que forman parte de éstas.

La institución escolar deberá entonces, mostrar que el ejercicio de la ciudadanía implica la responsabilidad de cada uno y de todos/as; implica el respeto de las diferencias, la tolerancia, la equidad y el trabajo colectivo. Condorcet relaciona así, racionalismo y humanismo, civismo y ética, ciudadanía y humanidad. Pero habrá que tener cuidado con que no se reduzca la ciudadanía a un conjunto de conocimientos técnicos sobre el ejercicio del voto, o únicamente se promulgue la educación cívica como principal ejercicio de formación de la futura ciudadanía.

Instruir y formar a los/las individuos como ciudadanía, implica lo que planteó Condorcet en 1791 en la *Premier Mémoire sur l’instruction publique*: “una constitución verdaderamente libre, donde todas las clases de la sociedad gocen de los mismos derechos, no puede subsistir si la ignorancia de una parte de los ciudadanos no les permite conocer su naturaleza y sus límites” (Coutel, 2004; 9). En la actualidad, Robert Dahl habla en este sentido, de la necesidad de que los individuos, para ejercer su autonomía, es decir, partiendo del supuesto de que todos los adultos están calificados para su autogobierno, tienen que tener acceso directo a su propia conciencia y para ello, tienen que identificar “al otro”, donde el ejercicio de esta autonomía implica responsabilidad y compromiso con sus propias elecciones. Por lo tanto, el ciudadano actúa en conocimiento de sus derechos, pero también de sus obligaciones. Si un individuo desconoce sus derechos, no está en posibilidades de ejercerlos, y de la misma manera, si se justifica para no cumplir o simplemente ignora sus obligaciones. Para constituirse, la ciudadanía requiere un sólido armazón jurídico. Pero no se agota en el esqueleto de la ley. “La ciudadanía de una persona es la posibilidad que ésta tiene de controlar su destino dentro de una comunidad” (Silva – Herzog, 2000; 8). Y más adelante expone Silva-Herzog: “En la pobreza extrema, la ciudadanía no es más que un espejismo. En la precariedad social, la ciudadanía se desbarata” (2000; 11).

Pertenencia y participación son los atributos básicos de la ciudadanía. Como la democracia no se agota en las elecciones, la ciudadanía tampoco se limita al acto electoral. Los derechos de ciudadanía incluyen la capacidad de participar en la selección de los gobernantes. Pero una vez constituido el gobierno, la ciudadanía debiera contar con muchos espacios para hacerse presente en la toma de decisiones políticas. Si la democracia fuera simplemente el proceso de integración

del gobierno mediante el voto, Rousseau habría tenido razón: sólo se es libre el día de las elecciones y se es esclavo el resto del tiempo. Pero el ciudadano no existe solamente cuando decide su voto y lo deposita en una urna. Vive su ciudadanía al leer el periódico, al irse a huelga, al organizar una asociación vecinal, al pagar sus impuestos, al comparecer ante los tribunales, al ocupar un cargo público, al decir lo que piensa. Las esferas de la democracia son las múltiples esferas de la ciudadanía (Silva – Herzog, 2000).

En este sentido, la ciudadanía es el ejercicio de los derechos y obligaciones de los individuos que forman parte de una sociedad que pretende ser democrática. De ahí que, la democracia sea más un trabajo que una idea. La democracia está presente cada vez que se afirman y reconoce unos derechos y cuando una situación social es justificada por la búsqueda de la libertad y no por la utilidad social o por la especificidad de una experiencia. La fuerza principal de la democracia reside en la voluntad de los ciudadanos de actuar de manera responsable en la vida pública. El espíritu democrático forma una conciencia colectiva, mientras que los regímenes autoritarios se asientan sobre la identificación de cada uno con un líder, un símbolo, un ser social colectivo o la nación en particular (Touraine, 2000).

Algunos llaman democrática a la prioridad dada a las realidades sociales sobre las decisiones políticas; otros, al contrario, afirman que es la acción política donde se constituye democráticamente el vínculo social y por lo tanto la identidad colectiva. De hecho, la democracia se define por la complementariedad de estas dos afirmaciones. Sin ella, el mundo del poder y el de las identidades colectivas se alejan uno del otro; es ella quien los acerca al tomar a su cargo, a la vez, las demandas de la sociedad y las obligaciones del Estado. Lo que nos lleva una vez más a la interdependencia de los tres elementos constitutivos de la sociedad, pues la ciudadanía está ligada a la Unidad del Estado, en tanto que la representatividad recuerda la prioridad de las demandas sociales, lo cual da una importancia central al principio de limitación del poder del Estado mediante la apelación a unos derechos fundamentales, porque une en su formulación misma las dos esferas que la democracia procura aproximar sin confundirlas nunca. Esta interdependencia se completa mediante la combinación institucional dos a dos de los tres elementos constitutivos. Toda democracia entraña así tres mecanismos institucionales principales:

1. combina la referencia a los derechos fundamentales con la definición de la ciudadanía, instrumentos constitucionales de la democracia
2. combina el respeto a los derechos fundamentales con la representación de los intereses, objeto principal de los códigos jurídicos
3. combina representación y ciudadanía, función principal de las elecciones parlamentarias libres.

En consecuencia, puede hablarse de un sistema democrático cuyos elementos constitucionales, legales y parlamentarios ponen en acción los tres principios: limitación del Estado en nombre de los derechos fundamentales, representatividad social de los actores políticos y la ciudadanía (Touraine, 2000). Esta democracia es llamada por Silva Herzog (2002) democracia compleja, porque puede construirse un modelo de democracia que reconoce las múltiples dimensiones del proceso democrático. Un modelo de democracia en el que el régimen es vivido por la gente. Un modelo que resalta las estructuras que impiden la arbitrariedad, los instrumentos que permiten a

los ciudadanos entender y cuestionar al poder, las organizaciones que canalizan la participación, las asociaciones que permiten a los individuos promover sus intereses. En esta democracia compleja, la ciudadanía es el protagonista. La democracia es una sociedad de ciudadanos. La ciudadanía es, ante todo, miembro de una comunidad política. En ese título de pertenencia se fundan las prerrogativas y responsabilidades que conforman el cuerpo del ciudadano. La ciudadanía moderna es una condición jurídico política que otorga al individuo una serie de derechos y obligaciones frente a la colectividad. El ciudadano es el titular de un poder efectivamente compartido. (Silva-Herzog, 2002).

Silva- Herzog, retoma de Marshall la idea de que la ciudadanía tiene tres momentos: Un momento civil que garantiza al individuo el ejercicio de sus libertades individuales frente al Estado: libertad de expresión, de movimiento, garantías frente a las arbitrariedades del poder; un momento político que da al individuo el derecho de participar en el gobierno: votar y ser votado; y finalmente, destaca el elemento social de la ciudadanía: el derecho de cada miembro de la comunidad a disfrutar de ciertos mínimos de bienestar. La ciudadanía es un personaje que está en posibilidad de tomar decisiones en el ámbito político, es el individuo que piensa y discute, habla y decide. De ahí que se deba formar el juicio crítico de los ciudadanos. “Es motor de la vida colectiva, no una tuerca dentro de la máquina de la política. Ahí está la gran subversión democrática: la transformación del súbdito en ciudadano” (Silva-Herzog, 2000; 8). “La estrategia emancipatoria no es, pues, instrumentalización de los otros, sino coordinación de esfuerzos para el logro de fines que se consideran valiosos” (Yurén, 1995; 208)

Finalmente, para decirlo en pocas palabras, en la democracia, el/la ciudadano/a convive con otros; sus intereses y sus proyectos tendrán que convivir con otros intereses y otros proyectos. La diversidad es la energía democrática. En el espacio de la sociedad civil y en el terreno de la sociedad política, es decir, dentro de las instituciones políticas, la pluralidad y la multiculturalidad de agentes del poder es expresión del arreglo democrático.

2.4.2. La soberanía popular

Si la democracia como forma de gobierno se opuso a la monarquía, en términos actuales podría decirse que se opone a las dictaduras o a los gobiernos autoritarios. Esto nos remite a uno de sus principios constitutivos: la soberanía popular. La soberanía significa autoridad del poder político. Este concepto lo establece Rousseau en el Contrato Social al atribuirle a cada miembro del Estado una parte igual, lo que denomina autoridad soberana; es utilizado por primera vez en la Constitución francesa de 1793, cuando se establece que *la soberanía reside en el pueblo*. Surge entonces para poder centralizar y tener la capacidad de pacificar y someter a un territorio determinado tanto los poderes ideológicos como los políticos y económicos, con lo que emerge el Estado moderno como poder soberano, superior políticamente a cualquier otro poder, tanto externo como interno. Pero este poder solo podía tener sentido si se evitaba la arbitrariedad y el abuso, de tal manera el Estado se constituye como Estado de Derecho.

En un principio este Estado de Derecho fue únicamente el imperio de la legalidad, un tanto alejado de la realidad del pueblo, por lo que tuvo que consolidarse mediante la democratización y pasar entonces, para evitar la extralimitación y el abuso del poder, a la soberanía del pueblo, a la

soberanía popular. Esto significa que el poder supremo, el poder soberano, sólo puede pertenecer legítimamente al pueblo, y que es éste y nadie más quien debe elaborar, modificar y establecer las leyes que organizan y regulan tanto el funcionamiento del Estado como el de la sociedad civil (Salazar y Woldenberg, 2002).

De esta manera, el Estado nacional propiamente moderno desemboca progresivamente en Estado soberano, constitucional y democrático, entendiéndose que soberanía, constitucionalidad y democracia son dimensiones esenciales que deben apoyarse recíprocamente. O, en otras palabras, que la afirmación del principio de la *soberanía popular* requiere de un Estado capaz de afirmarse como poder superior, como poder legal y como poder representativo de la voluntad popular. Por eso un Estado que se ve sometido a poderes externos o internos de cualquier naturaleza, o uno que no puede cumplir y hacer cumplir las leyes, o uno que no logra representar legítimamente la voluntad del pueblo no es, por definición, un Estado que encarne efectivamente el principio de la soberanía popular (Salazar y Woldenberg, 2002), ni pueda considerarse incluso que tenga como finalidad la justicia.

Cuando se dice entonces que el pueblo es soberano se quiere decir que la fuente última de todo poder o autoridad política es exclusivamente el pueblo; que no existe, por ende, ningún poder, ninguna autoridad por encima de él, y que la legalidad misma adquiere su legitimidad por ser expresión en definitiva de la voluntad popular. Desde este punto de vista, la democracia es, estrictamente, el gobierno que se sustenta en el principio de la soberanía popular, es decir, el gobierno del pueblo por el pueblo (Salazar y Woldenberg, 2002). Cuando la democracia se entiende así, como democracia compleja (Silva-Hersog, 2002) o democracia ampliada (Villoro, 1992) o se profundiza y se extiende (Yurén, 1995), tiene finalidad la justicia, lo que implica que los sujetos que participan lo hagan como sujetos éticos, y solo así, esta democracia se dirigirá a la soberanía popular, entendida como autodeterminación. Siguiendo a Yurén, esta autodeterminación es el punto en el que converge el movimiento de la particularidad (subjetividad) reflejada en la generalidad (objetivada) y de la generalidad (objetivación) reflejada en la particularidad (subjetivación). La soberanía popular o la autodeterminación sólo es posible si el pueblo está en movimiento, es decir, (Yurén cita Heller) la actividad del particular que se orienta a constituir la generalidad (las integraciones y las instituciones) conforme a sus propios intereses. “Gracias a este movimiento es posible superar la escisión entre sociedad y Estado” (Heller citada por Yurén, 1995; 227), puede lograr fortalecer la relación pedagógica Estado – ciudadanía.

2.4.3. Justicia y democracia

La democracia tiene en el horizonte la dignidad humana, pero, ahora bien, esta dignidad no se concibe como un algo abstracto (como ya se explicó), las diferencias entre los/las individuos y los grupos sociales generan conflictos y si éstos pudieran resolverse de manera sencilla, quizá la democracia no sería necesaria. De ahí la necesidad del reconocimiento de la pluralidad y la multiculturalidad que lleve a una organización política y social en la que puedan resolverse los conflictos y respetarse las diferencias, para pueda existir la justicia social.

La democracia no es una meta en sí misma, es la condición institucional indispensable para la creación del mundo por parte de los sujetos particulares, diferentes entre sí pero que producen en conjunto el discurso nunca completado, nunca unificado, de la humanidad (Touraine, 2000). Defender la democracia implica centrar la vida social y cultural en el sujeto particular, reconociendo su capacidad creadora, signado por la negatividad: la objetivación, la destitución, la denegación, la crítica, la autocrítica y en suma la creación cultural; pero también signado por su positividad, la identidad cultural, la cual surge de la identificación del particular con el conjunto de su cultura y con sus propias objetivaciones de lo que puede surgir la negación, la crítica del presente y la anticipación del futuro: el proyecto o la utopía.

A manera de conclusión, se puede decir que la acción democrática o la democracia como forma de vida, requiere del reconocimiento de los derechos fundamentales como valores consustanciales al ser humano, pero que sólo en su relación con los otros, son constituidos como derechos o institucionalizados para lograr movimientos de liberación social, cultural o nacional que permitan la emancipación y la justicia social. Ya que, “no es el derecho el que funda la democracia, es ésta la que transforma un Estado de derecho (...) y la democracia, antes de ser un conjunto de procedimientos, es una crítica a los poderes establecidos y una esperanza de libertad personal y colectiva” (Touraine, 2000; 129), lo que apoya la idea de que la democracia requiere la participación de sujetos éticos para que esté sustentada y fortalecida la soberanía popular y se logre la justicia.

2.4.4. Participación ciudadana

En el contexto latinoamericano, las últimas décadas han sido, supuestamente de consolidación de gobiernos democráticos, sin embargo, nunca antes ha estado ésta tan inestable (Murillo, 2006). La democracia requiere ser construida permanentemente, y cada sociedad, cada nación, tendrá su propia visión de ésta. Para esta construcción es indispensable la participación ciudadana, pero, de qué tipo de ciudadanía se habla. Definitivamente se le apuesta al individuo-social, al sujeto que busca su propia realización (sin caer en el egoísmo) a partir de su contexto, su cultura e integración al mundo globalizado. Para consolidar la democracia se espera que el/la individuo sea dialógico y dispuesto a no sacrificar la responsabilidad sobre su propio destino, lo que sólo es factible a través de la construcción solidaria de lo colectivo; esto es lo que le da su carácter de ciudadano/a (Murillo, 2006). Pero más una definición utópica de ciudadanía, se requiere que éste *participe*, que se involucre realmente en el mundo social, no que sea sólo parte del mundo social cumpliendo con lo que cada quien puede o quiere hacer, pero desde una visión individualista y aislada de la colectividad.

Con la *participación ciudadana* se pretende incluir nuevas opiniones y perspectivas para discutir problemas específicos que permita encontrar soluciones comunes o para hacer confluir voluntades dispersas en una sola acción compartida. Participación significa ‘tomar parte’, convertirse uno mismo en parte de una organización que reúne a más de una persona. Pero también significa ‘compartir’ algo con alguien, o al menos, hacer saber a otros, una noticia. Por lo que *la participación* es siempre un acto social (Merino, 2002). En el contexto político, la participación que se busca implica el involucrarse en la toma de decisiones para influir en la elaboración de las políticas públicas. Este tipo de participación fortalece la relación Estado –

ciudadanía, ya que la sociedad civil, ya sea como individuo o como organización no gubernamental, pública o privada, ejerce la fuerza necesaria para ello.

Ahora bien, la participación tampoco es absoluta, tampoco puede esperarse que se dé en todos los acontecimientos que rodean al individuo. Por lo que se apela a la participación en tanto se ha de cumplir con las reglas de comportamiento en términos de ética, en el marco que la responsabilidad misma lo exige. De modo que, “la verdadera participación, la que se produce como un acto de voluntad individual a favor de una acción colectiva, descansa en un proceso previo de selección de oportunidades. Y al mismo tiempo, esa decisión de participar con alguien en busca de algo supone además una decisión paralela de abandonar la participación en algún otro espacio de la interminable acción colectiva que envuelve al mundo moderno” (Merino, 2002; 6). De ahí que el término *participación* esté inevitablemente ligado a una circunstancia específica y a un conjunto de voluntades humanas. El medio político, social y económico y los rasgos singulares de los seres humanos que deciden formar parte de una organización, constituyen los motores de la participación: el ambiente y el individuo, que forman los anclajes de la vida social. De ahí la enorme complejidad de ese término, que atraviesa tanto por los innumerables motivos que pueden estimular o inhibir la participación ciudadana en circunstancias distintas, como por las necesidades e intereses estrictamente personales - psicológicas o físicas - que empujan a un individuo a la decisión de participar. La complejidad humana en tanto es bio-psico-social, hace que no pueda considerarse algo específico como determinante de la conducta. No obstante, la *participación* es siempre, un acto social, colectivo y el producto de una decisión personal. Y no podría entenderse, en consecuencia, sin tomar en cuenta que la sociedad influye sobre el individuo, y al mismo tiempo, éste influye en la sociedad, pero más si es a partir de la voluntad personal (por su capacidad autónoma). Esto es, la participación, si bien no es suficiente para entender la dinámica de la democracia, sin participación, sencillamente la democracia no existiría.

De esta manera, se puede afirmar que *la participación* es el elemento que vincula la democracia como forma de vida con la democracia como forma de gobierno. Esto porque es precisamente con *la participación ciudadana*, que reside en la actitud de los individuos frente al poder, que se acerca a la problemática social, a la situación pública y puede tomar parte de los procesos de toma de decisiones que se dirijan a soluciones que busquen el bien colectivo. Ahora bien, esta participación, --entendida como acto o práctica social cotidiana-- es la que ha de estar delineada por la acción reflexiva y consciente, la voluntad creadora a partir del conocimiento del fin (acto moral y ético autónomo) que tienda a la construcción fraterna de nuevos espacios para el despliegue de las libertades humanas y el respeto siempre último, de la dignidad humana. “De modo que es preciso subrayar que la participación ciudadana apenas podría imaginarse sin una cuota, aunque sea mínima, de eso que llamamos conciencia social” (Merino, 2002; 15). Esto quiere decir que el individuo ha de tomar en cuenta, tanto las necesidades e intereses individuales como los del entorno en el que se vive, pero no únicamente el cercano a sí mismo, sino ha de considerar los efectos de sus actos en el tiempo y en el bio-geográfico. Se apela entonces a que se actúe en la base de lo que Max Weber llamó una *ética de la responsabilidad*, o la autodeterminación de la que hablaba Dahl para ejercer la autonomía moral y la responsabilidad de los propios actos. Esta idea nuevamente, remite a pensar que la democracia es una forma de emancipación de las sociedades, donde la responsabilidad del grupo social recae precisamente en el grupo social, en las leyes, instituciones y procedimiento que regulan la convivencia y que

requiere tanto de la responsabilidad propia del individuo, de sí mismo, como la co-responsabilidad por la colectividad (su socialidad). La democracia así, requiere del fortalecimiento de la relación Estado – ciudadanía como relación pedagógica y bilateral.

En síntesis, el ser humano nace en un determinado contexto social, económico, cultural y político, el cual le ofrece ya un sistema de valores y una estructura social (como las instituciones – realidad objetiva) que es asimilado por diferentes mecanismos sociales e interpretado por los propios procesos cognitivos y emocionales (subjetividad), de tal manera que se construye un tipo específico de ciudadanía con intereses y necesidades particulares y generales. Esta ciudadanía entonces es entendida como el derecho de pertenencia a una comunidad (territorial, nacional) por lo que cuenta con todas las garantías establecidas como normas constitucionales (derechos y obligaciones) como parte integrante de esa nación. Sin embargo, aún cuando ciudadanía y democracia están íntimamente ligadas por definición, no se crean en automático las condiciones para el ejercicio democrático de la ciudadanía. La pertenencia implica primero, la conciencia de ser ciudadano/a, lo que lleva al sentimiento de emancipación (Yurén, 1995), es decir, a tener la voluntad de salir del sometimiento: la conciencia de pertenencia implica al individuo integrado al grupo social (identidad cultural). Pero, precisamente por no crearse en automático las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, es que se vuelve fundamental la educación con este propósito: instituir, formar, instruir al ciudadano, como ya se había mencionado con anterioridad, y para ello se requiere un educador formado como tal. La democracia no es ni será posible si la escuela y la práctica pedagógica del educador no son democráticas, es decir, dentro de los principios y el ejercicio de la democracia; y ésta no puede ser democrática, si el docente mismo, no ejerce su ciudadanía y su docencia de manera democrática. De ahí el fundamento de la relación pedagógica Estado – ciudadanía.

CAPÍTULO 3

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO PRÁCTICA SOCIAL

3.1 LA PRÁCTICA SOCIAL: REPRODUCCIÓN O RESISTENCIA CULTURAL

Pareciera que la industrialización del siglo XIX hizo que la educación fuera dominada por valores individualistas, donde se pretendía formar para la libertad desde una perspectiva totalizadora encaminada a la libertad económica y a las relaciones de producción que esto implica, y que muy pronto reflejó el desmantelamiento del tejido social, como ya lo preveía Dewey. Por esto mismo, es posible que los maestros perdieran de vista el sentido social de la educación, lo que sí estaba implícito en el ejercicio pedagógico clásico, pues con ella se “forma la ciudadanía”. Durante el siglo XX, la sociología educativa se esforzó por entender y explicar el significado y carácter social de la educación. Este ejercicio se realizó desde diferentes dimensiones, como el económico, político, filosófico, antropológico-cultural y social; con ello se develan algunas características de la educación en abstracto pero también del ejercicio complejo y dinámico de las escuelas como instituciones estructuradas en funcionamiento. Estos análisis siempre serán parciales e incompletos, pero puede encontrarse un común denominador en las diferentes posturas y dimensiones de análisis: la educación no puede reducirse a la búsqueda por desarrollar un individuo ideal; para las diferentes posturas de los autores protagonistas de las diferentes corrientes de pensamiento, en la educación se dan tensiones y confrontaciones entre el ser individual y el ser social y al mismo tiempo entre los grupos sociales diferentes y desiguales (Ibarrola, 1985). Otro aspecto en el cual coinciden, es que la educación siempre tiene un carácter formador intencionado, cualquiera que sea la intención, esto es, nunca es neutra aunque en el discurso lo pretenda, ya que utiliza mecanismos conscientes e inconscientes de dominación cultural en los procesos educativos.

Por este entramado camino de las ciencias sociales surge lo que se identifica como Teorías de la Reproducción para explicar de qué manera o por qué la educación reproduce o perpetúa las relaciones sociales desiguales vigentes y las estructuras sociales. Si bien hubo diferentes posturas de la misma, tienen un sustento común, el marxismo, que da pie a la apertura epistemológica del estudio social en general y de la educación en particular. Desde esta postura teórica aportaron elementos de análisis para comprender la educación en las sociedades capitalistas, Althusser, Rossanda y Gorz, quienes consideran que la educación es un aparato ideológico del Estado

porque reproduce las relaciones de dominación y de selección social, como decía Rossanda, “bajo el disfraz de una educación igual, que se aplica de la misma manera a los desiguales, se llega evidentemente a un resultado desigual” (citado por Ibarrola, 1985; 14); Durkheim, por ejemplo aporta elementos al considerar a la educación como un proceso único y múltiple de formación del ser social según sea necesario en el grupo o clase social; Gramsci, desde la dimensión política aborda la relación pedagógica, y la coloca como una relación de poder, de fuerza, coerción y persuasión con lo que se logra el ‘conformismo social’; Schultz considera la educación como una inversión en el ser humano, como capital humano, por lo que puede ser cuantificable y medible y al servicio de las relaciones productivas, lo cual pone a la educación como elemento para satisfacer la función económica-productiva de la nación; el funcionalismo y estructuralismo nutren la postura de Parsons, al ver la educación como una función ‘objetiva’, como un instrumento para asignar y diferenciar roles sociales según los logros y méritos personales de los individuos, por lo que al mismo tiempo, los fracasos se asumen como también personales y no del sistema, al socializar al individuo en una racionalidad igualitaria, a la competencia, a la división de tareas incluso por género y a las jerarquías. Pierre Bourdieu, J. C. Passeron principalmente, consideran que los contenidos educativos son arbitrarios culturales y se transmiten como legítimos; se unen en la acción pedagógica la arbitrariedad impuesta por el maestro y los contenidos constituyéndose así la ‘violencia simbólica’, de esta manera, el sistema educativo contribuye a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases. Finalmente, surgen posturas que critican la teoría de la reproducción y la perciben como pesimista al negar la posibilidad de reaccionar del individuo a las imposiciones externas de los modelos dominantes, niega la posibilidad de ser la escuela también, un espacio de lucha de clases y está centrada en una postura economicista, en la que todos los fenómenos sociales tienen relación con las condiciones económicas (determinismo económico). Estas posturas se identifican como teorías de la resistencia, que dan pie a una ‘nueva sociología de la educación’, en la que autores como Paul Willis, Henry Giroux, Michael Apple, Angela Mc Robie y Peter McLaren, entre otros, aportan elementos de análisis y hacen propuestas alentadoras para la transformación. Estas posturas son nutridas también y nutren a su vez lo que se identifica como Pedagogía Crítica y permite el desarrollo de corrientes teóricas como la del Currículum Oculto.

Por lo anterior, en la presente investigación, se abordarán las posturas de la Teoría de la Reproducción de P. Bourdieu, como sustento básico que sirve de soporte a las propuestas alternativas, rescatando específicamente el concepto de *hábitus*, *estructura* y *práctica*; y la Pedagogía Crítica y el Currículum Oculto de H. Giroux y P. McLaren como precursores de la Teoría de la Resistencia y la Pedagogía Crítica para sostener las principales categorías de análisis de *las prácticas pedagógicas* en las escuelas y sus posibilidades de ejecución para la transformación de la misma con trayectoria liberadora y para la democracia. Pero primero y antes de las teorías mencionadas, es conveniente hacer un ejercicio de síntesis y reflexión sobre un sustento teórico de mayores dimensiones, enmarcado por la discusión epistemológica que nutre la filosofía y la sociología. Se expondrá brevemente qué implica hablar de ‘práctica social’ y de ‘estructuras sociales’, o dicho de otra manera, qué es lo micro y qué es lo macro, pero más que dar definiciones cerradas, se busca explicar cuál es la relación entre éstas dimensiones en apariencia antagónicas pero que mutuamente se influyen. Partir de la reflexión de esta discusión epistemológica permite sustraer elementos que servirán de enlace con los fines de la

educación y sus alcances y al mismo tiempo, de hilo conductor para el análisis de los datos empíricos.

3.1.1. Teoría de la práctica social

3.1.1.1.El análisis de la relación entre la práctica y la estructura social

(lo micro –la acción—y lo macro – la estructura social)

La relación entre lo microsocioal (la práctica) y lo macrosocioal (la estructura social) ha sido en los últimos años, motivo de debate teórico y metodológico en varias disciplinas sociales. En el caso de la sociología, durante el siglo XIX y hasta los años setenta del siglo XX aproximadamente, se ha hecho énfasis en el análisis de las dimensiones desde posturas polarizadas, en las cuales se privilegia una sobre otra, generalmente se manejó la supremacía de la dimensión macro social sobre la micro social. Posteriormente aparecieron corrientes teóricas que ponían en relieve el aspecto micro social. Esta dicotomía favoreció también el desarrollo de las diferentes corrientes epistemológicas y metodológicas, como la positivista, que domina lo objetivo, lo concreto y medible, por lo que da paso al análisis cuantitativo y, lo relacional, lo subjetivo se concentra como paradigma cualitativo (Salles, 2001; Dettmer, 2001; Pimienta, 2000; Brígido, s/a).

La *estructura social*, considerada lo macro social, fue el principal objeto de análisis en la investigación sociológica, quedando el sujeto anulado o los individuos fueron considerados como elementos de la explicación social. Pero en las últimas décadas surgieron perspectivas teóricas que consideran al individuo, su acción, como lo micro, como la unidad de análisis fundamental para entender la realidad social.

En la actualidad se está haciendo un esfuerzo por evitar esta polarización o dicotomía, en la cual se presentan posturas reduccionistas con las que se pierden elementos relevantes de la realidad a estudiar. Se está integrando la discusión para plantear no más el predominio de una sobre la otra, sino su integración y complementariedad. Esto es porque si se analiza la situación únicamente por su dimensión macro o por su dimensión micro por separado, se queda la indagación teórica en un nivel muy limitado, por lo que es necesario plantear una relación integral y complementaria entre ambas dimensiones (Collins, 1981). Esta vinculación entre micro-macro ha propiciado también el debate y el arraigo a diferentes matices conceptuales y metodológicos. Estos debates conceptuales versan entre lo que se entiende por macro social y por micro social; y a su vez, subyace la postura de sobreponer uno arriba del otro, ya sea lo macro sobre lo micro o viceversa. La mayor dificultad que se presenta es la vinculación de ambos niveles desde la propuesta metodológica. Para esta vinculación se ha intentado integrar perspectivas teóricas de los ámbitos acción/interacción y el ámbito estructura/procesos macro – instituciones. Pero las mediaciones no han sido construidas o identificadas con claridad. Las propuestas abren las posibilidades epistemológicas y ontológicas para la reflexión y conceptualización de las dimensiones macro – micro que permitirán contemplar elementos holísticos de la realidad social para su explicación y comprensión.

3.1.1.2. Los conceptos de macro y micro social

Tanto lo macro como lo micro social son propiedades de la realidad que en lo empírico no están separadas y son definidas según la postura teórica de los autores. Micro y macro son dos prefijos derivados del griego que significan pequeño y grande respectivamente. Actualmente en la sociología estos términos están referidos a magnitudes físicas de tiempo y espacio, donde pueden hacerse observaciones tanto de tipo cualitativo como cuantitativo. Karin Knorr-Cetina, por ejemplo, define la macro sociología como “el estudio de la sociedad, de las instituciones y del cambio sociocultural a un nivel agregado” (1981:2). Con esta definición se puede vincular el uso de conceptos teóricos al nivel de sistemas con datos agregados provenientes de respuestas individuales que caracterizan las colectividades sociales. Por el contrario, los enfoques micro sociales se preocupan por los procesos cognitivos y los significados que dan a éstos, pero también por el estatus privilegiado que se da al análisis de situaciones sociales en pequeña escala. Lo que hace que esté fundamentado este análisis micro social, es el presupuesto de contar con evidencia confiable por estar basado en la observación sistemática y en el análisis de la vida cotidiana.

Por otro lado, Randal Collins define la macro sociología como el análisis de los procesos sociales de gran escala y de largo plazo, tales como el Estado, la cultura, las clases sociales, y reserva el término micro sociología al análisis detallado de lo que la gente hace, dice y piensa, en el fluir de la experiencia momentánea. (1981:261). La diferencia entre macro y micro es de grado, según Collins, pero tiene al menos dos dimensiones, una temporal y otra espacial, lo que hace que lo micro y lo macro sea relativo al tiempo y al espacio. Es posible por esto, entender que los patrones sociales, las instituciones y las organizaciones son abstracciones de la conducta de los individuos y resúmenes de la distribución de diferentes micro-conductas en el tiempo y el espacio. Estas abstracciones parecen indicar una realidad continua, pero no es otra cosa más que el hecho de que los individuos repiten sus micro-conductas y si las estructuras cambian es porque los individuos por alguna razón modificaron sus micro conductas. Aquí la relación entre micro y macro no es únicamente causal sino que existen macro eventos o macro estructuras que son agregados de micro eventos. (Collins, 1981). Para Anthony Giddens (1991: 47) la macro sociología es “el análisis de los sistemas sociales a gran escala, tales como una compañía de negocios, el sistema político o el orden económico”, incluidos los procesos de cambio a largo plazo, y la micro sociología es “el estudio del comportamiento cotidiano en situaciones de interacción cara a cara” (1981: 147). Giddens hace notar que lo micro y lo macro pareciera un dualismo, mientras uno hace énfasis en la acción humana, el otro lo hace en lo estructural, sin embargo, la relación que existe entre ambos es muy estrecha.

Finalmente, para Peter Blau (1987 citado por Dettmer, 2001), la micro sociología y la macro sociología representan perspectivas teóricas limitadas que explican la vida social en términos diferentes. Para él, la macro sociología analiza la estructura de posiciones diferentes en una población, y sus restricciones en las relaciones sociales. Interesan aquí las limitaciones externas del ambiente social sobre las relaciones de la gente. La micro sociología en cambio, analiza los procesos sociales subyacentes que dan lugar a relaciones entre personas. Aquí el interés, está en la interacción social y la comunicación.

Haciendo un ejercicio de síntesis, se puede estructurar los conceptos de micro y macro por sus elementos sustantivos. Lo ‘micro social’ se identifica como los procesos mentales e individuales, las preferencias personales; las interacciones primarias “cara a cara”. Son proposiciones psicológicas y subjetivas que son creadas en lo macro; son encuentros e intercambios temporal y espacialmente ubicados, procesos sociales que engendran relaciones entre los individuos. Lo ‘macro social’ es la organización social a gran escala. Por ejemplo, las jerarquías de prestigio organizacional. Son los procesos de amplio alcance (instituciones) que son marcos habilitadores de la acción (lo micro). Son repetidas experiencias de un gran número de personas en el tiempo y en el espacio, estructuras de diferentes posiciones dentro de la población y sus constreñimientos en la interacción.

3.1.1.3. Intentos de integración entre lo micro y lo macro

El problema micro y macro en la sociología trasciende los límites paradigmáticos, estableciendo un vínculo estrecho entre diferentes tradiciones teóricas e integración disciplinaria. Ambas dimensiones han de ser vistas como una distinción analítica entre diferentes niveles de la realidad, que busca conjuntar dicotomías concretas, como: individuo/sociedad, acción/orden, etc. El problema principal que enfrentan estos términos es la vinculación de pequeñas unidades sociales con grandes unidades en el sentido que se ha establecido anteriormente y viceversa, donde unas pueden tomar información de las otras (Pimienta, 2002). La distinción fundamental entre lo micro y lo macro deberá ser general y analítica, sin buscar ajustarla a un caso particular, esto es, la persona de manera individual, la unidad familiar o el grupo social no pueden ser tratados ni definidos de manera intrínseca como micro, o bien la sociedad, nación o economía como macro; esta designación debe estar en términos de los propósitos analíticos que se manejan y ligado a esto, a los marcos de interpretación de los conceptos y variables involucradas (Pimienta, 2002).

En esta distinción se pueden distinguir dos corrientes principalmente. Una de las corrientes desarrolladas que hablan sobre la integración teórica de lo micro-macro, como lo señalan Alexander y Giesen (1994 citado por Salles, 2001), de alguna manera fuerzan a la comunicación entre diferentes tradiciones en la teoría y en la integración interdisciplinaria, lo que permite una elaboración teórica desde su punto constitutivo, es decir, es vinculativa. A partir de la posguerra, se trató de ver más allá de la interdisciplinariedad o multidisciplinariedad, como el psicoanálisis de la sociología estructural funcionalista (desarrollado por Parsons y Shills); los estudios sobre las interacciones-socializaciones-cultura, tanto de la psicología como de la sociología condujeron a lo que se consideró psicología social (desarrollada por Mead y otros) y de ésta con los estudios de la cultura, resultó la base de *la teoría de las representaciones sociales*.

La otra corriente está desarrolla a partir de niveles de análisis para luego volver a reconstruir la misma, como lo propone Gerstein (1994, citado por Salles, 2001), pero menciona que el problema está en crear los mecanismos, recursos metodológicos y conceptos, desde cada uno de los dos niveles, que puedan traducir o esquematizar variables en el nivel individual hacia variables que caractericen sistemas sociales y viceversa. Esto, expone el autor, tiene su dificultad porque la vinculación no es una mera cuestión abstracta de teoría sino un problema medular de la acción práctica. Aún así, se han podido delinear algunas posturas diferentes entre sí, para hacer la

vinculación macro-micro. Como son la teoría del poder-dependencia, la de las cadenas rituales de interacción (hipótesis de la agregación), la hipótesis de las consecuencias no previstas y la hipótesis de la representación, entre otras.

Cada autor expone sus argumentaciones y sugiere algunas soluciones metodológicas para abordar la relación micro-macro. Se presentan ahora algunos de estos autores y sus argumentos: *Peter Blau*, defiende la no integración pero propone la posibilidad de la complementariedad entre micro y macro, guardando al mismo tiempo sus respectivas especificidades. Aboga por la pluralidad de enfoques. Argumenta que las perspectivas contrastantes micro – macro “producen explicaciones bastante diferentes, pero no contradictorias”. Recalca la importancia de las dos. Además de la teoría del intercambio, trabaja también con las macro estructuras y propone una macro-teoría. Pero cada una referida a un nivel de análisis particular.

Richard Emerson presenta la teoría de poder-dependencia; ha vinculado los niveles micro y macro desde el enfoque del intercambio social (micro sociológico). Intentó constituir una teoría del intercambio social con el fin de mostrar cómo, a partir de la acción individual, era posible llegar a una teoría más general de la interacción social y del cambio estructural. Se sustenta en su concepto de relación de intercambio, que implica una serie continua de oportunidades, interacciones y transacciones, no eventos aislado; tiene un soporte conductista en donde si se hace *x*, puede lograrse *y*, por las conexiones de intercambio entre díadas o entre redes y grupos corporativos.

Randall Collins presenta la hipótesis de la agregación o cadenas rituales de interacción; se centra en los enfoques micro-sociológicos. Sostiene que cualquier macro-estructura consta de las experiencias repetidas de gran número de personas en el tiempo y en el espacio. Propone una micro-traducción de las macro-estructuras. Adopta una posición tajante que privilegia aisladamente lo micro. Sostiene que: lo que es empírico se muestra en eventos micro y lo macro estructural, no importa que tan grande, consta de las experiencias repetidas de grandes números de personas en el tiempo y el espacio.

Anthony Giddens trabaja con la hipótesis de las consecuencias no previstas. Concibe la relación macro-micro como una laguna entre el análisis institucional y la teoría de la acción. Propone el concepto de dualidad de la estructura. Con esta dualidad redefine los conceptos de acción y de institución. La acción alude tanto a la capacidad como a la cognoscibilidad –conciencia práctica-. La institución se entiende como las prácticas sociales estructuradas que tienen amplia extensión espacial y temporal. Acción y estructura mantienen una relación: el concepto de acción presupone el de estructura y viceversa.

Hans Haferkamp defiende la integración micro-macro. Critica los aportes que, al estudiar la acción significativa, identifican al actor como la unidad de análisis; propone que ésta debe ser desplazada hacia la interacción socialmente instituida. Propone visualizar lo micro y lo macro de forma no dicotómica, arguyendo al mismo tiempo que no se debe privilegiar lo micro o lo macro en la elaboración de teorías, ya que son áreas (niveles) interconectados. Los conceptos de acción (en sus dimensiones significativa, intencional y no intencional) y de situación (creada por la acción y a la vez restrictiva de ella) ofrecen un marco vinculatorio tanto en el plano teórico como en el plano de los niveles de análisis.

Finalmente, *Karin Knorr-Cetina* expone la hipótesis de la representación; ésta postula lo indispensable de la integración micro – macro. Critica algunas maneras adoptadas para el establecimiento de nexos. Sugiere reconstruir la macro-sociología a partir de la perspectiva micro-sociológica. El concepto mismo de representación (y la correspondencia entre sus dimensiones que evocan a la vez estructuras, acciones y subjetividades, estas últimas plasmadas tanto en la acción como en hechos de conciencia) funciona como instancia mediadora de contextos y niveles. Propone un modelo de realidad social compuesto de situaciones micro sociales, pero que al mismo tiempo toma en cuenta las macro construcciones endógenas a estas situaciones. Es decir, lo macro se piensa como residiendo dentro de estos micro episodios que resultan de las prácticas estructuradas de los agentes. Las consecuencias son representaciones o construcciones altamente situadas que implican ciertos niveles de interpretación y selección. Las ‘representaciones resumen’ (como las llama) son rutinarias y activamente construidas en la vida cotidiana y están investidas de fe y de intereses que están luchando y manipulando entre sí.

3.1.1.4. Las posibles instancias mediadoras

El término mediación implica vincular dos elementos distintos, según se usa en la filosofía. La mediación puede ser considerada un modo, manera o recurso que sea utilizado para vincular, a la manera de intermediario. El concepto de mediación tiene una función relevante en la lógica clásica en general: el término medio en el silogismo tiene una función indispensable entre argumentos y razonamientos, lo que permite que se llegue a una conclusión a partir de una premisa. Desde el punto de vista neohegeliano y el marxista expresa tanto relaciones concretas como relaciones abstractas, lo cual provoca que no pueda ser considerada en exclusiva como un recurso. Así, es necesario pensar en la transitividad de la realidad que conforma la instancia mediadora. (Salles, 2001).

Aparece entonces, la instancia mediadora como un elemento entre lo macro y lo micro, como un nivel meso. En las investigaciones realizadas en América Latina a partir de los 80's, se encuentran algunos intentos de hacer uso del análisis de estas tres dimensiones con la intención de explicar los nexos y mediaciones ente los procesos sociales globales y los comportamientos típicos. Zemelman propone planos interconectados entre sí por criterios mediadores tanto epistemológicos, como teóricos y metodológicos. Explica que los determinantes sociales no intervienen directamente sobre el comportamiento individual, sino que son filtrados por instancias mediadoras, como por ejemplo, las pautas culturales. Así, los determinantes se resignifican y se cambian mediante el *modus operandi*. (Zemelman, citado por Salles, 2001).

Otras propuestas de autores como Oliveira y García, Cortés, Tuirán, Margulis, Lerner y Quesnel (Salles, 2001) para evitar una óptica fragmentada, explican que hay un eje o paraguas conceptual en donde los recursos analíticos sirvan para organizar, catalogar o crear nexos entre las acciones y las instituciones/estructuras. Zemelman, al hablar de los tres planos vinculados entre sí, pretende establecer criterios para reconstruir la realidad macro – micro en un espacio y tiempo, pero no como un recorte específico, sino como una propiedad de los fenómenos (1982, citado por Salles, 2001). Bourdieu lleva a cabo también el análisis de las tres dimensiones, como un recurso metodológico y teórico, en donde el concepto de *hábitus* que desarrolla puede ser la

instancia mediadora y habla de éste en dos niveles, el *hábitus* social –los códigos culturales, y el *hábitus* individual –disposiciones emocionales y de conducta. Más adelante, Oliveira propone un modelo de análisis de los tres niveles, en donde los atributos recurrentes como las condiciones materiales o los rasgos sociodemográficos, pueden ser las instancias mediadoras entre lo macro y lo micro (autores citados por Salles, 2001).

Turner (2000), por su parte argumenta que los niveles de análisis, macro, meso y micro, son recursos metodológicos para reconstruir una realidad que en lo empírico no tienen separación, sino que “representa la manera de mirar el flujo y el reflujo de la actividad social” (p. 95), de ahí que analizar uno de los niveles, implique analizar los otros. La diferencia estribará de donde se parte para el análisis. Si se inicia el estudio en lo macro, por ejemplo en lo social-económico, se considera sus implicaciones en las organizaciones o unidades corporativas y luego las acciones de los individuos para sobrevivir en este marco macro-económico. Si se inicia el estudio por la interacciones entre los individuos, ‘cara a cara’, se reconstruyen a partir de éstas las unidades corporativas u organizaciones que a su vez podrán explicar la reconstrucción de lo macro estructural o las instituciones.

Para concretar, la mediación resulta de la relación entre lo social y el sujeto, esto es, los códigos culturales externos al individuo y la relación dialéctica con el proceso de introyección e interiorización de éstos; esta relación dialéctica no es mecánica ni lineal o determinista, esto significa que, el individuo ejerce acción sobre el medio y el medio sobre el entorno, pero al mismo tiempo el entorno ejerce acción sobre el medio y éste sobre el individuo. La mediación está entre la internalización (reproducción de los códigos culturales) y la externalización (creación de nuevos códigos culturales), por lo que puede asociarse al término que manejó Bourdieu de *hábitus*.

3.1.1.4.1 La hipótesis de la representación

Karin Knorr-Cetina desarrolla la teoría de la representación, en el cual propone un modelo de la realidad social compuesto de situaciones micro sociales, más que de individuos o colectividades, y toma en cuenta las macro construcciones endógenas a estas situaciones. El énfasis aquí, está en la representación de las micro-situaciones, a partir de las interrelaciones entre los sujetos, quienes se identifican a sí mismos como diferentes a los otros. La autora argumenta que lo macro social no es la suma de los micro episodios, ni la acumulación de agregados como lo explicaba Collins, ni tampoco las redes de interrelaciones. Lo macro social son *representaciones resumen* construidas activamente en las interacciones sociales cotidianas (Dettmer, 2001).

Lo macro social es lo que está dentro de los micro-episodios que resultan de las prácticas estructuradas de los agentes. De esta manera, los agentes sociales transforman rutinariamente micro-eventos como prácticas que son consideradas adecuadas. Estas prácticas micro sociales implican ciertos niveles de interpretación y selección, ya que las representaciones no son descripciones imaginarias del mundo de las ideas flotantes. Si no que hay una reflexión epistemológica entre la representación y lo representado. El objeto de representación que es lo representado, es una construcción activa, negociada e interpretada. De esta manera, las representaciones resumen, son estos objetos que son rutinarios, construidos activamente en la

cotidianidad, están investidas de fe e intereses que están luchando y manipulando entre sí. Puede ser creada y usada para significar y remplazar al objeto en lo relevante y puede no incluir todo lo que existe en lo representado. El objeto de representación, como realidad representada solo es parte de diferentes realidades que coexisten y puede estar en una lucha constante de resignificación en la vida cotidiana (Dettmer, 2001).

La crítica o advertencia que hace Dettmer (2001) a la postura teórica de Knorr-Cetina, es que no deja claro de qué depende que las representaciones coincidan o no con lo representado, tal como ha sido cuestionada también la relación entre estructurante y estructurada, de la que ha hablado Bourdieu (Salles, 2001) pero que trató de explicar a partir del concepto de *hábitus* como un posible elemento mediador. De ahí, que es inevitable al buscar las interrelaciones entre lo macro y lo micro, el buscar un modelo integrador que de manera sistemática incluya diferentes enfoques teóricos y dimensiones analíticas de la realidad empírica. Como se verá a continuación, Bourdieu desarrolla la teoría de la reproducción y específicamente el concepto de *hábitus* para explicar la manera en que la educación y la escuela específicamente como institución objetiva y objetivada, coadyuvan con las estructuras sociales para reproducirlas, al estar constituida también de estructuras estructuradas y estructurante en la acción pedagógica.

3.1.2. Teoría de la Reproducción de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu considera que la educación es el agente fundamental de reproducción de las estructuras sociales y de clase, y de las relaciones de poder; analiza el papel simbólico del aparato escolar, y pone énfasis en la importancia del capital cultural heredado por la familia, entre otras instituciones sociales, por medio de mecanismos de reproducción como: las relaciones en los procesos de enseñanza – aprendizaje (los modos de transmisión), los principios tradicionales que rigen el currículo y los contenidos culturales que establece como universales y únicos legítimos, y la evaluación escolar; considera que al hacer una selección cultural que se impone como única verdadera y objetiva, se ocultan los valores y normas que ésta establece y se niega la posibilidad de existencia de culturas diferentes, reforzando con ello la internalización de la cultura que forma el *hábitus*. Esta imposición está materializada por la acción pedagógica que realiza el maestro, y que identifica además como ‘violencia simbólica’, ya que permite la diferenciación según la clase social al evaluar al alumnado a partir de los lineamientos que establece esa cultura legitimada como homogénea (Guevara, 1984).

La teoría de la reproducción permite identificar al sistema escolar como una institución de adoctrinamiento que es la base de la reproducción cultural y social. Los que no adquieren esta formación son “excluidos”, ya que el sistema les impone una cultura dominante, lo que implica renunciar a su propia cultura, en otras palabras someterse a un conjunto de reglas, valores y creencias que se consideran válidas y verdaderas. Bourdieu considera que la permanencia de los sistemas socio-económicos de la sociedad capitalista está ligada con la reproducción cultural arbitraria, la que a su vez contribuye a la reproducción social. La escuela, por lo tanto, tiene la misión de inculcar, transmitir y conservar la cultura dominante, al imponer un paradigma cultural; reproducir la estructura social y sus relaciones de clase; y por último, esconder su falta de libertad al enmarcar sus ideologías de acuerdo al régimen imperante. Para que la escuela cumpla con su misión, le da al profesor (producto inconsciente del sistema), que es la instancia

más directa de transmisión cultural, la responsabilidad de formador y autoridad pedagógica. Este maestro que ejerce sus funciones mediante sus acciones pedagógicas, todas ellas dominadas y sometidas a las clases dominantes, reproduce la cultura; de esta manera toda acción pedagógica se convierte en violencia simbólica. Los profesores y directores son los primeros que asumen las reglas sociales, los valores y las normas, sin sospechar que son portadores de la cultura legitimada. Los maestros son portadores del *hábitus* y a su vez lo immortalizan para la posteridad.

Bourdieu logra revelar los mecanismos por medio de los que se realiza la reproducción del orden establecido. Considera que la reproducción de las relaciones de clase es en realidad, el resultado de una *acción pedagógica*, que desde las primeras relaciones (educación primera) dadas desde la familia y los primeros contactos con el sistema escolar van dando cierto capital cultural y ciertas posturas ante éste. “Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural” (Bourdieu y Passeron, 1970; 19). Se manifiesta así el acento que se pone en el docente y en la escuela como sistema, e identifica a la acción pedagógica como ‘violencia simbólica’ porque impone significaciones y las impone como legítimas.

Violencia simbólica

Bourdieu, en su libro *La Reproducción*, expone varios puntos que se entrelazan entre sí y van develando la manera o los mecanismos en que la reproducción es posible en las acciones pedagógicas (que no son exclusivas de los maestros, sino también de otras instituciones como la familia principalmente) y en el sistema escolar específicamente. Considera que: el poder de la *violencia simbólica*, es posible porque logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando (u ocultándolas sutilmente) las relaciones de fuerza lo que a su vez le da más poder; explica que la *acción pedagógica* es objetivamente una *violencia simbólica* porque primero, es el fundamento de una relación de comunicación pedagógica, con lo que se impone e inculca la arbitrariedad cultural según el modelo arbitrario de imposición y de inculcación, con lo que contribuye a reproducir las relaciones de fuerza que soportan la arbitrariedad cultural al otorgarle a un individuo la autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1970).

El hábitus

Bourdieu, en su libro *El Sentido Práctico*, presenta la relación entre subjetivismo y objetivismo y explica la manera en que la relación entre el objetivismo y el subjetivismo se genera lo que llama el *hábitus*. Menciona que la teoría social durante mucho tiempo ha considerado a estos elementos de la realidad, como opuestos, pero considera que este antagonismo se debe de superar, haciendo explícitos los supuestos que comparten. Para objetivar la objetivación se apoya en la forma en que Saussure construyó el objeto de la lingüística y pudo con ello separar el habla de la lengua: el verdadero medio de comunicación no es el habla, sino la lengua; la lengua es el sistema de relaciones objetivas que hace posible tanto la producción del discurso como su desciframiento, pero no puede ser aprendida y aprehendida sin el habla, la lengua se aprende mediante el habla.

Esta relación inseparable de la lengua con el habla proporciona las condiciones de inteligibilidad. Es en este sentido que la objetivación es posible, ya que la comunicación que se logra por el lenguaje, va nombrando y descifrando el mundo objetivo. Pero en este proceso está el subjetivismo, el imaginario que depende de la consciencia que lo crea (sin objetividad) y se entiende como emoción; este mundo se presenta como mágico o como racional, y se presenta como libre proyecto de sí, darse la existencia mágica o la racional, lo que lleva a la acción, a la práctica. El objetivismo construye lo social, como si fuera un espectáculo que se ofrece al espectador, quien lo asimila como ‘un punto de vista’ dado y permite la ‘representación’ de las mismas acciones o prácticas cual papeles teatrales. De esta manera, los objetos de conocimiento son contruidos, no solo registrados pasivamente. El principio de esta construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurante, constituido en la práctica y orientado también para funciones prácticas.

Como no se puede reducir el conocimiento a un registro pasivo de datos, porque hay un aspecto activo por la relación práctica con el mundo, se trata de eludir el realismo de la estructura, ya que el objetivismo conduce a una realidad fuera de la historia del individuo y del grupo sin caer en el subjetivismo, porque éste no puede dar cuenta de la necesidad de lo social. Esto lleva a la idea de que hay que volver a la práctica, que es el lugar de la dialéctica, del *opus operatum* y el *modus operandi*, es decir, de los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los *hábitus*. Bourdieu explica el *hábitus*, como sigue:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen hábitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas y predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el domino expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas y regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1991; 92)

Esto significa que el *hábitus* se constituye a partir de las condiciones de vida existentes de los/las individuos ya que éstas presentan y generan formas o sistemas de disposiciones que son permanentes y transferibles, lo que se considera estructuras ya estructuradas por lo que son estructurantes, es decir, están puestas y predisuestas para funcionar, tienen un fin, de tal manera que pueden entenderse como condicionamientos generados y organizados de representaciones que serán organizadores de prácticas y representaciones; estas condiciones objetivas de las estructuras tienen fines que se asimilan no conscientemente como mecanismos regulares de existencia, pero tampoco son mera obediencia a reglas o normas.

El concepto de *hábitus*, se puede entender como el sistema de suposiciones, que actúan como una mediación entre las estructuras y la práctica, lo que ayuda a entender cómo se determinan las tendencias de las estructuras a reproducirse mediante la producción de agentes dotados de un sistema de predisposiciones capaz de engendrar prácticas adaptadas a las estructuras y a contribuir de este modo a la reproducción de las mismas. Ahora bien, para realizar la práctica, se

parte de estímulos, pero éstos no son detonantes condicionales o convencionales, sino que actúan por reencontrar a los agentes ya condicionados para reconocerlos; el mundo práctico se constituye así, en relación con el hábitus, a partir del sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, que se consideran necesidades o elementos naturales. La estructura entonces gobierna la práctica, pero no de manera mecánica, sino a través de las constricciones y límites originariamente asignados a sus invenciones.

La práctica se define y se redefine en la dialéctica entre la intención de objetivación y la intención ya objetivada mediante la confrontación del hábitus con el acontecimiento que se constituye como problema al aplicarle principios de solución. Por tanto, el hábitus permite infinitas prácticas innovadoras pero limitadas por la diversidad específica del contexto. En suma, el *hábitus* tiende a engendrar todas las conductas ‘razonables’ o de ‘sentido común’ dentro de sus límites de regularidad y serán consideradas positivas y excluyen a las que tienden a ser negativas porque son incompatibles con las condiciones objetivas estructuradas. Las prácticas “no se pueden deducir de las condiciones presentes que puede parecer haberlas suscitado, ni de las condiciones pasadas que producen el *hábitus*. Solo es posible explicarlas si se relacionan, mediante trabajo científico, el *hábitus* como las condiciones constituidas en el pasado y las condiciones sociales en las que se manifiesta la práctica” (Bourdieu, 1991; 97).

Ahora bien, es relevante rescatar el concepto de *hábitus* en la educación y en especial para este estudio, porque permite comprender la manera en que las prácticas pedagógicas se constituyen, ya que, como dice Bourdieu, el *hábitus* se opone a la necesidad mecánica, sin recuperación de la historia y al mismo tiempo a la libertad reflexiva exclusiva, como si se negara la inercia. Es en la medida en que los hábitus son incorporados de la misma historia que, las prácticas son comprensibles e inmediatamente ajustadas a las estructuras objetivamente concertadas y dotadas de un sentido unitario y sistemático, trascendente de las intenciones subjetivas y a los proyectos conscientes, individuales o colectivos. El hábitus (las prácticas y la visión del mundo de los actores) no es ni del todo subjetivo, ni totalmente el reflejo de condiciones externas. El hábitus expresa más bien esta síntesis original de lo subjetivo y lo social, inextricablemente vinculados.

3.1.3. Teoría de la Resistencia Cultural

La teoría de la resistencia surge al mismo tiempo que la teoría crítica de la educación (pedagogía crítica). “El concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza crítica del autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales” (Giroux, 1992; 26). Esto es, se refiere tanto al proceso de pensamiento como al proceso de crítica para confrontar en la escuela el discurso y la realidad docente. La crítica permite deconstruir, es decir, construir algo nuevo a partir de lo construido, a partir de la reflexión de encarar el sistema escolar a través del análisis y la experiencia de cada uno de los sujetos que intervienen en el acto educativo. Considerando a la experiencia como “...una comprensión construida como comprensión particular de los acontecimientos. Sin reflexión no hay acumulación histórica y (...) la crítica apela a la historia para descubrir en ella los pedazos dispersos de los discursos que han sido acallados, para abrir las compuertas y dejar que brote lo aún decible” (McLaren, 1993:13)

La teoría de la resistencia otorga importancia central a las nociones de: conflicto, tensiones y resistencia, evidentemente. Estas tres palabras tratan de mostrar que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca son completos y siempre se enfrentan con elementos parcialmente de oposición. La resistencia, según Freud, es un mecanismo de defensa del yo, que facilita la entrada de cualquier explicación, a la conciencia, a la vez el inconsciente del yo posibilita la resistencia, como mecanismo de defensa por conflictos que tienen su origen en la historia del sujeto (Freud, 1995:41). Esta resistencia no necesariamente se considera negativa para el sujeto, puesto que puede ser positiva si el método aplicado durante el proceso enseñanza-aprendizaje conduce hacia la construcción del conocimiento por parte del sujeto de aprendizaje. La referencia a resultados positivos, tiene que ver con el tomar en cuenta al alumno como sujeto de aprendizaje, capaz de producir, de crear y re-crear por él mismo el conocimiento. Las investigaciones de McLaren, realizadas en Canadá en una escuela de educación media con estudiantes de origen migrante y condición socioeconómica no favorecida, muestran claras evidencias de cómo los estratos sociales permean las posturas pedagógicas de la escuela y de los docentes mismos, favoreciendo una pedagogía positivista, regida por el funcionalismo; en este proceso se pretende invalidar la historicidad del individuo, el sujeto desaparece y se le impide la auto creación; se les ofrece poca o nula esperanza para desafiar y cambiar su condición, es decir, se pretende reproducir únicamente las estructuras sociales y culturales; a los estudiantes de las clases trabajadoras, se les enseña de manera condicionante y al mismo tiempo a someterse y obedecer a los maestros, ya que prevalece el autoritarismo. Sin embargo, tanto McLaren (2007) como Giroux (1983), perciben en las escuelas las contradicciones ideológicas y estructurales, así como una resistencia por parte de los estudiantes y de algunos de los docentes.

La pedagogía sustentada en el positivismo dejó en la práctica educativa una tradición obsesiva por el control, por la contrastación de lo planeado con lo evaluado, de lo objetivo contra lo objetivo, es decir que no existe ninguna verdad independiente a lo que los sentidos captan y permiten a otros captar. La obsesión por lo comprobable, lo visible, lo objetivo, trajo consigo una visión y un ejercicio tecnocrático de la educación, generando una serie de mitos sobre la subjetividad y la crítica. En pos de formar la homogeneidad de los/las alumnos/as, todos/as con los mismos conocimientos, se perdió la riqueza de la heterogeneidad que permite el libre pensamiento, la crítica y la capacidad autónoma del individuo. "...el positivismo congela tanto al ser humano como a la historia. En este caso el desarrollo histórico es ignorado, ya que la dimensión histórica contiene verdades que no pueden ser asignadas a una rama de la ciencia que se especialice en la recolección de datos." (Adorno citado por Giroux; 1979). Como bien lo señala Giroux, el positivismo pudo ignorar a la historia, pero no pudo escapar de ella.

Giroux (1983) considera que las escuelas son espacios sociales en donde operan tanto el currículum abierto como el oculto. En el proceso enseñanza -aprendizaje, el sujeto puede aparentar el aprendizaje, empero se resiste a modificar sus acciones. Esa negación traducida como resistencia se encuentra en el currículum oculto, disuelta en la obsesión por confeccionar y comprobar el logro de objetivos de aprendizaje, mediante los cuales se logra el *control del grupo*, que finalmente lleva hacia la reproducción de normas y valores sociales que persigue el grupo hegemónico y que conlleva a remarcar las distinciones entre grupos sociales y género.

La teoría de la resistencia hace énfasis en las tensiones y los conflictos que median entre la casa, la escuela y el trabajo. Esta postura teórica tampoco es perfecta, de hecho tiene defectos teóricos como la teoría de la reproducción porque ambas reciclan y reproducen el dualismo entre intervención y estructura. Ninguna proporciona los fundamentos que puedan explicar la relación entre estructuras e instituciones y la intervención de la acción humana de manera dialéctica. Sin embargo la teoría de la resistencia “ha desarrollado la noción de reproducción conforme a la cual la subordinación de las clases trabajadoras es vista no sólo como resultado de los condicionamientos estructurales e ideológicos incorporados en las relaciones capitalistas sino como parte del proceso de autoformación de la clase trabajadora misma” (Giroux, 1983; 156). Otra característica que aporta la teoría de la resistencia es que hace énfasis en la producción cultural como base de la intervención humana por su experiencia activa y en desarrollo, y ofrece una comprensión más profunda de la noción de autonomía relativa (concepto manejado por Bourdieu en su teoría de la reproducción), ya que hay momentos no reproductores que apoyan la idea de intervención humana crítica, asigna un rol activo a la acción y la experiencia como eslabón que media entre las determinantes estructurales y sus efectos vividos; la teoría de la resistencia sugiere que las diferencias culturales (contextos en los que se mueve el individuo: la familia, el medio socioeconómico o religioso y otros ideológicos) se reconozcan como diferentes ideologías a menudo generan contradicciones y al mismo tiempo la dominación es rechazada.

Como debilidades, la teoría de la resistencia apunta a que las escuelas son espacios de conflicto (lo dominante es desafiado) y enfrentada por grupos subordinados, que no conceptualizan del todo el desarrollo histórico de sus condiciones por lo que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia y lucha. “No todo comportamiento de oposición tiene un significado radical ni es una respuesta clara a la dominación” (Giroux, 1983; 158). Además sólo toma en cuenta las dimensiones de clase social y no las de género y raza por ejemplo, y se enfocó en observar comportamientos rebeldes de los/las estudiantes, ignorando formas menos obvias de resistencia; y tampoco ha logrado atender suficientemente la manera en que la dominación alcanza a las estructuras mismas de la personalidad, sólo se favoreció temas centrados en las ideologías y en la conciencia pero no en cuestionar las necesidades y deseos de los/las estudiantes, aspectos que tienen que ver con la construcción de la identidad y la formación de su personalidad.

Lo que queda claro finalmente, es que la escuela sí es un espacio de social de grandes contradicciones en la que están interactuando diferencias ideológicas tanto entre estudiantes como entre docentes. La manera en que median estas diferencias en el proceso enseñanza – aprendizaje y en otras relaciones pedagógicas, implica identificar las estructuras sociales y culturales y su relación dialéctica con las prácticas de los/las docentes (para esta investigación), de tal manera que el *hábitus* pedagógico y escolar puede tanto reproducir con claridad las estructuras sociales, pero al mismo tiempo, la resistencia prevalece en algunas de las prácticas pedagógicas como elementos mediadores que favorecen y/o legitiman el autoritarismo y el dogmatismo curricular, conflicto y tensión que no se resuelve pero que va conformando la vida cotidiana de las escuelas.

3.1.4. La pedagogía crítica y el currículum oculto

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela de Frankfurt, ofreció la oportunidad de desarrollar y estimular grandes retos para los investigadores de la educación a partir de la crítica de las teorías funcionalistas que se basaban en una racionalidad positivista. A través de la forma de análisis crítico y el pensamiento dialéctico se reemplazan las formas positivistas de cuestionamiento social, es decir, la lógica del carácter predecible, verificable, transferible y operable es reemplazado por un modo dialéctico de pensamiento que hace énfasis en las dimensiones históricas, relacionales y normativas del cuestionamiento y conocimiento social. La noción del pensamiento dialéctico, como pensamiento crítico y sus implicaciones para la pedagogía, la explica con claridad Jameson (1971) (citado por Giroux, 1992):

[El] pensamiento dialéctico es [...] el pensamiento acerca del pensamiento mismo, en el que la mente debe lidiar tanto con su propio proceso de pensamiento como con el material acerca del que trabaja, en el que tanto el contenido particular involucrado como el estilo de pensamiento que se adapta a éste deben ser sostenidos juntos en la mente al mismo tiempo.

Giroux (1992) explica (apoyado en Adorno, Horkheimer y Marcuse) las ideas teóricas que permitieron constituir la teoría crítica de la educación: la crítica a la racionalidad positivista, su concepción de la teoría y la reconstrucción crítica de la teoría de la cultura, así como los análisis de la psicología profunda. Es a partir de estas cuatro áreas es que se puede reconstruir y aplicar la teoría crítica de la enseñanza. Y de hecho, esto ha sido de utilidad para los debates en torno al currículum oculto, ya que éstos señalan aspectos de la vida escolar que vinculan a las escuelas con la sociedad, y han expresado la necesidad de generar nuevas categorías en las que se analice la función y los mecanismos de la escolarización. Los debates iniciales sugirieron tres ideas importantes: a) las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas; b) las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades; y c) los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos. (Giroux, 1992; 72)

Se entiende por *currículum oculto* a “las normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas” (Giroux, 1992; 72). Estas rutinas y tipos de relaciones sociales son las que se transfieren como significativas (no académicas) y que llevan consigo las representaciones sociales de las estructuras y por lo tanto son estructurantes como consecuencia sistemática no explícita de las relaciones de control social. Ahora bien, la teoría del currículum oculto no puede ser utilizada como herramienta de análisis para desarrollar una teoría pedagógica crítica, si se queda solo en la descripción y no pasa a la crítica misma de lo que se describe. Por ello Giroux distingue tres acercamientos básicos al análisis del currículum oculto: a) tradicional, b) liberal y; c) radical.

a) La perspectiva tradicional del análisis del currículum oculto de la escolarización está centrado en el papel que desempeña la escuela en tanto ha de conservar la sociedad existente. Se

preocupa por la transmisión cultural a partir de los principios de consenso, cohesión y estabilidad, acepta acríticamente la relación existente entre escuela y sociedad. De ahí que sea explorado a partir de las normas sociales y creencias morales tácitamente transmitidas por el proceso de socialización que estructuran las relaciones sociales en el salón de clases.

b) El acercamiento liberal del currículum oculto inicia de una evaluación diferente de la relación entre poder y orden social en el salón de clases. Aquí se recuerda a Young cuando dice que “existe relación dialéctica entre el acceso al poder y la oportunidad de legitimizar ciertas categorías dominantes con el proceso por el que la disponibilidad de tales categorías para ciertos grupos les permitía mantener el poder y el control sobre otros” (Young, 1971, citado por Giroux, 1992). Esta perspectiva rechaza muchos de los modelos pedagógicos y parte precisamente de tratar de comprender cómo se produce el significado en el salón de clases y el conocimiento en sí, ya que si el conocimiento es una construcción social, éste es arbitrariamente mediado y tipificado culturalmente por los/las maestros/as, lo que al final le permite a los/las docentes evaluar de acuerdo a estándares específicos de aprendizaje de tal manera que no solo reconoce los logros académicos de los alumnos, sino que también garantiza la reprobación de otros. Este enfoque ha tenido mayor aceptación y apoyo en los estudios de género, para entender las formas en que las estructuras internas y el proceso de escolarización funcionan para promover la socialización diferenciada por sexo, principalmente por la manera en que las dinámicas y relaciones entre maestros/as y alumnos/as se influyen mutuamente por la producción de significados y de interacciones. Otro aspecto teórico para lo cual ha sido de utilidad la postura liberal, como en el trabajo de Merelman (1980, citado por Giroux, 1992), es para oponerse tajantemente al hecho de que el currículum oculto promueve la docilidad y la conformidad de los/las estudiantes en todas las clases sociales y que esto tiene un efecto directo sobre las actitudes de los/las estudiantes. Merelman considera que las escuelas son tanto espacios de conflicto como de conformidad; dice que el currículum oculto es “un producto de la lealtad contradictoria del enseñar valores democráticos mientras que se demanda control social” (Giroux, 1992; 81).

c) La perspectiva radical del currículum oculto ofrece valiosas ideas dentro del proceso de escolarización. Primero, ayuda a explicar la función política de la escolarización en términos de conceptos de clase y dominación; segundo, señala la existencia de factores estructurales fuera del ambiente inmediato del salón como fuerzas importantes que influyen como las experiencias diarias y las consecuencias del proceso de escolarización. Esta perspectiva hace énfasis en la economía política de la escolarización y su tesis central es que las relaciones sociales que caracterizan al proceso de producción representan las fuerzas determinantes en la conformación del ambiente escolar; se considera que la forma de socialización, más que el contenido formal del currículum, es el principal mecanismo para inculcar las disposiciones y habilidades que necesitarán los/las estudiantes para tomar sus lugares correspondientes en la fuerza de trabajo. Este principio argumenta que las relaciones sociales en la escuela y en salón de clases burdamente reflejan las relaciones sociales del lugar de trabajo, siendo el resultado final la reproducción de la división social y de clases necesarias para la producción y legitimación del capital y de sus instituciones (Giroux, 1992; 84). Sin embargo, la teoría de la correspondencia también ha sido cuestionada y superada en sus debilidades. Bernstein y Boudieu han mostrado que la forma en que se selecciona, distribuye y evalúa el conocimiento está íntimamente relacionado con los principios de control social (Giroux, 1981; 36); esto es, no sólo el proceso de

socialización influye al interior de la escuela, sino también el currículum, el modelo pedagógico y la evaluación, pero al mismo tiempo está presente el contexto sociocultural y económico (lo externo a la escuela).

A manera de síntesis, se puede decir que muchos de los análisis del currículum oculto han suministrado aportaciones valiosas para entender los mecanismos y consecuencias de la cotidianidad, pero no han dejado claro la manera en que éstos son dialécticos. Por ello Giroux sugiere que la noción de currículum oculto, además de utilizarse para analizar las relaciones sociales en el salón de clases, también ha de utilizarse para analizar los “silencios estructurales y los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento en la escuela” (Giroux, 1992, 89), como lo sugieren Berstein y Bourdieu, pero además ha de incorporarse a la noción de liberación soportada por la dignidad humana y la justicia social (emancipación). En conclusión, es valioso el aporte del análisis del currículum oculto porque sí tiene un papel destacado en la configuración de significados y valores tanto del docente como del alumnado, ya que éstos (ni los/las docentes ni los/as alumnos/as) no son plenamente conscientes del mismo. Las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen prolongaciones en el sistema educativo. Los intereses de los grupos dominantes (ideológicos, políticos, económicos) tratan de hacerse valer y logran su legitimidad en las normativas y comportamientos cotidianos, pero al mismo tiempo hay contradicciones en la producción cultural de las aulas: los proyectos curriculares, los contenidos, los materiales didácticos, los modelos organizativos de las escuelas, entre otros, no son neutrales, por el contrario, la mayoría de las acciones y las prácticas que se realizan se producen influenciados y mediados por otras esferas sociales. Los mitos y las rutinas que se asientan en lo cotidiano de la escuela, la planificación y el funcionamiento mismo de las clases, la metodología didáctica y el uso de los materiales didácticos y libros de texto, así como los estilos de relación maestro/a-alumno/a están investidos por normas y valores que establece el sistema capitalista y las relaciones de producción en general, y al mismo tiempo, por los procesos de interpretación e introyección propios tanto de docentes como de estudiantes, punto en que lo dialéctico prevalece y puede ser analizado a partir de identificar el currículum oculto.

Es posible que esto también contribuya con la pedagogía crítica (para que sea teoría educativa) en tanto esta ha pretendido identificar la contradicción entre lo que la escuela afirma hacer y lo que realmente hace (Giroux, 1997). La pedagogía crítica tiene que pasar de la descripción e identificación de los intereses ideológicos dominantes que sirven para oprimir a profesores y alumnos, a cuestiones básicas como cómo funcionan esos intereses y más aún, cómo producen formas particulares de vida al ser asumidos. Llegar a comprender el modo en que el individuo construye significados a partir de la interacción con su propia historia y contexto y la del docente y el contexto escolar. Al mismo tiempo no se debe de perder de vista que los docentes requieren tener claro qué, por qué y para qué hacen lo que hacen, por lo que Giroux sugiere que los docentes requieren “hacer un trabajo intelectual dentro de un concepto de autoridad por el que se puede pelear. Eso significa que ha de tener un referente ético y político [...] esto significa definir la escolarización y la reconstrucción de la vida pública, porque [...] el lenguaje de la democracia ha sido separado del lenguaje de la escolarización” (1997; 181). De ahí que sea conveniente reivindicar la lucha desde una perspectiva que tome en serio la calidad, la justicia y equidad, la libertad y la tolerancia y respeto a las diferencias para que los/las docentes puedan integrar no solo en su lenguaje sino en la vida cotidiana de la escuela, la noción crítica de democracia. Pero, ¿qué tiene que ver la pedagogía crítica con la democracia? El mismo Giroux rescata la postura de

Dewey y es ‘pariente intelectual’ de Freire (como lo denomina él mismo por la aproximación intelectual y epistemológica de sus debates), quienes coinciden en que las escuelas han de tener como una de sus funciones principales el cuestionar el orden social con el fin de desarrollar y promover sus imperativos democráticos, es decir, han de educar a los/las alumnos para la vida pública, para contribuir en la construcción de los conocimientos del alumnado, así como el carácter y la visión moral y ética que edifican el coraje cívico (Giroux, 1997).

3.1.5. El currículum oculto de la escuela mexicana

El sistema educativo mexicano, en su transición a una educación más democrática ha presentado obstáculos considerables. No es muy clara la forma en que los principios constitucionales se hacen efectivos en las aulas, de ahí, que la vigencia de las normas sea cuestionada. Ornelas (1995) considera —como se había ya mencionado— que las tradiciones de las prácticas educativas son las que evitan el cumplimiento de los propósitos del Estado. “Los niños no se incorporan a la sociedad con todas las cualidades positivas que supone deben asimilar en la escuela; pero tampoco reproducen rasgos de disciplina y homogeneidad, obediencia a las jerarquías existentes” (Ornelas, 1995; 127). ¿Supone con ello el autor que los resultados sociales son exclusivamente consecuencia de la escolarización? El autor no lo aclara en su texto, pero sí hace referencia a la necesidad de lograr prácticas educativas que promuevan el proyecto democrático y logren dismantelar el autoritarismo existente en las aulas. Es el autoritarismo una característica intrínseca al sistema educativo, parte esencial que legitima el sistema de gobierno, por lo que no únicamente en las aulas actuando como parte del currículum oculto, sino en las políticas educativas mismas, de ahí su permanencia (aunque Ornelas considere que es más la responsabilidad de las prácticas educativas) y muy complicada transformación, a pesar de los postulados constitucionales progresistas de cada propuesta y proyecto educativo de los gobiernos desde que el Estado Mexicano se constituyó como tal y hasta que se implanta la política neoliberal en el país, cuando la modernización educativa entra en ejercicio.

“El autoritarismo es una constante en la historia de la educación mexicana, aunque hasta épocas recientes aparecía soterrado: abarca del periodo de la educación laica y las reformas de Vasconcelos; la etapa de la educación socialista y las propuestas de Bassols; y se reproduce dinámicamente en la educación para la unidad nacional que se conjuga en las reformas impulsadas por Torres Bodet y más tarde por el gobierno del presidente Luis Echeverría” (Ornelas, 1995; 128).

El proyecto neoliberal profundiza las cualidades autoritarias del sistema educativo para garantizar la producción de individuos acordes a las necesidades del mercado. Sin embargo, esta intención que parece macabra, tampoco se ha logrado en el contexto mexicano, quedando ‘la formación de los/las individuos’ en un vacío en el que la inercia humana tiende a su autodestrucción en todos sentidos. Vale citar los resultados de las evaluaciones internacionales sobre ‘calidad educativa’ con todo y la crítica misma al concepto de ‘calidad’ en términos de logro académico; así como la incorporación al ámbito laboral profesional de los egresados de la profesión específica del campo (técnicos o universitarios) y la limitada o no incorporación de las mujeres en las actividades económicas altamente productivas por las limitantes estructurales tanto las objetivas concretas como las ideológicas que nutren los imaginarios y representaciones

sociales (los techos de cristal); además del alto porcentaje de individuos que al no lograr el nivel de educación básica con suficiencia en la capacidad lectora y de razonamiento lógico, sus alternativas se limitan a la ‘sobrevivencia’, porque ni aun siendo contratados como obreros, como parte del imperante de las relaciones de producción mercantilista, pueden tener lo mínimo indispensable para garantizar una vida mínima de bienestar.

En México, el proyecto de educación democrática que ha pretendido formar valores de ciudadanía, ha estado en permanente tensión y contradicciones entre los propósitos explícitos y las prácticas cotidianas educativas, las cuales no solo se remiten al salón de clase, aunque es allí donde más claramente puede analizarse las contradicciones, lo cual es propósito de este trabajo. Apple (1982) ya hablaba de ‘la sombra de la crisis’ y sus consecuencias no solo en lo económico y político sino en lo social, cultural y por supuesto, en la individualidad misma. Apple señala que no es sólo en la economía en la que se pueden encontrar las raíces de los problemas actuales, sino que son sistémicos y cada uno se construye sobre otro. “Cada aspecto del proceso social en el Estado y las políticas, en la vida cultural, en nuestros modos de producción, distribución y consumo sirven para acostumbrarse a las relaciones con y entre los otros. Como modo de producción intenta reproducir las condiciones de su propia existencia, crea antagonismos y contradicciones en otras esferas” (Apple, 1995: 18). Tres décadas después, las tendencias no pudieron evitarse y las consecuencias que se evidencian en nuestro contexto, ahora también limitan la esperanza. El curriculum oficial ha pretendido la transformación en cada una de las propuestas educativas, pero no ha dejado de operar el currículum oculto positivista y autoritario. ¿Es solo responsabilidad de las prácticas educativas en las aulas? Evidentemente no. Si bien el/la maestro/a tiene una gran responsabilidad con la educación de su alumnado, operan también otros mecanismos intangibles que facilitan la reproducción y la legitimación aún en la resistencia del autoritarismo en las escuelas.

3.2. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Cuando hablamos del trabajo del maestro/a pareciera obvio que se habla del trabajo que realiza el maestro o maestra en una institución escolar, obviedad que puede limitarse al acto de enseñar, o puede referirse también a las condiciones laborales definidas por la reglamentación que rige jurídica y administrativamente sus derechos y responsabilidades (Mercado, 1981). Si bien, el trabajo del maestro/a está delimitado por la normatividad y reglamentación que establecen el “deber ser” para el cumplimiento de sus funciones, tanto de manera explícita como implícita, no es lo que ocurre en la realidad cotidiana. Tanto lo que ocurre dentro del salón como fuera de éste, son parte de la cotidianidad y esta no puede encerrarse en una reglamentación. Son muchos los factores y elementos que intervienen en la práctica pedagógica del docente. Pero para comprender el trabajo que realiza el maestro o maestra dentro de una escuela, se requiere de una introducción a la vida cotidiana de la misma, la cual no está del todo determinada por actos sistematizados y rígidos, por el contrario, en el devenir diario se constituyen relaciones y actúan intereses diferentes que la mantienen viva y en movimiento, cargada de muy diferentes historias que expresan costumbres, tradiciones, conceptualizaciones o cosmogonías y normas que se entretajan en el tiempo y a partir de los sujetos concretos que actúan en ella para un fin determinado (Aguilar, 1985). Este trabajo del maestro/a es lo que se identifica como *práctica*

docente o práctica pedagógica.

Generalmente es utilizado el término *práctica docente, práctica pedagógica o trabajo docente* de manera indistinta, pero como aún no se han definido elementos diferenciadores a nivel conceptual, entre práctica docente y práctica pedagógica, aquí se hará énfasis en la *práctica pedagógica*. El concepto de *práctica docente o práctica pedagógica* es relativamente reciente en la bibliografía de la literatura educativa. Se le puede rastrear en un conjunto de investigaciones alrededor de la vida cotidiana en la escuela (Cerdá, 2001). En éstas se ha planteado que la práctica docente no se limita a la interacción maestro-alumno o a las actividades del aula relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje del alumnado, sino que abarcan todas las actividades que los maestros realizan dentro del espacio y del tiempo escolar (Rockwell, 1985). Los límites de la práctica docente no están precisos, su definición no es única y sus márgenes se amplían o restringen de acuerdo a las diversas posturas de los autores. La *práctica pedagógica* tiene una continuidad lógica entre algunas prácticas que corresponden al "*deber ser*", y pueden estar cercanas a la normatividad establecida, al menos desde el imaginario institucional.

La *práctica pedagógica* se refiere entonces, al trabajo que realiza el maestro o maestra en cumplimiento de su función social y su responsabilidad pedagógica dentro de un espacio delimitado identificado como *la escuela*. La *práctica pedagógica* sintetiza de una manera multi-contextualizada la política educativa, el currículum y el estilo propio del ser docente, sus normas y valores (Beltrán, 2006). Esta práctica hace referencia a varios aspectos de una realidad espacio-temporal, social, económica, política y cultural. La *práctica pedagógica* constituye el núcleo fundamental del trabajo del maestro/a. Por ser "*práctica*" es una "*acción*" que se ejecuta dentro del espacio llamado escuela, en un tiempo específico que tiene su propia historicidad. Cumple con los fines sociales determinados políticamente y representa una parte de la realidad social y cultural cotidiana. Es decir, "la *práctica docente* abarca desde la situación inmediata en que actúa el maestro frente a un grupo hasta la totalidad social". (Rockwell, 1986, p.78). La práctica pedagógica es praxis de la política educativa en este sentido. Sintetiza la política educativa, el currículum y la identidad del maestro/a. Constituye el núcleo fundamental del trabajo docente.

3.2.1. Acercamiento a la conceptualización de Práctica Pedagógica

El trabajo de los/las maestros/as es un ejercicio realizado por sujetos concretos, lo que hace necesariamente que se elimine la posibilidad de homogeneidad, aun cuando por la continuidad y la tradición se perciba cierta inmovilidad o que el trabajo de todos sea igual. Este trabajo docente es producto de la relación sujeto-institución (Aguilar, 1985), donde ambas instancias interfieren con el otro y se construye así una práctica pedagógica específica. En ésta intervienen tanto los elementos materiales como los ideológicos de la institución y claro, todos los elementos subjetivos que son parte inherente del sujeto: su historia y la constitución misma de su ser, su cosmogonía y manera de interpretar el conocimiento tanto pedagógico como el contenido mismo objeto de enseñanza. En esta práctica intervienen también las relaciones que se van gestando entre todos los agentes educativos (docentes, directivos, padres de familia y alumnado) y el medio (condiciones socio-económicas, políticas y culturales) en el que se encuentra la escuela y que van delimitando necesidades e intereses específicas de la misma.

Alma Dea Cerdá (2001) fundamenta la práctica pedagógica a partir de los enfoques de docencia y de práctica: a) rescata aspectos como el carácter procesual y cotidiano de la práctica y los factores que tienen influencia sobre este proceso; coloca el foco de atención en la interacción y señala dos factores decisivos de las formas que la práctica docente puede adquirir: las condiciones y el contexto; b) su delimitación respecto al “docente” está en tratar de evitar una reducción de la práctica a las tareas directamente de enseñanza. Estas consideraciones hacen ver que la *práctica docente*, es de tal amplitud que se pierde el objeto si no situamos en ésta, al sujeto que realiza la práctica, y éste es el profesor. Entonces, “todo lo que el profesor hace dentro del espacio y el tiempo escolar, por definición, es práctica docente” (Cerdá, 2001; 30), de tal manera, que la práctica docente o práctica pedagógica, es definida en función del sujeto.

Sustenta Cerda el concepto de “práctica” en varios autores materialistas, como Adolfo Sánchez, Karen Kosif, Luis Villoro y Wilhelm Szilasi (citados en Cerda, 2001), y explica que ‘práctica’ es la actividad objetiva, material, que se realiza de manera intencional sobre un objeto natural o social con la finalidad de transformarlo, esto es, en la praxis confluyen la objetividad y la subjetividad. Luis Villoro (citado por Cerdá, 2001) señala que la ‘práctica’ está dirigida por fines conscientes, aunque nutrida por formas específicas de asimilación de la realidad objetivada y que ha quedado en el inconsciente; la ‘práctica’ se aplica a las acciones objetivas que se manifiestan en comportamientos observables. De esta manera, se puede concluir que toda ‘práctica’ implica actividad, y esta actividad tiene un efecto en el mundo objetivo; de esta manera, acciones como el pensamiento, la reflexión, la teorización, no constituyen por sí mismas, ‘prácticas’. Así, se pueden resaltar dos criterios para que algo se considere ‘práctica’: que sea objetiva, y que sea intencional. La praxis implica la consciencia. La práctica no puede realizarse sin cierta consciencia de los fines que la orientan y sin cierto conocimiento del objeto que se quiere transformar y de las formas a través de las cuales esta transformación será posible. Esto es, que la ‘práctica’ involucra tanto lo que se hace, como lo que se piensa que se hace. De tal manera que el ejercicio de la ‘práctica’, genera en el sujeto una consciencia sobre la práctica, es decir, una manera de interpretarla y darle significado, lo que resulta en ciertos conocimientos, representaciones, ideas, etc. Por lo que es posible distinguir dos tipos de consciencia: una producto del ejercicio mismo y otra que es producto de la reflexión sobre la práctica y la consciencia generada en ella (Cerdá, 2002).

Se puede concretar entonces, que la ‘práctica’ en el ámbito educativo, remite a la actividad, a la acción y a la operación. Según Werscht (1985) la acción se compone de dos niveles: las intenciones (el qué debe hacerse) y las operaciones (el cómo se hace). El nivel más general de la práctica, serían las actividades, las cuales se vinculan con los motivos, lo que da lugar a acciones orientadas por objetivos. Las acciones corresponden al qué hacer y el tercer nivel, el más específico, corresponde a las operaciones, que es el cómo hacer según las circunstancias objetivas o condiciones materiales. Si consideramos entonces, como lo expone Cerdá, en la práctica docente estas categorías, tenemos la posibilidad de delinear lo que se toma en cuenta para esta praxis: a) al sujeto de la acción: al maestro/a como sujeto histórico y psico – social; b) las condiciones o circunstancias, tanto subjetivas como objetivas en las que se realiza la acción; c) la acción realizada: el que implica dos niveles: la intención – el para qué; y las operaciones – el cómo se hace. En este último punto, es relevante incluir las actividades, en tanto son los motivos o los fines de la educación y del sujeto mismo (elementos objetivos y subjetivos de la

función educativa: socialización, desarrollo cognitivo y aprendizaje y desarrollo emocional) (Cerdá, 2002).

Ahora bien, más arriba se mencionó que la práctica, es lo objetivo e intencional, quedando al margen los elementos subjetivos o inconscientes que tienen que ver con procesos interpretativos, pero que definitivamente no pueden hacerse de lado en los individuos. De esta manera, así como las acciones tienen efectos sociales, también los procesos interpretativos (subjetivos) tienen efectos sociales. Las teorías involucran prácticas (Carr y Kemmis, 1988) y pueden tener efectos sociales. Por ello, las acciones son construidas por los sujetos y en esta construcción se pone en juego tanto lo consciente como lo inconsciente; así se producen significaciones (ideas, actos, imágenes, etc.). Un elemento a considerar es que hay acciones que se realizan a través del discurso y las interpretaciones, las teorías, las posiciones ideológicas implican prácticas y pueden tener efectos sociales diversos.

Como se observa, la *práctica pedagógica* está enmarcada en la cotidianidad de la escuela, en los procesos constructivos que ocurren en las escuelas todos los días y resultan ser mucho más complejos de lo que parecía: hay situaciones de negociación y de elaboración cuyos desenlaces no están predeterminados. La continuidad material y social de la escuela, la orientación de las prácticas docentes, la interpretación de contenidos curriculares, resultan en cada caso de lo que se vive en esta continua cotidianidad y que permite la acumulación de experiencias escolares que forjarán un conocimiento compartido sobre la realidad de la escuela (Rockwell, 1996). Lo cotidiano en la escuela, explica Rockwell (1996), está integrando todo tipo de actividades que constituyen, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural. Los/las maestros/as dentro de la escuela, tienen que aprender las formas que se practican en esa escuela. En este proceso los maestros y las maestras se apropian de los elementos de tradiciones pedagógicas diversas y de las concepciones sobre los alumnos y alumnas y sobre su trabajo, lo que les permite sobrevivir en ese medio. En cada escuela se encuentran muchas pautas, normas y concepciones de lo que ha de enseñarse y cómo ha de enseñarse. El trabajo del maestro incluye todo tipo de funciones que se relacionan con la organización de su grupo y la operación y la operación misma de la escuela.

Lo que se observa en los salones de clase muestra que ahí ocurren cosas inexplicables dentro del marco del propio salón y hay que hacer un análisis cuidadoso porque todo tipo de actividad es integrado por los niños como parte de los procesos educativos que se dan. Así, *la práctica pedagógica* no sólo es el trabajo del docente dentro del aula, sino la acción que la escuela misma ejerce sobre los alumnos y alumnas. Podemos decir que la práctica pedagógica sintetiza toda la institución escolar, externa e interna. Se puede integrar la parte externa, como todo aquello que tienen que ver con el acto educativo que se decide fuera la escuela y del alcance directo de los maestros y las maestras, esto es, las políticas educativas, definiciones filosóficas y pedagógicas de la propuesta educativa, fundamentos psicológicos y tendencias metodológicas, la organización jerárquica de la institución, normas y reglamentos; todo lo cual se puede visualizar en el currículum diseñado oficialmente y vertido en los planes y programas de estudio. La parte interna será lo más cercano a los/las maestros/as: la escuela y su organización propia, las relaciones entre las autoridades directas (director, supervisor, jefe de sector) y la comunidad escolar; la forma en que operacionalizan los planes y programas de estudio, los libros de texto y claro, la interacción con los niños y niñas que atienden cada año escolar (Rockwell, 1996).

De esta manera, se entiende que la *práctica pedagógica* hace referencia no sólo a lo que se ve y se sabe que hace el/la docente dentro del salón y de la escuela (pedagogía visible), sino también a todo aquello que es invisible y que tiene que ver con el quehacer cotidiano de los maestros y las maestras (currículum oculto), que actúa de manera no consciente (pedagogía invisible) y están presentes en todas las formas de organización e interacción. Es por ello que Rockwell hace referencia a las dimensiones de la *práctica pedagógica*.

3.2.2. Dimensiones de la práctica pedagógica

Else Rockwell (1989) identifica dos dimensiones de la práctica pedagógica: una dimensión macro que hace referencia al contexto histórico, económico, político y social de la educación, de la cual se derivan las políticas educativas y las estrategias específicas de acción vertidas en la estructura organizacional, reglamentación y normatividad y planes y programas curriculares de estudio, en los cuales subyacen los intereses tanto explícitos como implícitos, del Estado y de quienes tienen el control ideológico en el país; y una segunda dimensión que hace referencia al nivel micro, identificado como el contexto institucional de la escuela. Sin embargo, es conveniente, éste último, separarlo para facilitar el análisis, en otra dimensión intermedia (meso) y una micro, con la intención de identificar con mayor claridad las mediaciones que intervienen en la constitución de la práctica pedagógica. Así, pueden distinguirse tres dimensiones de la práctica pedagógica de los/las maestros/as para lograr un mejor acercamiento a la conceptualización de *práctica pedagógica*.

3.2.2.1. Dimensión política - pedagógica (macro)

Se refiere a la complejidad de la dimensión sociocultural y política de la educación que corresponde al abordaje del proyecto pedagógico derivado del proyecto de país que se desea y el cual, el/la maestro/a habrá de interiorizar o al menos, operar. Tiene que ver con el ámbito político, social y económico que se concreta en la propuesta educativa y en sus fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y de gestión que determinan el *currículum* y el *modelo educativo*. Aquí se incluye también el aspecto laboral del maestro/a, en tanto está determinado por las normas jurídicas y reglamentaciones que marcan su “deber ser”. Este nivel normativo establece la función en cuanto a las concepciones dominantes que plantean los modelos ideales o propuestos en la reglamentación específica del momento histórico, los cuales se asumen como verdaderos y son los supuestos que sustentan todo el modelo educativo y en concreto los planes y programas, para que éstos, finalmente sean operacionalizados por el maestro/a en su cotidianidad. En esta dimensión se ponen en juego tanto elementos explícitos de la política educativa en el currículum, como elementos implícitos u ocultos, que son transferidos por diversos mecanismos a los individuos, y que dan como resultado sus prácticas específicas, tanto de manera consciente como inconsciente. Se hacen explícitos los supuestos filosóficos y pedagógicos que sustentan el modelo educativo de acuerdo a los significados y las representación que el/la maestro/a ha construido.

Las prácticas pedagógicas que se realizan en la cotidianidad de la escuela, como institución de la vida cultural, basan su trabajo en el ejercicio del poder simbólico y por lo tanto en el aplica la violencia simbólica que juega un papel central en la legitimación de las relaciones sociales. El poder de la violencia simbólica, ejercido en la educación es a través de toda práctica pedagógica, al igual que cualquier otro poder simbólico, pues logra imponerse con legitimidad en las significaciones y valores que se asignan a los hechos y rasgos característicos de todo orden sociocultural, velando las relaciones de fuerza de dicho orden.

Así, toda práctica pedagógica ejerce alguna forma de violencia simbólica, al lograr con su poder arbitrario la imposición de un arbitrio cultural, es decir, conquistar el reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima. Y más aún, por los procedimientos con los cuales se lleva a cabo, enfatizando procesos heterónomos del comportamiento moral. Pero lo que la hace realmente eficaz, es el que los mecanismos permanezcan ocultos, que no se presenten de manera de manera explícita y transparenten a los agentes que participan en la construcción de la práctica pedagógica. Además, toda práctica pedagógica, como relaciones simbólicas de poder, es una relación de comunicación, que se ejercer a través del lenguaje. Se trata de una comunicación entre emisor y receptor (docente-alumno) que en ningún caso es simétrica. Al contrario del imaginario social, lo que se transmite en la relación de aprendizaje no es sólo información, pues incluye lenguaje y se hace necesario el reconocimiento de la legitimidad del emisor y de los receptores; en otros términos, se manifiesta la autoridad pedagógica del emisor (docente), que en cualquier circunstancia condiciona la recepción de la información transformándola en reproducción de la formación. El contenido de la información en el mensaje no se agota en la comunicación, pues generalmente la comunicación pedagógica se mantiene, aunque la información transmitida tiende a desaparecer. Este carácter de la relación pedagógica y el sello que le imprime la autoridad del maestro/a, se hace patente en la práctica pedagógica que se vive en el aula día a día.

Ahora bien, los diferentes enfoques planteados, han construido imaginarios sociales que parten de revoluciones paradigmáticas que se construyen en relación y como un esfuerzo de diferenciación frente a los otros discursos, que en cada época han surgido como dominantes en distintas materias. La política educativa en México ha estado impregnada de estas posturas paradigmáticas, según se han presentado y dominado como cuerpo científico-pedagógico en cada época, pero en las escuelas, la realidad de la vida cotidiana, transcurre por otros caminos. Aún cuando las propuestas explícitas del currículo van conforme a los requerimientos contextuales de acuerdo a sustentos pedagógicos contemporáneos, las prácticas pedagógicas en las escuelas, parecen atrancadas en otros tiempos. Los paradigmas que han sustentado los modelos pedagógicos en diferentes etapas de la política educativa mexicana son:

- *El paradigma conductista*

El paradigma conductista no solo es el más antiguo sino el más anclado en las ciencias duras. Tiene su origen en la segunda década del siglo pasado y aún hoy su pragmatismo empirista tiene muchos y notables adeptos, dentro y fuera del campo de la educación. El conductismo rechaza los aspectos subjetivos o introspectivos de la conciencia y se ocupa de aquello que es evidente, observable y repetible, bajo un esquema metódico y objetivo de experimentación. Skinner afirmó que la conducta depende exclusivamente de factores ambientales, sin la influencia de procesos

internos de la mente asociados con el juicio moral, el carácter, la genética, etc. El principal supuesto teórico del conductismo es la convicción de que toda conducta humana – y animal – puede ser analizada a través del modelo estímulo – respuesta, donde hay ‘asociaciones’ observables. Estas asociaciones entonces, pueden ser modificadas, reprogramarse a voluntad por reforzadores positivos o negativos (premios o castigos). El conductismo es sin duda, un método eficaz para modificar conductas, un método cuyos resultados son objetivos y absolutamente verificables; sin embargo, puesto al servicio de la educación, se manifiesta en un sistema autoritario que termina por convertirse en un instrumento de dominación y limitación (González, 2006). Este modelo logra con relativa eficacia aprendizajes mecánicos y memorísticos, lo que brinda un potencial innegable para facilitar el manejo de datos y conceptos.

- *El paradigma humanista*

El humanismo como corriente o paradigma psicopedagógico reconoce en la diversidad una fuente poderosa para la innovación y la generación del valor; se centra en el estudio de los seres humanos como totalidades dinámicas que interactúan entre sí y con el medio, actualizando sus visiones y conocimientos, lo que explica un proceso de enseñanza – aprendizaje desde la óptica del respeto a la dignidad del hombre y su derecho a ser cada uno, sí mismo: cada cual, cual es. “Es en esa construcción de estos delicados equilibrios entre igualdades y diferencias, donde halla sustento el ideal de sociedad democrática” (González, 1999; 201). Desde esta perspectiva, el aprendizaje está centrado en lo significativo, lo vivencial y alentado por una motivación real del alumno por alcanzarlo. La pedagogía humanista derivada de este paradigma, centra su atención en los alumnos, respeta sus características e intereses individuales, fomenta el aprendizaje cooperativo, es receptivo a didácticas creativas, abierto a la comprensión (en el sentido de ponerse en el lugar del otro), y rechaza las posturas autoritarias o centradas en la perspectiva del maestro (González, 1999). De esta manera, se busca una práctica pedagógica sustentada en un currículum flexible, que permita la creatividad e innovación tanto del maestro, como del alumno, que favorezca el aprendizaje significativo y vivencial sobre lo memorístico y enciclopédico, y que promueva la cooperación, el trabajo colaborativo, el respeto a las diferencias, la tolerancia y el reconocimiento y cumplimiento a los acuerdos democráticos, así como la autoevaluación del proceso educativo.

- *El paradigma cognitivo*

Este paradigma se inserta en uno de los problemas más profundos que ha enfrentado y enfrenta el ser humano: ¿es el hombre capaz de conocer o solo se imagina que conoce? Para abordar este problema, se apoya en varias teorías, como el constructivismo de Piaget, el interaccionismo social de Vygostky, y el procesamiento de información principalmente. Es un paradigma complejo por tratar de abarcar a gran amplitud los problemas del conocimiento y la forma en que éstos se aterrizan en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Se sustenta en la psicología instruccional, en el desarrollo de la lingüística, la teoría de la información y la ciencia de las computadoras. Privilegia los juicios de la razón y los procesos de pensamiento lógico sobre los hechos externos. Los comportamientos de los individuos no están determinados por el medio, sino por las representaciones que cada sujeto se hace de la realidad. En este paradigma cada sujeto contrasta su percepción con lo que percibe de la realidad y ajusta dicha percepción con su propio entendimiento, en un proceso continuo de elaboración, asimilación y reelaboración de

esquemas y categorías. Esto es un proceso de etapas consecutivas y predeterminadas que se realizan de manera personal (González, 1999). Aquí el alumno es un sujeto activo que está involucrado en su proceso de construcción del conocimiento de manera sistemática, con lo cual desarrolla capacidades y habilidades que le permiten resolver problemas y aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas. Se privilegia el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo y se articula con los conocimientos previos mediante tres procesos posibles: el crecimiento (acumulación), por ajuste (modificaciones al conocimiento previo) y por reestructuración (modificación sustancial del conocimiento previo).

- *El paradigma constructivista*

El paradigma constructivista está estrechamente relacionado con el paradigma cognoscitivista. Pone énfasis en los antecedentes y en el contexto como punto de partida para la generación de nuevos conocimientos. Incorpora ideas originales aportadas por Piaget y Vygotsky. Vygotsky plantea que las herramientas psicológicas sirven para organizar o controlar el pensamiento y la conducta, en tanto que las herramientas culturales moldean la mente, lo cual da cuenta de la importancia que le brinda el entorno aunque no como un determinante, sino como un factor de interacción social en la construcción del conocimiento, lo cual resulta ser entonces un producto social. Las aportaciones de Vygotsky quedan plasmadas en la idea de la participación guiada, el soporte temporal y la enseñanza recíproca. Por su parte Piaget hace referencia al desarrollo individual basado en una consecución gradual y ordenada en diversas etapas; creen en el desarrollo de estructuras cognitivas de los sujetos, a partir de las cuales se asimilan y construyen los conocimientos, en un proceso continuo de asimilación, acomodación, ajuste y progresión de conocimientos.

¿Por qué entonces, no se transfiere el modelo como se plantea explícitamente, en las prácticas pedagógicas cotidianas de la escuela? Por ello, ha de distinguirse las otras dimensiones de la práctica pedagógica, para entender cómo se construye ésta y cómo las mismas políticas son interpretadas de tal manera que opera más el currículum oculto que el explícito.

3.2.2.2. Dimensión pedagógica: el contexto institucional (meso: estructura organizacional)

Ésta comprende el contexto institucional y el trabajo cotidiano del maestro/a tanto al interior del aula como fuera de esta. El trabajo cotidiano fuera del salón de clases tiene que ver con las actividades de organización y funcionalidad de la escuela. Las actividades dentro del aula, incluye las relacionadas directamente con el proceso enseñanza - aprendizaje y las no relacionadas directamente con éste, como los aspectos administrativos y de documentación oficiales por ejemplo, así como las interacciones con los alumnos¹². El contexto institucional comprende según Elsie Rockwell (1989) las condiciones materiales, tanto físicas como de organización y gestión de la escuela; contexto social y cultural de la escuela; las condiciones humanas, en tanto el/la maestro/a es sujeto que incorpora saberes y conocimientos específicos propios de su actividad laboral; la historicidad de la escuela; y los sujetos. Sin embargo,

¹² Al hacer mención de las actividades “dentro del aula” no se limita al espacio físico del salón del clases, sino a todas aquellas acciones que tienen que ver con el proceso de enseñanza – aprendizaje y la relación con los alumnos y su contexto social.

Rockwell no profundiza en el sujeto – maestro/ay su historicidad, solo lo identifica como parte del contexto institucional, por tal motivo aquí será considerado el sujeto-maestro/a como parte de un nivel de análisis micro – pedagógico.

Hablar de *práctica pedagógica* necesariamente nos hace referencia no sólo a lo que vemos y es objetivo en el trabajo cotidiano y la vida diaria de las escuelas, sino también a todo aquello que opera de manera subjetiva en la práctica, esto es, se perciben al menos vínculos en estas dos dimensiones: lo visible y lo invisible, lo objetivo y lo subjetivo, lo consciente y lo inconsciente del ser y el hacer de los maestros y maestras, del mundo macro pedagógico y micro pedagógico mediado por mecanismos que posiblemente estén en el nivel meso. Como dice Connell (1994), la *práctica pedagógica* es gobernada principalmente por las determinaciones institucionales de la escuela como un lugar de trabajo. La mayoría de los proyectos de intervención, principalmente de apoyos económicos, producen poco cambio cuando son evaluados mediante formas convencionales y los que realmente parecen producir cambios no siguen un patrón definido. Autores como Apple, Lawn y Grace (citados por Connell, 1994) han realizado investigaciones relacionadas con el trabajo docente, en las cuales se muestra la complejidad de las relaciones de los maestros y maestras con el poder del Estado. Generalmente, afirman los autores, cuando los maestros o las escuelas logran obtener beneficios económicos por acciones compensatorias, hay dos posibilidades, que los maestros amplíen sus niveles de exigencia para lograr mejores calificaciones o que estrechen los métodos y descalifiquen sus prácticas, orillándolos generalmente hacia estilos más autoritarios de enseñanza.

Podría entonces sintetizarse que la *práctica pedagógica* es el resultado de la interacción de los niveles macro (contexto social y cultural), meso (contexto institucional de la escuela) y micro pedagógicos (el/la maestro – sujeto histórico psico-social). La *práctica pedagógica es praxis de la política educativa*. Para referirnos al contexto institucional, hemos de tomar en cuenta las dos dimensiones en las que se mueve la realidad educativa: "la histórica, constituida por los procesos mediante los cuales las escuelas llegan a ser lo que ahora son y una dimensión estructural expresada en todos los diferentes mecanismos que traducen las políticas educativas vigentes en realidades cotidianas de la escuela" (Rockwell, 1986; 37) De la misma manera, permean otros espacios y agentes sociales como la organización económica doméstica, la vida cotidiana y ceremonial de la comunidad; su carácter y desarrollo responden a procesos socioeconómicos, políticos y culturales que se dan en otros niveles. Sólo tomando en cuenta estas dos dimensiones podemos entender las determinaciones concretas de los procesos educativos en los cuales se desenvuelven los maestros y las maestras; es decir, nos da una idea más clara de por qué ellos/ellas trabajan en la forma en que lo hacen, cómo cumplen con los requerimientos normativos, o qué método didáctico aplican.

El contexto institucional hace referencia a la norma educativa, es decir, al cumplimiento administrativo de las obligaciones laborales, incluyendo en éstas la elaboración de documentos indispensables para la realización diaria de su práctica: el avance programático, las boletas de evaluación, la lista de asistencia, el plan de trabajo anual y sus respectivos ajustes a lo largo del año, entre muchos otros. Se refiere a todo el conjunto de reglamentaciones y leyes que rigen jurídica y administrativamente sus derechos y responsabilidades. Esto es una parte del "*deber ser*" de la labor educativa en un determinado momento histórico, en la que se establece la función social del magisterio y expresa las concepciones dominantes que plantean modelos

"ideales" acerca de lo que según esas concepciones *"debe ser" el trabajo del maestro y la maestra*. Pero claro que hablar de la normatividad como contexto institucional no ilustra la totalidad de la práctica pedagógica. El contexto institucional también se refiere a las condiciones materiales de la escuela. Además del espacio físico son las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela y los controles efectivos sobre su uso. En este espacio, los maestros y las maestras tienen márgenes de autonomía y control también variables para realizar prácticas propias. En la escuela, *el control se ejerce mediante mecanismos ideológicos y gremiales* aun cuando el trabajo docente se ejecuta en aparente libertad de vigilancia directa. Este control está dirigido más por criterios políticos que por normas técnicas o pedagógicas. Por otro lado, se entrena a los maestros en determinadas formas y estilos de hablar; como parte de su quehacer, deben manejarse en situaciones que requieren un discurso formal, una solicitud de reconocimiento o apoyo, un consejo a los padres o una explicación extensa sobre su trabajo.

El contenido del discurso de los maestros en estas situaciones no siempre refleja sus condiciones o conocimientos particulares del trabajo. En la relación del contexto institucional con la práctica pedagógica se pueden mencionar también *los métodos de enseñanza*. En la vida escolar cotidiana, estos *métodos* imitan consciente e inconsciente esquemas tradicionales de estilos de ser maestros o maestras, no sólo por la forma en que ellos o ellas aprendieron, sino por su propia experiencia de vida. La formación que la familia inculcó a las maestras y maestros reproduce en su *ser* lo que la sociedad a su vez les ha inculcado; esto explica en parte la repetición de prácticas, de valores y formas de ver la vida. Tal relación se sustenta fundamentalmente por los sujetos mismos (el maestro o maestra), quienes ponen en juego sus propios saberes e intereses, su historia personal que se entrelaza con la historia social. Los usos (la práctica generalizada de algo) y las tradiciones (acciones que realizan por costumbre o repetición metódica) institucionales tienen un efecto formativo y orientador para el maestro, así como un efecto de control sobre ciertos aspectos de su práctica, sobre todo aquéllos que afectan el funcionamiento general de la escuela y los intereses laborales y políticos del personal docente. Hay menos control sobre el trabajo en el aula, y la multiplicidad de tradiciones pedagógicas que el/la maestro/a puede encontrar en una escuela suele más bien abrirle opciones que imponerle restricciones, las que son asumidas de muy variadas formas. En general, ni el director ni los maestros tienden a asumir un papel de *vigilancia pedagógica* propiamente. (Rockell, 1989)

En *la práctica pedagógica* se hace referencia también a la forma en que se presenta el conocimiento escolar como otra relación con el contexto institucional. Éste ha variado históricamente. Hay todavía elementos de una tradición antigua que fijaba el conocimiento escolar en términos muy precisos, grado por grado, pero se mezcla con esta tradición otra más pragmática que hace énfasis en la transmisión de conocimientos útiles: la aplicación de matemáticas a problemas prácticos, la presencia de temas de higiene, por ejemplo. Los libros de texto gratuitos iniciados en 1959 tuvieron una influencia importante por la amplia gama de conocimientos incluidos en la educación primaria. Los actuales libros distan mucho de aquellos, a tal grado que los/las maestros/as que tuvieron oportunidad de manejarlos –los cuales son conocidos como los de "la Patria" por tener una imagen representativa de ésta en todas las portadas- afirman reiteradamente que antes los niños aprendían más y que los actuales traen cada vez menos contenidos temáticos.

En la escuela, se enseña a confirmar o a negar el conocimiento propio confrontándolo con la

versión autorizada que la escuela proporciona y no con la experiencia de los alumnos. Se establece de manera implícita un proceso de transmisión del conocimiento que es contradictorio con la experiencia individual y social de apropiarse y generar conocimientos. Ese proceso vertical de transmisión permea toda la estructura jerárquica de la educación. Dada la invalidación de la experiencia propia, el/la alumno/a puede perder confianza en su propia capacidad de análisis y construcción de conocimientos. Es este hecho, más que la falta de relevancia temática del contenido escolar, el que explica por qué el conocimiento escolar suele ser tan ajeno al niño (Remedi, 1989). Por otro lado, el conocimiento oficialmente aceptado suele traer consigo una fuerte carga de ideología. En este sentido, los conocimientos y saberes de las maestras y los maestros son parte de un conocimiento colectivo, social, que no es analizado o puesto en duda, legitimando la intencionalidad del Estado en lo que se enseña; trasmite así, sutilmente, elementos que propician la sumisión, la obediencia y el no uso de la capacidad analítica, crítica y reflexiva de los/las estudiantes.

La historia es, finalmente, la que da cuenta de toda la heterogeneidad que encontramos en la práctica pedagógica. Al ubicarse en determinada escuela, el trabajo docente puede ser condicionado para que se centre en prácticas establecidas a lo largo de la trayectoria de esa escuela específicamente. Generalmente, sin embargo, la escuela oficial tiene una sola trayectoria que en la práctica se orienta más hacia el tradicionalismo y el rechazo a los cambios que hacia una práctica crítica innovadora, salvo por aquellos maestros o maestras que de manera casi solitaria dentro de alguna escuela ponen en práctica sus propias ideas y teorías respecto a una educación más abierta y participativa por parte del grupo, una educación progresista o liberadora; empero, ellos se exponen frecuentemente al enfrentamiento y al conflicto que se genera al interior de la escuela por tratar de ir contra la corriente.

De esta manera, a manera de síntesis, se pueden considerar aspectos de la dimensión institucional, como lo sugiere Rockwell: la normatividad de operación de la escuela y su gestión escolar, el medio físico tanto en instalaciones y mobiliario como las condiciones de las aulas en cuanto a infraestructura, las interrelaciones que se generan entre los involucrados en la comunidad educativa, las rutinas tanto organizacionales y de funcionalidad escolar como las pedagógicas, y el proceso enseñanza – aprendizaje y todo lo que está alrededor de éste.

3.2.2.3. Dimensión pedagógica: El/la docente: sujeto que construye realidades (micro)

Esta dimensión se refiere al maestro/a como actor de la práctica; es la dimensión individual, el sujeto psico – social. Hace referencia a dos aspectos: a la persona y al ser docente. El/la maestro/a construido a partir de su historia, de la interacción e interpretación de su mundo, es lo que piensa y percibe, sus normas y valores, sus saberes, conocimientos, su propia capacidad de desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales; la historia del maestro/a se entrelaza con la historicidad de la escuela y el aspecto cultural específico. En este nivel se entrecruzan procesos complejos de apropiación y construcción entre la biografía individual del maestro/a y la historia de las prácticas sociales y educativas de la escuela. “La persona del maestro se constituye a través de su subjetividad en relación con los otros en un contexto determinado” (Domínguez, 2005; 11).

Empezar a hablar de los docentes es complejo, pues, existen de todo tipo, desde los que se entregan en cuerpo, corazón y alma, hasta los que ejercen su poder por medio del autoritarismo; es innegable que los/las docentes tienen una muy importante influencia en la formación del alumnado, en la construcción de sus identidades, en la imagen de sí mismos, y como pueden fortalecer y potenciar la valía y las capacidades del alumnado, pueden también infligir en un grave daño psíquico y social, no solo por la intención de algún comportamiento consciente, sino por la intención inconsciente o sencillamente por la omisión de la acción positiva.

Pero, quién es el profesor: es un ser dotado de autoridad pedagógica y, por lo tanto, de capacidad de reproducir los principios de orden cultural dominante. El/la profesor inculca de manera intensa comportamientos, actividades y saberes en condiciones lógicas expresadas en sus prácticas pedagógicas, sin apelar explícitamente a normas, reglas o códigos. Es por ello, que el docente es el resultado varios procesos tanto psíco-sociales como pedagógicos: como persona lleva un camino recorrido de construcción de su identidad y como docente, se ha enfrentado a procesos de formación pedagógica, de asimilación personal e incorporación de las teorías a las que da significado y del trabajo pedagógico socialmente determinado por toda actividad educativa por la tradición escolar en la cual se inserta y luego participa de ella en la propia reconstrucción de la práctica y de sí mismo. La formación que realiza toda acción pedagógica es generadora, no sólo de información sino de personalidades sociales también.

Como dimensión micro, hace referencia al maestro/a como actor/a de la práctica. El maestro constituido en su historia, por la interacción e interpretación de su mundo, es lo que piensa y percibe, sus normas y valores, sus saberes y conocimientos sobre su realidad, su propia capacidad de desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y se entrelaza con la historicidad de la escuela y el aspecto cultural y pedagógico específico de la misma. En este nivel se entrecruzan procesos complejos de apropiación y construcción entre la biografía individual del maestro y la historia de las prácticas sociales y educativas.

Es común escuchar en los discursos oficiales la importancia que tiene el/la maestro/a en el proceso educativo, la forma en que impacta en el proceso de aprendizaje de los/las niños/as y el valor real e intrínseco para los padres de familia, como lo expresaron en su momento desde Vasconcelos, Justo Sierra y cada uno de los Secretarios de Educación a la manera de sembrar o recordarles la responsabilidad social que tienen o más bien, la carga social y moral de los resultados, buenos o malos, de la educación. Es fácil decir “son lo más importante” y eso facilita el dirigir las críticas a lo que hacen o dejan de hacer por obtener los resultados que no gustan a nadie, como si todo dependiera únicamente de la voluntad del docente. Sin embargo, el acercamiento que hacen las investigaciones y el esfuerzo para reconocer o identificar la complejidad del proceso pedagógico en las escuelas, por la intervención del maestro/a como sujeto histórico más que como la herramienta de operacionalización de las políticas educativas, solo toca el corazón del problema, el nervio más sensible, pero no la solución. Este nivel de análisis (el docente de primaria como sujeto de intervención) se ha abordado en las políticas públicas sólo tangencialmente o como gremio (masificación que permite la proletarización), como conjunto homogéneo de individuos que tuvieran que cumplir con procedimientos mecanizados para el logro de objetivos académicos.

¿Por qué hacer referencia al acercamiento de la subjetividad del docente? Porque el punto de contacto que se establece con los/las alumnos/as y con los contenidos escolares que se objetivan en la acción de enseñar, en las estrategias que usa y las formas en que se relaciona con los otros, depende primero de cómo es él o ella como persona, (de su personalidad y de su identidad); a partir de su persona establece las relaciones, los vínculos y los intercambios. Son los diversos espacios perceptuales de los sujetos los que dan significado a la realidad donde se inscriben y permanecen ocultos al currículo formal y al mismo sujeto (Domínguez, 2005). Ser persona y ser maestro/a, no es algo que puede separarse. El/la maestro/a como sujeto cognoscente y emocional, pone en juego no solo los conocimientos generales y pedagógicos, sino la interpretación subjetivada del mundo: al mismo tiempo que introyecta la realidad objetivada, también transfiere de manera dialéctica su propia interpretación del mismo. Estos elementos están presentes en las interacciones que establece con los/las alumnos/as durante la acción de enseñar, pero no están al alcance del mismo maestro/a. “Como dicen los chinos, ‘sólo los peces no saben que en lo que nadan es agua’. Los seres humanos también tienen cierta incapacidad para ver los sistemas de relaciones que los mantienen” (Hoffman, 1992:26, citado por Domínguez, 2005). Como entre toda relación humana, los/las maestros establecen redes de comunicación, relaciones e interacciones en las que se van construyendo las estructuras objetivas ya objetivadas y crean o fortalecen sus propias conceptualizaciones que soportan su acción pedagógica, la cual impacta en los/las estudiantes. Muchas veces, el/la alumno/a logra mayor disposición para aprender solo por la actitud que asume el maestro/a y la expectativa que tiene del alumno/a. “Su acción pedagógica se encuentra inscrita en una serie de vivencias particulares que se reflejan en su actitud ante los alumnos” (Postic, 1994; 109, citado por Domínguez, 2005).

Algunos investigadores, desde diferentes líneas y posturas teóricas han aportado elementos para conocer a la persona del maestro/a. Por ejemplo, Freud habla del impacto en la afectividad que el/la maestro/a tienen en sus alumnos. Puede lograr rescatar y fortalecer el auto-concepto del niño/o o por el contrario, destruirlo, pero nunca es irrelevante. Adorno (1965), desde la perspectiva psicoanalítica, psicológica y su inscripción en lo social, hace referencia al docente universitario (alemán) desde sus ambivalencias: como la persona que aspira a un estatus intelectual pero enclavado en la pobreza económica; al respeto que inspira y al mismo tiempo, desprecio por el lugar que ocupa junto a otras profesiones; el poder del conocimiento y frente a sus alumnos y que lo pueda ejercer con fuerza o autoritariamente o de manera democrática, por lo que resulta en un verdugo o en un bondadoso condenado a la frustración.

Para Bohoslvsky (1975), la relación entre docentes y alumnos/as se establece por tres tipos de vínculos: de dependencia (aprendido en la familia), de cooperación o mutualidad, y el de competencia por rivalidad generacional, sexual o paterna. Estos vínculos se mantienen latentes en la medida en que son estructuras arcaicas de relación social, pero ocultas al individuo. El vínculo de dependencia puede observarse en supuestos como: - el profesor sabe más que el alumno; - el profesor debe proteger al alumno de no cometer errores; - el profesor debe y puede juzgar al alumno; etcétera. El autor plantea como problemática central en las relaciones maestro-alumno las comunicaciones empleadas, y enfatiza el doble mensaje: lo dice literalmente y lo se comunica sin decirlo, que puede ser antagónico. Esta serie de comportamientos son reproducidos por la cultura y la sociedad en que la institución escolar y los individuos, están inmersos. Esto se puede analizar cuando se observa el comportamiento del docente en el aula, la relación que

establece con los/las alumnos/as y luego se contrasta con 'la intención' que manifiesta explícitamente.

Otros autores, como Ada Abraham (1982) o Daniel Gerber (1981), desde la perspectiva psicoanalítica, analizan la subjetividad del maestro/a, la autoimagen y su problemática personal, así como el papel de autoridad que el imaginario social les otorga y ellos suelen asumir como espacio de poder sobre los/las alumnos/a por considerarse poseedores de la verdad. Romero Rangel (2001), desde esta misma perspectiva teórica, encuentra que la vocación que asumen los/las maestros/as, revela la existencia de fuerzas antagónicas entre el narcisismo y el ideal del yo.

Jackson (1975), a partir de estudios etnográficos, llega a la conclusión de que ninguna política educativa tendrá éxito si no hay un acercamiento real al entendimiento del mundo del docente, lo cual sería solo el principio. Esto es, que los métodos y técnicas de enseñanza no son suficientes, que la dirección es el mundo del profesor. La acción cotidiana del docente está plasmada de una gran cantidad de interacciones, por lo que requiere de una gran fortaleza emocional más que de una preparación formal-cognitiva, ya que implica el predominio de la dimensión humana y ética-social, afectiva y emocional a partir de sus percepciones y reflexiones propias. Andrew Pollard (1980) identifica algunas de las necesidades básicas del docente, entre los que destacan la imagen de sí mismo, la salud física que le preocupa (pero no se ocupa mucho de ello) por la tensión y estrés a la que está sometido, el disfrutar la relación con los/las niños/as, reírse y hacer placentero su trabajo y la autonomía. Pero el/la docente se enfrenta frecuentemente con la frustración y la angustia, de acuerdo con Díaz Barriga, lo que contribuye al deterioro de la imagen de sí mismo. Esta dinámica es circular y no afecta únicamente al docente, sino a todo el contexto en el que se inscribe. "Así, el maestro que no vive con placer su actividad no puede reconocerse en los resultados, viviendo de manera alienada, enajenada. Las imágenes poco favorables del docente, aunque latentes, se diluyen bajo un proceso de racionalización, donde aparece la imagen de un maestro que no tiene sentido del fracaso, de ahí que al no existir para él éste, no hay posibilidades de cambio" (Domínguez, 2005; 35). Es posible que por ello, sea fácil ubicar para el docente, el fracaso escolar como algo que compete a la familia únicamente como resultado del no apoyo a la exigencia de la escuela. Barriga explica que:

Lo agotador de la tarea docente no sólo pasa por el esfuerzo físico para estar frente a un grupo, o por el esfuerzo intelectual para mantenerse actualizado y dominar ciertas temáticas o por el esfuerzo pedagógico para construir diversas propuestas de trabajo, sino que el esfuerzo emocional que significa es enorme, sin que, en apariencia, nadie se dé cuenta de ello. Quizá su efecto se percibe cuando la desidia, la rutina, la despersonalización, la falta de ideales se expresa en la forma de actuar del docente. Pero entonces también parece demasiado tarde para intentar algo.... Toda esta descripción es asombrosa en sí misma si se toma en cuenta que el profesor, como ningún otro profesional, encuentra en su propia tarea elementos que le permiten tener una dimensión humana y desalineada de la misma" (Díaz Barriga, 1993; 94)

Finalmente, si consideramos otros planteamientos teóricos como la perspectiva de género por ejemplo, también se encuentran elementos para explicar que la condición docente no puede

remitirse únicamente al acto de enseñar y realizar una labor educativa formal mecánica. Desde la perspectiva de género se explica parte de la manera en que maestras y maestros construyen su identidad y con ello su forma de interpretar e introyectar el mundo, lo cual trae consigo una carga ideológica de dominación implícita y subordinación de lo femenino sobre lo masculino. El acatar la normatividad o no, el permitirse realizar acciones innovadoras o el ejercicio reflexivo, cuestionador y crítico, está influenciado por la condición de género, al igual que su posición de clase socioeconómica de los/las docentes. De ahí que como dice Apple, la feminización del magisterio permitió también la proletarización. La identidad de género, como resultado de procesos de construcción psico-sociales, también está presente en las interacciones con los/las alumnos y en el proceso mismo de enseñanza – aprendizaje. Mecanismos implícitos reproducen aún el sexismo en las aulas (Tamayo, 2002). Y de la misma manera que una técnica didáctica no resolvería el problema de la carga emocional y el estrés al que está sometido un docente, tampoco soslayaría el sexismo manifiesto en la cotidianidad.

Pareciera entonces que no hay mucho que hacer, sin embargo el reconocimiento de la subjetividad del maestro/a como un elemento clave para la determinación de las políticas educativas, sería un buen principio, como se puede apreciar en las propuestas de varias generaciones de pedagogos, siempre que se incida desde su formación pedagógica en la transformación integral de la escuela y de la práctica pedagógica.

3.3. IMPLICACIONES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE LA DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN

3.3.1. Implicaciones pedagógicas de la democracia

La democracia implica un proceso de construcción consciente y deliberado por parte de los/las integrantes de toda una nación, si es lo que ésta concibió como su forma de gobierno, por lo que la educación tiene como uno de sus principales finalidades, el formar para la democracia, ya que la democracia no se hereda. De no ser así, la democracia queda desvalida y frágil, minimizada al uso y manipulación de los diferentes sectores sociales para mantener en el poder a quienes ya lo ostentan y continuar no solo las relaciones sociales de producción inalteradas, sino legitimarlas, con lo que se mantiene también, la reproducción de las desigualdades e inequidades sociales, y por tanto, las desventajas para gran parte de la población, orillándolos a vivir en márgenes de calidad de vida que nulifican la dignidad humana.

Si bien, no puede esperarse que la educación por sí misma, se convierta en panacea de la democracia, sí puede abrir las posibilidades para la transformación de las estructuras que soportan la desigualdad, ya que mientras la escuela misma, reproduzca la desigualdad (como ha sido demostrado y argumentado por varios autores mencionados en el planteamiento del problema), la sociedad continuará teniendo fuertes elementos para la resistencia al cambio y la naturalización de la discriminación y demás elementos que legitiman la inequidad y el no ejercicio de los derechos humanos, es decir, no estará plenamente consolidado un Estado de Derecho. Por ello, la democracia no puede ser sólo un objetivo de conocimiento cívico, sino un

ejercicio cotidiano de la escuela y de la comunidad en la que se encuentra, de la práctica pedagógica de docentes y directivos y de la formación de los niños y niñas en todos los ámbitos de sus vidas. De ahí, el reconocimiento de la función social de la educación. Por ello ha de tener una fuerte base fundada en la libertad y en el aprendizaje crítico y reflexivo, una participación directa en la construcción de los conocimientos y su aplicabilidad en la vida cotidiana.

Desde diferentes puntos de vista y fundamentos teóricos puede explicarse la función de la educación en una sociedad. La variedad de ciencias humanas y corrientes de pensamiento han aportado elementos de análisis que nutren la teoría educativa, pero la que aquí interesa específicamente es la sociología de la educación, ya que se concentra precisamente en la función social de la misma, en la que está presente la formación de ciudadanía y del ser humano en su integridad. Los avances teóricos muestran la complejidad de las relaciones sociales y por lo mismo, la compleja dinámica que se entretiene entre los intereses de los diferentes grupos sociales a los que está expuesta la naturaleza de la educación. “La naturaleza de la vida consiste en luchar por continuar siendo” (Dewey, 1995; 19). De ahí, que los grupos sociales busquen de alguna manera su continuación en el tiempo. La educación cubre esta función, ya sea para perpetuarse, ya sea para generar su transformación. La intencionalidad es la guía por medio de la cual se transfieren los modos generales del grupo social, de las generaciones mayores a las jóvenes, como lo explicó Durkheim desde una perspectiva funcionalista. Depende de los intereses que estas intencionalidades tengan, lo que hará que se dirijan hacia uno u otro propósito.

“La educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen, equivale a decir en efecto que la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo. Particularmente, es verdad que una sociedad que no sólo cambia sino que tiene también el ideal de tal cambio poseerá normas y métodos de educación diferentes de aquella otra que aspire simplemente a la perpetuación de sus propias costumbres” (Dewey, 1995; 77).

Así como Dewey, lo explican también otros autores, como Giroux, quien rescata la idea de Marx, de que los seres humanos hacen la historia, su historia, en la que se incluyen las condiciones que pueden ser reproducidas por mecanismos sociales y culturales, pero éstos nunca son completos ya que también se enfrentan a elementos de oposición o resistencia. Para Giroux, las escuelas forman parte de estos mecanismos de reproducción pero también son espacios de resistencia. Estos elementos aparentemente contradictorios surgen permanentemente conforme avanza la búsqueda por comprender la función social de la educación desde sus múltiples dimensiones (económica, política, cultural, intelectual, social). La formación de ciudadanía es un elemento de la función social de la educación; pero, qué tipo de ciudadanía se forma en el contexto mexicano, para qué tipo de democracia; o más aún, cuáles son los intereses explícitos y cuáles los implícitos, que al final, tienen un resultado palpable: la pasividad ciudadana ante su contexto social, ante la inequidad, la injusticia y la división de clases económicas; se podría decir, que la escuela ha contribuido en esta construcción democrática por medio de esos mecanismos de reproducción que sutilmente delimitan las estructuras y los símbolos que están ligadas a las prácticas de control social y cultural en las instituciones educativas, pero ¿por qué? Los planteamientos actuales, los impresionantes avances en cuanto al aprendizaje y la función neuronal y otros aspectos biofísicos, junto con otros tópicos de la psicología y de la sociología

(entre otras ciencias sociales), parecen llevar a un movimiento científico que busca “una *nueva significación social* de la educación en el mundo” (Guevara, 1990; 13), pero, ¿cuál es la realidad en el contexto mexicano? La intencionalidad política de la educación ha sido a lo largo de los años (al menos de los últimos 100), fraguar la democracia, sin embargo pareciera que lo que se ha logrado solo ha sido ‘simulación’. No hay aún un mínimo de competencia humana (ciudadanía participativa), ni sustento científico y tecnológico propio que nos ubique y garantice autonomía. Es por ello, menester del trabajo educativo: político-pedagógico, pugnar por el cambio social en y por la democracia.

En este apartado se analizará cuáles son las implicaciones de la democracia en la educación y qué se entiende por práctica pedagógica democrática. En este mismo sentido se expone el pensamiento de Dewey y Freire como protagonistas de la educación liberadora, emancipatorio o para la autonomía.

3.3.2. La concepción democrática de la educación

La vasta teoría educativa y en especial la sociología de la educación, han mostrado extensamente la manera en que la escuela en general, está llena de contradicciones en la formación de los individuos; la polémica en cuanto a los métodos, los contenidos, la disciplina, las estructuras, está abierta desde hace tiempo y no se vislumbra un acuerdo entre los autores y las diferentes posturas y dimensiones de análisis, pero ante todo, se ha criticado (y es lo que aquí más interesa) el ejercicio del autoritarismo (Palacios, 1978). A pesar de las políticas educativas reformistas de las últimas décadas, que han pretendido desarrollar habilidades para mejorar las condiciones de vida de la sociedad, se ha logrado todo lo contrario. Como se ha venido mencionando, las intenciones y propósitos explícitos de la educación en México, es formar para la democracia, construir una sociedad democrática, es decir, dentro de los principios de la teoría liberal de la educación. Sin embargo, la realidad concreta del sistema educativo mexicano muestra evidencias de que lo que prevalece, es el autoritarismo, y lo que se reproduce, son los mecanismos que mantienen las estructuras sociales inamovibles. Si bien, la escuela por sí misma no podría incidir en el desmantelamiento o la transformación de las estructuras sociales, sí es responsabilidad de la educación el contribuir en la formación integral de los individuos y desarrollar sus potencialidades de desarrollo humano para que hombres y mujeres cuenten con las habilidades y competencias suficientes para construir su vida en armonía con su medio social y natural, y no solo para preservar lo que es, sino para transformarla en beneficio de la comunidad y el propio.

La democracia entendida como forma de vida, implica la liberación social, la justicia social, la emancipación. Como se mencionó antes, implica reconocer toda la complejidad humana en su individualidad y su socialidad, de tal manera que el fundamento de las garantías que tienen los individuos, sus derechos fundamentales, son los que permite transformar al Estado en un Estado democrático. Para que este movimiento de liberación social se dé, habrá que hacer de la educación un movimiento de liberación. Por ello, para lograr la democracia se requiere de una educación liberadora.

3.3.2.1. *El pensamiento pedagógico de John Dewey*^{vi} (1859 – 1952)

El concepto de educación liberadora, libertaria o para la libertad, o como podría considerarse ahora, la educación democrática o para la democracia, no es de interés reciente, de hecho es uno de los propósitos más profundos de la educación desde que ésta surge como fin social. Ha estado presente en todas las políticas educativas de México, desde Vasconcelos y Bassols, e incluso antes. Sin embargo, la educación para la democracia cobra vigencia y pertinencia ahora más que nunca por que la democracia como forma de gobierno implica el cumplir con un mínimo de bienestar de la población, la cual al involucrarse y participar se configura como ciudadanía democrática. Luego entonces, el interés en la educación democrática no se justifica como tema de moda, sino se argumenta como elemento indispensable para la emancipación de hombres y mujeres, por lo que es un constante desafío para la acción política y educativa. La situación económica mundial y el resquebrajamiento de ordenamientos sociopolíticos de la actualidad, ponen en jaque a las democracias sin poder vislumbrar consecuencias. De ahí que es conveniente rescatar la utopía, pero habrá que reconfigurarla con menos rigidez y menos certezas en su concepción (Geneyro, 1991), para evitar nuevos dogmas y nuevos apóstoles, o direccionamientos hacia un solo modelo o esquema institucional, lo que habrá que rescatarse y fortalecerse como principio y fin de la educación y la acción política democrática es la *dignidad humana*, la *autonomía* y la *solidaridad* en el contexto intercultural.

Dewey fue un declarado liberal. Por ello, se rescata la filosofía de John Dewey por ser uno de los autores que habla de la democracia explícitamente y pone mayor atención al análisis de los vínculos entre la moral, la educación y la democracia; define *democracia* como “un principio educativo” y una “moral”, lo que refleja la estrecha relación que establece entre las mismas. Él expone que la democracia

“(…) es más que una forma de gobierno, es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad”. (p. 82)

Y por ello, una sociedad democrática

(…) debe tener un tipo de educación que proporcione a los individuos un interés personal por las relaciones sociales y el control social, y por los hábitos mentales que aseguren el cambio social sin introducir desorden. (p. 115)

Dewey ensancha los horizontes de realización ética y procedimental de la democracia ya que tiene un sentido pragmático de ésta que trasciende la sola razón técnica o instrumental. La concibe sustentada y orientada en los principios éticos de los valores democráticos. Invalida el juicio de que el pragmatismo se agota en una lógica instrumental eficientista porque el sentido de la racionalidad técnica surge de un cometido moral sustantivo que caracteriza el quehacer democrático (Geneyro, 1991). Esta interacción dialógica, le permite al individuo desarrollar capacidades que de otra manera no lo lograría, por lo que se requiere, de acuerdo con Dewey, que en una sociedad que siempre está en movimiento, se desarrollen las capacidades intelectuales

y emocionales de todos de manera equitativa y fácil (el espíritu, dice Dewey) de tal manera que ha de procurarse que los miembros de la sociedad sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad. Los ideales de la democracia entretienen discursos y acciones para la realización de los valores de igualdad, libertad, justicia y solidaridad; por ello la moral y la educación están íntimamente vinculadas con el quehacer democrático.

Dewey, como uno de los últimos grandes pedagogos del siglo XX en EUA, fue crítico de la vida americana; él consideraba que su sistema democrático es reducido y residual: está reducido a la herencia de un liberalismo económico asentado en un individualismo a ultranza; y es residual porque el peso de la “tradicición” democrática obstaculiza un análisis crítico de esos principios y esas prácticas. Por lo que concentra su propuesta en una democracia humanista y radical. Dewey insiste en considerar a la democracia como una forma de vida integral, esencialmente moral, y alerta sobre las trágicas consecuencias de “enjaular la democracia” en preceptos teóricos; esto es, que los principios de la democracia estén ajenos o enajenados a los medios y los procedimientos para una supuesta realización de la misma. Considera que la democracia americana restringe a ciertos valores de significación equívoca y al formalismo ritual de unas pocas prácticas en el ámbito político, las cuales, concurren a la dominación (Geneyro, 1991).

La forma en que Dewey entiende la democracia, por un lado sustenta su filosofía social y por otro, establece la necesidad de realizar los análisis y proposiciones sobre ella desde una doble dimensión: *sustantiva y procedimental*. Él desconfiaba tanto de los reduccionismos idealistas como de los formalismos procedimentales. Encuentra que el tratamiento de los valores, es de suma importancia para la democracia, lo que considera como dimensión sustantiva y expresa que aún no se contaba con un consenso sobre el orden de los valores morales que son requeridos para la realización de la democracia. Esto hace que el consenso sea una condición necesaria, pero no suficiente. En cuanto a la dimensión procedimental dice que, en virtud de la complejidad de los problemas que presentan los valores, optan por radicar en determinados procedimientos los requisitos suficientes para normar las interacciones sociales, es decir, humanas: negar o prescindir de la existencia de los móviles y preferencias humanas en las interacciones sociales y, consecuentemente, deducir que la sustantividad y normatividad de esas interacciones, *debe ser* objetiva, o sea, procedimental, esconde una de las falacias de las polarizaciones o dualismos (teoría y práctica, fines y medios, juicios de valor y juicios de hecho, la moral y la ciencia, la libertad individual y la planificación, la razón y la fe). Esto significa, que Dewey entendía con claridad, que los ideales pueden serlo por siempre si no se actúa para realizarlos y que la realidad objetiva, el deber ser, solo aplica rígidamente en situaciones inamovibles, las cuales, no existen. Él consideraba, como crítico a la democracia reducida y residual, que el trágico colapso de la democracia, se debe a la identificación de la libertad con el máximo de acción individual, no contenida por frenos, en la esfera económica, bajo las instituciones del capitalismo financiero, resulta tan fatal para la realización de la libertad para todos como lo es para la realización de la igualdad. Destruye la libertad de muchos, justamente porque destruye la igualdad de posibilidades propiamente dicha (Geneyro, 1991).

Dewey (1995) hace explícitas las implicaciones de las ideas democráticas en la educación. Él argumenta con claridad la relación pedagógica Democracia – Educación. Expone tres momentos clave en la historia en los que relaciona la postura ideológica-política democrática con la postura pedagógica: a) Platón, b) La Ilustración en el siglo XVIII y c) Estado de Bienestar Europeo.

- a) Inicia con Platón, y explica que el punto de partida es que la organización de la sociedad depende en último término del conocimiento del fin de la existencia; sólo conociendo el fin, se puede tener el criterio para decir racionalmente cuáles son las posibilidades que deben fomentarse y qué organizaciones sociales deben ordenarse. Desde este punto de vista, la educación procede de los modelos proporcionados por las instituciones, las costumbres y las leyes; y en un Estado justo, será lo adecuado para quienes reconozcan el fin y el principio ordenador de las cosas. Platón consideraba que había que identificar las capacidades de cada uno y así hacer cada quien para lo que estaba destinado. Esta postura encaja en la idea de democracia, porque existía un patrón social estable, y se pretendía que así continuara.
- b) Durante la Ilustración, en el siglo XVIII, cuando la naturaleza se consideraba todavía algo antitético a la organización social, se defiende la diversidad de talento individual y la necesidad del libre desarrollo en todas sus variedades. En este sentido, la educación, de acuerdo con la naturaleza proporciona el objetivo y el método de la instrucción y la disciplina. Aquí se exageró el individualismo, en el que las capacidades naturales del hombre le proporcionaban las posibilidades de progreso, mientras que las limitaciones naturales eran perturbadoras y corruptoras. Por lo que debía respetarse las fuerzas de la naturaleza para promover la libertad: “El sistema solar newtoniano, que había expresado el reino de la ley natural, fue un escenario de maravillosa armonía, donde cada fuerza se equilibraba en las relaciones humanas con sólo que los hombres se libranan de las restricciones coercitivas artificialmente impuestas por los hombres mismos” (Dewey, 1995; 86), específicamente aquellas impuestas con rigurosidad por la Iglesia y la religión. Esto significa que la educación de acuerdo con la naturaleza del individuo, es el primer paso para alcanzar una sociedad más social. En aquellos tiempos, tenían claro que las limitaciones económicas y políticas dependían en último término de las limitaciones del pensamiento y del sentimiento. Por lo que le primer paso en la liberación de los hombres --literalmente, las mujeres no era necesario incluirlas--, de sus cadenas externas, era emanciparlos de las cadenas internas, de las falsas creencias (mágico-religiosas) e ideales (Dewey, 1995). Sin embargo, pronto se desvaneció esta postura de libertad absoluta por resultar inoperante, pero el punto central de la crítica pedagógica fue el autoritarismo de la escuela, por lo que se pretendía desintegrar la idea de autoridad. Durante este periodo se percibió la debilidad teórica en el aspecto constructivo. “Abandonarlo todo meramente a la naturaleza no era, después de todo, sino negar la misma idea de la educación; era confiar en los accidentes circunstanciales. No sólo se requería algún método, sino también algún órgano positivo, algún agente administrativo para dirigir el proceso de la instrucción” (Dewey, 1995; 86). Para realmente poder construir una sociedad nueva, fue evidente que dejarlo a la idea de la capacidad individual natural, no era posible; el ideal educativo solo podía ser eficaz con el apoyo del Estado. El movimiento a favor de la idea democrática llega a ser inevitablemente un movimiento a favor de la educación pública como derecho social.
- c) En Europa se identificó como un movimiento nacionalista a la educación sostenida por el Estado; particularmente el pensamiento alemán, condujo la educación hacia la función cívica. El Estado sustituyó a la humanidad: el cosmopolitismo cedió al nacionalismo.

“Formar al ciudadano, no al ‘hombre’, llegó a ser el fin de la educación” (Dewey, 1995; 87) Este cambio en la práctica produjo un cambio en la teoría. La postura individualista quedó en segundo término. El Estado proporcionó los medios y los objetivos de la educación. Pero en ello, se atrajeron otros problemas, ya que para el mantenimiento de una soberanía nacional particular se requería la subordinación de los individuos a los intereses del Estado, tanto en su defensa militar como en el aspecto económico – comercial, de tal manera que se identificó la eficacia social de la educación como la necesidad de adiestramiento disciplinario más que como un desarrollo personal. Más adelante, la pedagogía trató de conciliar las dos posturas, desarrollar al ser humano como ciudadano/o y como individuo con personalidad propia y parte de una cultura determinada. Kant, en su tratado *Pedagogía*, a finales del siglo XVIII define educación como el proceso por el que el hombre llega a ser hombre, ya que la humanidad dotada de los elementos de la naturaleza (instintos y apetitos), aporta sólo la base para que, con el uso de la razón, se desarrolle y se perfeccione. De ahí que “la peculiaridad de la vida verdaderamente humana es que el hombre tiene que crearse a sí mismo por su propio esfuerzo voluntario; debe hacerse a sí mismo un ser verdaderamente moral, racional y libre” (Kant, s/a, citado por Dewey, 1995).

Dewey llega a dos conclusiones sobre este análisis del recorrido histórico en el que muestra con claridad lo que ocurre en la práctica social cotidiana y su divergencia con los ideales filosóficos, los cuales son siempre pretensiones, y luego esta práctica es analizada por la teoría social para comprender los procesos de construcción de la misma y sus posibilidades de transformación. Las conclusiones se rescatan aquí: 1. La concepción individual y social de la educación no tienen sentido si está fuera de su contexto, o como lo dice el autor: “La concepción de la educación como un proceso y función social no tiene un sentido concreto hasta que definamos la clase de sociedad que tenemos en la mente” (p. 89). Platón identificó el ideal de la educación en la realización individual en un contexto coherente y estable socialmente; la filosofía del s. XVIII fue individualista pero inspirada en un ideal noble y generoso: la sociedad organizada para facilitar la perfectibilidad humana; y la filosofía alemana a comienzos del s. XIX aspiró al ideal del libre desarrollo y completo de una personalidad culta con la disciplina social y subordinada a la política del Estado. 2. De aquí surge precisamente esta segunda conclusión: “uno de los problemas fundamentales de la educación en y para una sociedad democrática lo plantea el conflicto entre una finalidad nacionalista y una ampliamente social” (idem, p. 89). Esto es, la concepción cosmopolita de Platón y la humanitaria (desde la idea de que la naturaleza marcaba los límites de la libertad), sufrió de vaguedad y de falta de órganos administrativos definidos para su ejecución, mientras que la educación nacionalista propició el acaparamiento del interés del Estado y se concretó a la finalidad del mismo (económico- mercantil y político) oscureciendo casi en su totalidad la finalidad social y de desarrollo humano integral.

Es por ello que la teoría pedagógica, de acuerdo con Dewey, tiene una exigencia clave: el desarrollo integral del individuo-social según su contexto social y para su futuro idealizado. La educación enmarcada en este sentido, debe ofrecer las facilidades escolares de tal amplitud y eficacia que se supriman los efectos de las desigualdades económicas y se aseguren las oportunidades en igualdad de condiciones para que todos los sectores de una nación puedan mejorar sus condiciones de vida. Para este fin, se requiere suficientes recursos y su adecuada administración, así como la modificación de los ideales tradicionales de la cultura, contenidos y

materiales didácticos y de apoyo y métodos de enseñanza y disciplina. “El ideal puede parecer de ejecución remota, pero el ideal democrático de educación será una ilusión y hasta una farsa trágica a menos que el ideal domine cada vez más a nuestro sistema de educación pública” (Dewey, 1995; 91). Como ya se había planteado, si una sociedad quiere ser democrática, en la que se facilite la participación de la ciudadanía en todos sus bienes en condiciones de equidad, la educación ha de dar a los/las individuos el interés personal en las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin violencia. Esto es, habrá que educar en y para la libertad a partir de principios ético – sociales.

Lo que entendía Dewey sobre los seres humanos, es que aquellos principios que en su origen fueron eficaces para luchar por las libertades de los hombres, pierden su efectividad cuando se les otorgan los mismos caracteres que identifican a las ideas y principios del régimen opresivo que combatieron: verdades como dogmas, principios cerrados y formales, universales, independientes de las condiciones socio-históricas. En suma, asientan su legitimidad en principios que inicialmente consideraron ilegítimos. Él considera que el liberalismo degenera a tal punto que se hace necesario que se busque el control de algunas libertades por alguna autoridad; esto porque el conflicto entre libertad y autoridad, en su origen expresaba la lucha por la emancipación de los hombres, pero luego, como en los hechos se ejercía un libertinaje (libertad como licencia) hubo la necesidad de aceptar, en determinados casos, la intervención de una autoridad externa al propio sujeto, para garantizar las libertades de los otros. El verdadero problema consiste en reconocer qué tanto ‘la autoridad’ y ‘la libertad’ configuran elementos constitutivos de la naturaleza humana (Dewey, 1995). Si bien Dewey no llega a hablar de la autonomía del individuo, se puede inferir en sus aportaciones, por la manera en que ésta constituye también al ser humano, ya que por un lado, la autoridad refiere a las necesidades de control y dirección de la actividad humana, que al institucionalizarse propenden a la estabilidad y conservación de la misma; y por el otro lado, la libertad abarca las cualidades genéricas de indagación, iniciativa e invención del hombre que favorecen los cambios y promueven la liberación; ambas (la autoridad y la libertad) son elementos de la autonomía. El conflicto consiste en la lucha de las fuerzas sociales que como elementos externos, pretenden fungir como autoridad para conservar las creencias y prácticas que legitiman un poder restrictivo sobre el espíritu y las conductas de los individuos frente a sus propias capacidades intelectuales y emocionales, que afirman las características propias de la libertad (Geneyro, 1991).

Los hombres, en sí mismos, poseen ambas condiciones y necesidades. Plantearlas como antagónicas, en términos teórico-prácticos, supone ignorar la propia naturaleza humana, en desmedro de una u otra de sus partes constitutivas (Dewey, 1995; 79).

Para Dewey, los factores de conservación se expresan en hábitos, tradiciones y costumbres. Éstos trae como consecuencia dos cosas (al menos): lo habitual se considera “natural” y por tanto llega a la reificación; las creencias y tradiciones pueden ser únicamente a nivel discursivo, pero superadas por el momento histórico – social, lo que se traduce en principios dogmáticos y en represión. En cuanto a la libertad, puede conducir a un atomismo social, como el individualismo económico. Por tal motivo, ambos puntos, dice Dewey, han de re-significarse.

A manera de conclusión, se puede decir que cuando Dewey habla de Democracia, han de destacarse tres aspectos: a) La presencia constante de la ética como antecedente y horizonte axiológico de la práctica política; b) La necesaria relación dialéctica entre institución y procedimiento, con especial insistencia en la realización fáctica de una y otro: que indica el carácter experimental y auto-corrector de las prácticas democráticas, y; c) La presencia e importancia de la educación como principio democrático ineludible, tanto en ámbitos públicos como privados. Finalmente, la democracia se realiza con métodos democráticos, para lo cual se requiere una pedagogía que se construya en y para este contexto.

3.3.2.1.1. *Aportación de John Dewey al conocimiento pedagógico*

Dewey pasó gradualmente del idealismo al pragmatismo. En este proceso, desarrolló una teoría del conocimiento que cuestionaba los dualismos o polarizaciones que oponen el pensamiento y la acción. Para él, el pensamiento no es un conglomerado de impresiones sensoriales, ni la fabricación de algo llamado “conciencia”, y mucho menos una manifestación de un “espíritu absoluto”, sino una función mediadora e instrumental que había evolucionado para servir los intereses de la supervivencia y el bienestar humanos. Esta teoría del conocimiento destacaba la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento (Dewey, 1993).

El pensamiento constituye para todos un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas. Por desgracia, las conclusiones teóricas de este funcionalismo tuvieron poco impacto en la pedagogía y en las escuelas se ignoraba esta identidad entre la experiencia de los niños y la de los adultos. Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela sin conocimientos, como si fueran un recipiente vacío que se irá llenando, el/la niño/a no tiene una mente pasiva en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (Dewey, 1899, pág. 25). Esta tarea es del maestro, la cual, reconoce el autor, es sumamente compleja, ya que tienen una doble tarea, ser expertos en los conocimientos que van a enseñar y tener los elementos teóricos psicológicos y sociológicos para ver y sentir a partir de los/las niños/as. Esto es, los maestros han de reincorporar a los temas de estudio, los intereses y sobre todo, las experiencias de los/las niños/as, ya que los conocimientos y los temas de estudio, son el resultado de la resolución de problemas a los que se ha enfrentado el ser humano según le proporciona su experiencia. Para el planteamiento tradicional, estos conocimientos han de irse acumulando ordenadamente en los/las niño/as para formar individuos ‘educados’ y dóciles. Pero para Dewey, como promotor de la escuela progresista, el maestro tiene que apelar a motivaciones e intereses propios del niño/a, para lo cual requiere integrar aspectos de la psicología y al mismo tiempo de su entorno social, lo que le permitirá crear un ambiente propicio para hacer que los/las niños/as, mediante actividades inmediatas a ellos/as, se enfrente a situaciones problemáticas en las que ponen en juego sus experiencias y conocimientos teóricos y prácticos para resolverlos y construir nuevos conocimientos, llegar al aprendizaje a partir del pensamiento reflexivo.

De esta manera, Dewey, es un crítico severo de la educación tradicional. Su trabajo pedagógico empírico estaba concentrado en mostrar los errores y deficiencias que en ésta detectaba y propone cambios en la forma de concebir a la educación sugiriendo diversas modificaciones a la escuela y al trabajo de los maestros. Plantea que la escuela debe ser una institución donde los avances de la sociedad se puedan transmitir directamente a las nuevas generaciones, no a través de métodos formalizados o de una pedagogía inerte, sino a partir de una escuela que permita al niño construir, crear e indagar activamente en un ambiente colectivo; lo que haría posible convertir a los niños y a los jóvenes en miembros participantes y constructivos de una sociedad democrática. La educación, según Dewey, debería estar en consonancia con la sociedad, la cual se caracterizaba por un fuerte desarrollo industrial. Su propuesta pedagógica se produce en la etapa histórica en que los Estados Unidos de América establecen las bases para alcanzar el acceso universal de los niños a la escuela (Westbrook, 1999).

Se puede decir, que Dewey sustenta su propuesta pedagógica – metodológica en el método científico (utilizado preponderantemente en ese momento, dominado por las ciencias de la naturaleza: partiendo de la observación, la experimentación y la aplicación), pero no define pasos específicos o didácticos a los maestros, sino que sugiere que los maestros, a partir de la experiencia y realidad psico-social de los/las niños, ha de adecuar los temas y conocimientos para elaborar un plan y programa que satisfaga los intereses y motivaciones de éstos, llevándolos a ellos por el recorrido que la misma ciencia ha hecho para llegar al conocimiento. Para este proceso, sí puede sugerir tres etapas fundamentales: partir de los hechos y acontecimientos científicos, considerar las ideas y razonamientos propios de los/las alumnos/as para llegar a la reconstrucción del conocimiento y, la aplicación de los resultados a nuevos hechos específicos para ser nutrido el nuevo conocimiento con experiencias propias. Dewey es un precursor de la educación activa, la cual es indispensable para la democracia, ya que “defiende en principio el libre intercambio y la continuidad social” (Dewey, 1995; 288), por lo cual desarrolla una teoría del conocimiento que sustenta que la experiencia sirve para dar dirección y sentido a otra experiencia. Pero la experiencia no la describe como un elemento práctico en contraposición a la razón o al ejercicio cognitivo, por el contrario, la experiencia se convierte en experimentación al “comprender que el hacer puede ser dirigido de modo que pueda recoger en su propio contenido todo lo que sugiere el pensamiento y convertirse así en un conocimiento seguramente comprobado” (p. 234). Así, el conocimiento permite su utilización de manera libre, a diferencia del hábito. El hábito significa que un individuo sufre una modificación mediante una experiencia, dicha modificación forma una predisposición para una acción más libre y más eficaz en una dirección análoga en el futuro, pero no deja espacio para el cambio de condiciones, para la novedad, ya que supone la semejanza esencial de la nueva situación con la antigua y proporciona un método único de realización. Mientras que el conocimiento es una percepción de las conexiones de un objeto que determinan su aplicabilidad a una situación dada, en la que puede hacerse una selección desde un campo más amplio de hábitos, lo que permite la libre elección y la voluntad en un ejercicio de pensamiento reflexivo.

3.3.2.2. Educación para la libertad: Paulo Freire

La educación para la libertad o los nuevos esquemas educativos en contra del tradicionalismo escolástico, surgen a finales del siglo XIX, aun cuando se pueden encontrar antecedentes más

remotos. Pero la que perdura y se mantiene prácticamente intacta a través de los siglos, es la escuela tradicional. La escuela tradicional es ante todo método y orden; el maestro aquí, es la base y condición del éxito de la educación, a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos, él es quien organiza la vida y las actividades, quien vela por el cumplimiento de las reglas y formas, quien resuelve los problemas que se plantean; es el maestro el centro y de manera exclusiva quien reina en el universo pedagógico. Según la escuela tradicional, lo más importante es el conocimiento que se concede a los/las niños/as; la mejor forma de prepararlos, es formar su intelecto, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. Los conocimientos, son valorados por su utilidad para ayudar al niño en el progreso de toda su personalidad: edificando unos sólidos conocimientos se favorece el desarrollo global del niño/a; pero la clave está en que estos conocimientos sean eficientemente *transmitidos o transferidos* (Palacios, 1978).

Los movimientos pedagógicos progresivos, aunque parten de la misma base porque critican la escuela tradicional, no transcurren por el mismo camino. La llamada escuela nueva no es uniforme; de ahí que se encuentren posiciones extremas y muy diferentes. En este apartado se abordará el planteamiento de Freire como legítimo representante de la educación liberadora por su crítica a la escuela tradicional y sus planteamientos alternativos que fueron construidos durante su larga vida dedicada a la pedagogía en el ejercicio de la misma. No se consideran otros autores que contribuyeron o incluso iniciaron la educación para la libertad en otros contextos, como el europeo, por ser aún más lejanos en tiempo y espacio y cuyas posturas pudieran caer en extremos radicales.

*“Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia. Es también educador: cobra existencia su pensamiento en una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la ‘praxis’ humana busca, en la interioridad de ésta, retotalizarse como **práctica de la libertad**” (Fiori, 1970; 3)*

Con estas palabras inicia Ernani María Fiori, el libro ‘Pedagogía del Oprimido’ de Freire en 1970, para expresar en breves renglones lo que su filosofía pedagógica sugiere, y no solo como pedagogo sino como persona. Freire piensa la pedagogía del oprimido en contraposición de la pedagogía dominante, la de las clases dominantes. Considera que los métodos utilizados por los intereses de grupos, clases y naciones dominantes, no pueden ser otra cosa, que métodos dominantes, que oprimen a las clases trabajadoras; considera que la educación como práctica de la liberación, es necesariamente una pedagogía del oprimido: no para él, sino de él. “Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescate sino sujeto que se debe auto-configurar responsablemente” (Fiori refiere a Freire, 1970; 3).

Freire distingue tres tipos de sociedades: cerradas, en transición y abiertas. En Brasil, el contexto de Freire, está precisamente en transición en ese momento: era una sociedad abriéndose; esto significa que al mismo tiempo transcurren procesos de la etapa anterior y se trastocan los nuevos elementos para el futuro. La representación de las sociedades cerradas son las clases que pretenden perpetuar la jerarquización y la división de clases, para continuar con la explotación de las clases desfavorecida. Por ello, el autor sugiere que el germen de la democracia está en las clases populares, que con una progresiva conciencia crítica, podría luchar por conquistar sus

derechos, por conseguir su dignidad como personas y como grupo. Freire trabajó por la alfabetización, para incorporar a más de quince millones de analfabetos, al proceso de concientización por medio del conocimiento y uso de la palabra escrita. Este Movimiento de Educación Popular fue una de las formas de movilización social por las que estaba luchando el gobierno populista de Goulart. No es una cuestión azarosa la relación entre las corrientes educativas y las de orden político, social, económica o filosófica. De hecho, la corriente educativa aparece como un aspecto, un reflejo, un afluente de una corriente mucho más amplia, como resultante de una gran cantidad de elementos o factores que interactúan y se interrelacionan (Rosselló, 1974, citado por Palacios, 1978).

Freire obtuvo resultados extraordinarios en poco tiempo y pudo replicar su metodología y esto tuvo consecuencias sociales evidentes, lo que ocasionó la molestia de los grupos conservadores. No solo aprendieron a leer y escribir, sino que despertó el espíritu crítico de un grupo social habitualmente mudo, sometido. Su propuesta la aplicó para lograr esto, la liberación del hombre, sacarlo del silencio, del conformismo; él estaba convencido de que la democracia sólo podría llegar a través del espíritu crítico y de una actitud de lucha. Estos resultados le valieron para ser desterrado de su país y tuvo que continuar su trabajo pedagógico en Chile. Aquí logró en solo dos años superar el analfabetismo. Ambos espacios fueron el perfecto laboratorio de Freire y pudo posteriormente generar la reflexión propia de la ciencia educativa (Palacios, 1978).

La esencia de la filosofía de Freire se concentra en la idea de que educar es crear la capacidad de una actitud crítica permanente, actitud que permita al hombre¹³ captar la situación de opresión en la que se encuentra e identificarla como limitante pero transformable. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en la que el/la individuo tenga posibilidades de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Una pedagogía dominante, por más que considere generosos sus objetivos, mantendrá una barrera cerrada a las posibilidades y potencialidades de las subculturas (Fiori, 1970), por lo que la alternativa de la pedagogía liberadora, está en que esas subculturas retomen de manera reflexiva sus propios caminos de liberación, de creación y recreación. En términos actuales, podría decirse que la pedagogía liberadora está dirigida a la emancipación, para evitar la dominación de cualquier tipo y en cualquiera de sus dimensiones, no únicamente económicas, retomando de manera reflexiva y crítica el camino de la liberación de los/las individuos, de una u otra clase económica-social o cultural; para favorecer la democracia se requiere la inclusión de todos/as como integrantes de una misma sociedad en la que habrá que buscar la liberación y satisfacción de las necesidades e intereses tanto de manera individual como colectiva.

La propuesta de Freire parte de la idea de que la educación no es transmitir conocimientos, sino crear situaciones pedagógicas en la que el individuo se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarse y actuar en consecuencia. La toma de conciencia, la reflexión y la acción se convierten en los elementos básicos del proceso pedagógico. La toma de conciencia no se limita a la aprehensión acrítica de la realidad, sino que se transforma en concientización, la cual implica

¹³Freire hace referencia en sus textos al 'hombre' como 'ser humano', lenguaje machista indudablemente pero que en el tiempo y contexto del autor, era el dominante (más adelante rectificaré y pediré disculpas por ello); por lo que en adelante, haré la precisión lingüística 'ser humano' o 'el/la individuo', por no ser yo compatible con el que se incluya a la 'mujer' en el término 'hombre'. En este mismo sentido, la 'opresión' que marca el autor como circunstancia de una clase social, pierde sus límites concretamente económicos, lo que se abordará más adelante como parte de la reflexión y aportación al contexto contemporáneo.

la praxis en la que la acción y la reflexión se apoyan constantemente de manera dialéctica (Freire, 1970). Las principales ideas del pensamiento de Freire, de acuerdo con el INOPED (Palacios, 1978), son: a) para ser válida, la acción educativa debe ir precedida de una reflexión sobre el ser humano y sobre su medio, sin ésta, el individuo queda minimizado a 'objeto' y en el vacío, por ello, la educación ha de partir del mismo individuo para que se convierta en 'sujeto'; b) el/la individuo llega a ser 'sujeto' mediante la reflexión de su situación, lo que equivale a pensar la propia condición de su existencia en la que está *inmerso* para *emerger* capacitándose para *insertarse* en la realidad que se va descubriendo, esto es, la *inserción* resulta de la concienciación, lo que es en realidad educar y con ello se fortalece el 'compromiso' para cambiar la realidad, que es lo que implica la búsqueda de la liberación; c) en la medida en que el/la individuo es integrado en su contexto y reflexiona sobre éste, se construye a sí mismo como sujeto; d) la integración a su contexto, es también creación de cultura por sus relaciones y sus respuestas a los desafíos que se le plantean; no solo se adquiere la cultura sino que también se aporta a ella; e) esta creación de la cultura lo convierte en hacedor de la historia; f) por lo anterior, la educación (sus contenidos, sus programas y métodos) ha de adaptarse al 'fin' que se persigue: la construcción del ser humano como individuo transformado de su medio al entablar con los otros relaciones de reciprocidad, esto es, construir la propia cultura y la propia historia (Freire, 1970).

De esta manera, para Freire, la educación no puede ser sólo un proceso intelectual, una simple transmisión de conocimientos, sino un ejercicio que ha de partir de los problemas que la vida presenta. Y la vida presenta, en una sociedad con un contexto específico, una serie de enfrentamientos. Pero resulta que estos desafíos se originan por la desigualdad real que existe entre los seres humanos de una sociedad de clases, de géneros y procedencia cultural diversa. Freire expone su pensamiento pedagógico desde la postura marxista, por lo que habla de una clase dominadora contra los oprimidos, a lo que denomina 'sociedad sin pueblo', la cual está dirigida por una 'élite' superpuesta, alienada, sociedad en la que el ser humano común está minimizado y sin conciencia de serlo, es más 'objeto' que 'sujeto'. Por ello, se hace necesario, según el autor, una educación que dé al individuo oprimido 'una fuerza para el cambio y para la libertad', para la emancipación: una educación liberadora, una educación que sea expresión práctica de esta libertad, una educación que convierta al hombre y a la mujer en sujeto de cambio y no una educación para la domesticación; lograr un hombre-mujer¹⁴-sujeto, actor/a y autor/a de la historia. Para lograr esto será necesario 'concientizar' al individuo oprimido. Concientización que tendrá como método la auto-reflexión sobre su tiempo y su espacio. El/la ser humano/a no 'es', 'se hace', ante las contradicciones y presiones que existen en las sociedades actuales, toma conciencia, cada vez más clara, más evolucionada, de su papel en la historia: crea cultura. Y lo hará a medida que vaya ascendiendo, conscientemente, desde la conciencia 'mágica' a la conciencia 'ingenua' y de ésta a la conciencia 'crítica' para desembocar, finalmente, en la conciencia 'política'. Así se penetrará a fondo en las cosas transformándolas, comprometido en un cambio radical, activo, consciente. Puesto que se da opresión, educar será poseer y comunicar un espíritu de lucha por la liberación (Freire, 1969).

¹⁴Freire no menciona nunca en sus textos a la mujer, pero tampoco se hace alguna diferenciación con ésta, como lo harían otros autores como Rousseau, por ejemplo, o Dewey que sí pugna por la coeducación, por lo que se puede inferir, que el concepto 'hombre' hace referencia al género humano, considerando las características propiamente humanas como condición de ambos géneros. Sin embargo, veinticinco años después, él mismo reconoce el lenguaje machista con el que escribió sus obras. Trabajo le costó reconocer la manera en que se oculta a 'la mujer' al incluirla en el término 'hombre' y lo considera una cuestión no gramatical, sino ideológica. (P. Freire, 1992. Pedagogía de la Esperanza).

Al ser el mundo modificable por la acción humana y el ser humano educarse al contacto con otros hombres en un diálogo vital, enriquecedor, la educación deberá discurrir por la temática surgida de sus respectivas vidas. No de arriba hacia abajo, sino en un plano horizontal, *dialogante*. Habrá que romper con el binomio profesor-alumno; no se trata de ‘depositar’, continuar con la educación *‘bancaria’*, sino de caminar juntos; el analfabeto logrará aprender a partir de sus problemas y de las circunstancias de su vida. No habrá nada mágico, intuitivo; todo será reflexivo y crítico, por la acción comprometedora: he ahí el nervio de la educación como práctica de la libertad. En pocas palabras: el método será *activo, dialogal y participante*. En el análisis de la realidad aparecerán tres palabras fundamentales: *opresión, dependencia y marginalidad*. Solo así se logrará la democratización de la cultura, surgirá un individuo nuevo, liberado, autodidacta, consciente, autor y actor de su propio destino, que irá cambiando y creando nuevas estructuras, en un ir y venir sin fin. Esta es la educación liberadora.

3.3.2.2.1. Educación bancaria – educación liberadora

Freire distingue entre educación bancaria y educación liberadora. La educación bancaria la describe como aquella que concibe al ser humano como un banco al cual se le depositan los valores educativos, los conocimientos como paquetes. Esta educación está sustentada en un principio falso, en el binomio educador-educando que hay que romper. Este binomio se presenta fundamentalmente en una relación *narrativa, discursiva y disertadora* (Freire, 1970). El autor explica que la narración de contenidos tiende a petrificarse, a transformarse en algo inerte, lo que implica un sujeto que narra y objetos pasivos, oyentes (no reflexivos), los educandos. El contenido se refiere a una realidad como algo estático, como una verdad incuestionable y hablar o disertar sobre algo totalmente ajeno a la experiencia existencial de los/las educandos; así, el/la educador solo llena al educando con la disertación de su narración. En esta disertación, la palabra está hueca y se convierte un verbalismo alienado y alienante porque pierde su fuerza transformadora. Esta narración conduce a la memorización mecánica del contenido. “Cuando más vaya llenando los recipientes con sus ‘depósitos’, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen ‘llenar’ dócilmente, tanto mejor educandos serán” (Freire, 1970; 72).

Los/las educadores dan comunicados y depósitos, que son memorizados y repetidos sistemáticamente por los/las alumnos/as, logrando únicamente el archivarlos al margen de sí mismos, de la praxis; y ambos, educando y educador se archivan, ambos dejan de ser seres reflexivos y creativos, no transforman, solo repiten el saber (Freire, 1970), y por tanto las estructuras sociales.

En la educación bancaria se esconde una concepción del ser humano desgajado de su mundo, al margen de él; desconoce el sentido histórico al que concibe como acabado, al que es preciso darle, transmitirle el conocimiento, como si ésta fuera una recepción mecánica y pasiva. Tras esta educación se esconde una concepción errónea que es dividida en dos momentos: 1. El educador ejerce un acto cognoscente al preparar su clase, y 2. Cuando narra o diserta el contenido preparado. El/la estudiante recibe y archiva dejándolo solo en la posibilidad de memorizar y repetir, con lo cual se logra la domesticación social, porque la concepción mecánica y estática de la conciencia, termina matándola, “es fundamentalmente necrófila” (Freire, 1970;

81) dice Freire, retomando la idea de Fromm, al inhibir la capacidad de acción y creación, la voluntad como lo diría Kant, la capacidad autónoma o de acción libre, convirtiéndolo en un ser pasivo, domesticado y domesticable a la sociedad establecida. Las consecuencias de esta educación bancaria, son varias: se suprime primero que nada, el diálogo y se apela a la autoridad dogmática, sistematiza la realidad y por tanto la mitifica, inhibe la creatividad y domestica la conciencia, elimina la capacidad crítico-reflexiva, desconoce la historicidad del individuo, impone la permanencia de lo establecido y mata la capacidad de respuesta a los desafíos, induce al fatalismo y desarrolla un individualismo necrófilo, instaura la violencia al impedir a los demás, ‘ser’, con ello las personas son fáciles presas de quienes tienen el poder y la capacidad de manipular.

La educación libertadora encuentra su esencia precisamente en su impulso conciliador: superar la contradicción educador-educando. Freire la llama también educación problematizadora. Ésta se identifica con lo propio de la conciencia, que es ser siempre, ‘conciencia de’, esencia de la intencionalidad; que es la conciencia de los objetos pero también de sí misma, lo que Jaspers (citado por Freire, 1970) llamó escisión, es decir, conciencia de la conciencia. Esto significa que la educación problematizadora no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o transmitir los conocimientos, sino que tiene que ser un acto cognoscente, en la cual, “el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes” (Freire, 1970; 85). Si no se supera la contradicción educador – educando, no es posible la relación dialógica, la cual es “indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, entorno del mismo objeto cognoscible” (Freire, 1970; 85); de esta manera el educador no solo educa, sino que es educado en el proceso mediante el diálogo y el educando es también educador. Ambos se construyen en el proceso, crecen juntos (y aun cuando el educador siga siendo autoridad ante los/las infantes, pierde su papel autoritario) porque los argumentos de la autoridad dejan de regir: “proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con las libertades y no contra ellas*” ((Freire, 1970; 86). Este proceso puede sintetizarse en la siguiente idea de Freire (p. 86):

Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.

Así, en la educación problematizadora se desmitifica constantemente la realidad, considera el diálogo como lo fundamental para realizar el acto cognoscente, promueve la crítica y despierta la creatividad, estimula la reflexión y la acción sobre la realidad, refuerza el carácter histórico de los seres humanos y los reconoce como seres en proceso, inacabados; apuesta por el cambio sin que sea lo único, se hace revolucionaria; presenta las situaciones como problemas a resolver, y finalmente humaniza a los seres humanos mediante la búsqueda del ser más en la comunión y la solidaridad; lo importante es la lucha por la emancipación. En la educación problematizadora, no se trata de llenar de conocimientos a los ‘oprimidos’, sino de dialogar para pronunciar el mundo. El individuo es ‘sujeto’, no ‘objeto’. Es autor de su propia historia y es individualidad integrada en su contexto social; por ello se puede enfatizar la responsabilidad propia del educando, al reconocer su capacidad autónoma.

La educación liberadora exige entonces:

1. *Actividad y criticidad.* Un método activo que da gran importancia a la iniciativa y a la creatividad; este método genera el debate de situaciones desafiantes en el grupo, las cuales tendrán que partir de la experiencia propia y los intereses del mismo.

2. *Dialogicidad.* El diálogo es fundamental para la verdadera humanización del ser humano. El diálogo no es depositar ideas y valores o el mero intercambio de ideas, ni un monólogo entre dos. Es una relación horizontal; permite y genera la crítica y se nutre de la humildad, la esperanza y la confianza, el amor y la fe. El diálogo crea vínculos de simpatía y permite mediatizar el mundo para pronunciarlo.

El educador bancario no se preocupa por el diálogo, solo por su disertación, la que ha preparado y organizado para el alumno. La educación problematizadora, por el contrario, pretende precisamente la liberación del individuo, de aquello que lo oprime dejándolo en posiciones de desventaja, fácil de dominar, de controlar o ajustar a las conveniencias de lo establecido; la educación liberadora pretende así que transforme su situación, su realidad; pretende entonces colaborar con el pueblo, concientizar y desarrollar su capacidad reflexiva para la reconstrucción de su mundo. La educación liberadora da paso a una acción cultural dirigida al descubrimiento de una realidad objetiva pero que ponga en marcha la acción para la utopía. La acción cultural dialógica es el estadio anterior al triunfo revolucionario y tiene como objetivo aclarar a los oprimidos la situación concreta en que se encuentran, superar las contradicciones en que se desarrolla su vida y transforma la realidad. La revolución cultural es el esfuerzo máximo de concientización que es posible desarrollar a través del poder revolucionario, esfuerzo que exige un máximo de lucha y sacrificio a los que se comprometan en el empeño: ser coherentes, lo que implica también la praxis (Palacios, 1978).

3.3.2.3. Aspectos de similitud y vigencia del pensamiento de Dewey y Freire

J. Dewey nace sesenta años antes que Freire y en contextos diferentes. Dewey, uno de los más importantes pedagogos norteamericanos del siglo XX y Freire considerado incluso el último gran pedagogo. Aun así no puede decirse que Freire haya sido influenciado por Dewey específicamente porque su trabajo pedagógico inicia al final de la vida de Dewey, aunque ambos fueron influenciados por la filosofía y particularmente, el humanismo; sin embargo sus propuestas pedagógicas tienen grandes similitudes, aun cuando fueron nutridas por experiencias totalmente diferentes. Durante el trabajo de Dewey, Estados Unidos, estaba en franca consolidación de la industrialización y el capitalismo desde una visión del liberalismo económico, en pleno crecimiento y expansión de su poderío económico y militar e identificándose como modelo único de democracia en una sólida y sostenida guerra fría contra el socialismo. Por el otro lado, Brasil estaba en plena transición, pasando de ser un sistema considerado cerrado por el propio Freire por la polarización de clases y autoritarismo, a un sistema de gobierno abierto. Ambas situaciones nada similares pero igualmente complejas y de

difícil ejercicio de las ideas libertarias o críticas de los modelos dominantes de sus respectivos espacios políticos.

Dewey y Freire comparten el ideal de la democracia, así, como ideal, como utopía que sirve de guía y para lo cual se tiene que trabajar, ya que no es algo que se logre mecánicamente o en automático por existir un sistema de gobierno democrático. Ambos distinguen que para que la democracia sea posible ha de formarse al individuo para ello, por lo que tiene que ser un principio y un fin de la educación. La democracia requiere un cambio, una transformación en los/las individuos, crear la capacidad de una actitud crítica permanente, para identificar primero su situación, su realidad concreta y transformarla, provocar un movimiento que implica valores éticos y una actitud de lucha para la emancipación. Si bien Freire habla específicamente de una división de clases sociales por la influencia marxista, la cual se tiene que eliminar para evitar la explotación de los desfavorecidos, Dewey critica severamente el capitalismo, el liberalismo económico que ha llevado a un individualismo exagerado y que no permite la convivencia libre y en igualdad, y lucha y crea las condiciones para la educación pública en su país. La democracia la entienden como una forma de vida; por un lado, Dewey la identifica desde la perspectiva humanista y radical, lo que lleva a que se busque el desarrollar tanto capacidades intelectuales como emocionales, es decir, ve al individuo en su integralidad y como sujeto moral, por lo que los valores de igualdad, libertad, justicia y solidaridad han de prevalecer en las relaciones humanas; por el otro lado, Freire la identifica como una práctica de la libertad en la que el sujeto se auto-configura, se construye permanentemente y por lo tanto es partícipe de su propia condición, lo que hace que sea responsable de modificar o transformar su situación a partir de identificarla como de subordinación o explotación, lo cual aplica no únicamente a una opresión por la condición económica, sino que puede extrapolarse a una opresión o subordinación generada por cualquier tipo de relación de poder entre individuos o grupos sociales por las diferencias culturales, de género u otras condiciones. En este sentido, ambos son humanistas y radicales, ambos buscan la emancipación y el respeto a los derechos de los/las individuos; ambos están en contra de la polarización, de las jerarquías que generan dualismos o dicotomías y las identifican como dialógica estas relaciones.

Dewey distingue que la libertad individual no debe interpretarse como individualismo ya que la libertad máxima en cualquier dimensión nulifica la igualdad y esto impide a su vez la libertad para muchos de los individuos, generando entonces que no se cumple el principio para todos. Busca suprimir desigualdades económicas y formar para la equidad, la tolerancia y la igualdad de oportunidades. Por su parte Freire habla de transformar la situación de opresión, lo que significa que los individuos han de identificar primero, su situación como algo naturalizado, objetivado por las condiciones dadas por las estructuras sociales, pero que pueden y deben ser modificadas.

Ambos son precursores de la educación activa, de la escuela progresista o liberadora. Ambos sustentan su pensamiento pedagógico en el trabajo empírico realizado durante años¹⁵; Dewey trabajando con niños/as y Freire principalmente con adultos; pero Dewey específicamente no

¹⁵ Por cierto, ambos comparten su vida con una mujer maestra de primaria, quien influye y contribuye significativamente en sus trabajos filosóficos y pedagógicos. El contacto que tienen con los niños/as y las escuelas, no es únicamente por procedimientos de metodología científica empírica. Son nutridos permanentemente por el trabajo realizado y la reflexión de sus esposas. Y ambos también, aprenden y reflexionan a partir de la experiencia con sus propios hijos.

encuentra diferencia en los procesos de construcción del pensamiento entre los niños/as y los adultos, encuentra grandes similitudes entre la forma en que los niños/as descubren y piensan el mundo y lo compara con la forma en que el ser humano ha asimilado el conocimiento a partir del método científico. En el fondo, en lo que se sustentan, es en la complejidad del ser humano, en la forma en que se construye como ‘sujeto’ y como está en permanente riesgo de ser únicamente ‘objeto’. De ahí la conexión que hacen siempre con la filosofía y pensar ‘al ser’. Ambos distinguen al ser humano como inacabado, en permanente autoconfiguración y por tanto en permanente riesgo. Es en esta condición que encuentran la esencia de la educación, la posibilidad de formar al individuo en plenitud, íntegro y libre.

El planteamiento pedagógico que sugieren y ponen en práctica, si bien tiene diferencias técnicas y contextuales evidentes, tienen también grandes semejanzas. Ambos están en contra del tradicionalismo que además los ataca constantemente. Dewey considera que se han de ajustar los contenidos y modificar los métodos y la disciplina según el contexto específico de los/las niños, para que este conocimiento modifique su realidad social. Considera que los intereses y motivaciones de éstos son el principal elemento para generar el conocimiento. Freire habla de crear situaciones pedagógicas que le permita al individuo descubrirse a sí mismo en el proceso de identificar el mundo, reestructurarse y actuar en consecuencia. Ambos están hablando de la autonomía del individuo. Dewey pretende formar ciudadanía participativa, individuos que actúen en y para su comunidad, propiciando condiciones de equidad y de control social propio de cada grupo, no impuesto por otros o condicionados por intereses ajenos al mismo, para lo cual ha de tomarse en cuenta que tanto ‘autoridad’ como ‘libertad’ son elementos de la condición humana, y de hecho es lo que lleva a la autonomía: esta relación de autoridad – libertad es dialéctica, y se construye en la praxis, por lo que hay que educar en y para la libertad a partir de principios ético-sociales. Freire por su parte, habla de educar para la toma de conciencia, la concientización que es siempre ‘conciencia de’, lo que implica una relación dialéctica entre la reflexión y la acción. Esta praxis es la que permite la construcción de sí mismo como ‘sujeto’. La reflexión es pensar la condición de su existencia para salir de sí mismo e insertarse en una realidad que él mismo construya con compromiso, con responsabilidad.

Como escuela progresista, promueven la ‘acción’ la ‘actividad’ del individuo para llegar a su aprendizaje, al conocimiento. Ambos identifican que ha de partirse de la realidad concreta, de la problemática específica y la experiencia propia de los niños/as o individuos. A partir de esta situación pedagógica, habrá de generarse el razonamiento, la reflexión, la indagación, la observación, el provocar la actitud o espíritu de lucha para la transformación, para finalmente generar la acción o participación concreta para el cambio, la aplicación a situaciones similares que implique la modificación del comportamiento y la emancipación. Ambos están en contra de la escuela tradicional. Dewey la identifica como verbalista, que promueve únicamente la memorización y la repetición de conocimientos y la pasividad del niño/a, ya que solo escucha y absorbe lo que el maestro le dicta y lo acumula sin sentido para su vida. Freire la identifica como narrativa, discursiva y disertadora. La narración, el discurso aprendido también mecánicamente y preparado como disertación, “conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado” (Freire, 1970; 72) y transforma a los niños/as en recipientes a ser llenados, por ello, la llama “educación bancaria”, como si el niño/a fuera un banco en el que se le depositan ‘conocimientos’, con lo cual se le minimiza, se le oprime y se logra su domesticación, incluso sin que el individuo así lo perciba; se crean “autómatas, que es la negación de la

vocación ontológica de ser más” Freire, 1970; 76). En la educación tradicional, se niega al ser mismo, se niega el ‘diálogo’ y se impide la praxis, se apela a la autoridad dogmática, la realidad se mitifica y se inhibe la creatividad, lo que lleva a la domesticación de la conciencia, del espíritu, eliminando la posibilidad de enfrentar los desafíos y desarrolla individualismo. Por el contrario, la educación progresista, activa, es problematizadora, promueve el pensamiento crítico, “en la medida que sirve para la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdadera de <seres humanos> sobre la realidad” (Freire, 1970; 91); reflexión y acción como relación dialéctica, educación que se rehace en la praxis, en la que el ser humano ‘está siendo’ y se identifica como ‘proyecto’ que dirige su mirada al futuro sin dejar de reconocer y valorar su origen.

Ahora bien, ¿por qué son vigentes sus aportaciones pedagógicas? Aun cuando los contextos han cambiado, el transcurrir del tiempo ha dejado huella profunda de la acentuación y abatimiento del ser humano por el ejercicio del poder económico, político, militar, incluso cultural. Estados Unidos ha vivido los últimos 100 años, dos guerras mundiales y otras grandes batallas bélicas con sus trágicas consecuencias sociales y económicas, ha pasado por las dos más grandes crisis económicas del mundo, ha desmantelado las relaciones sociales y dañado el medio ambiente natural severamente al mantener el poderío y la supremacía por sobre muchos del resto de los países por conservar las relaciones de producción bajo paradigmas de libertad económica que solo garantizan la permanente acumulación de riqueza en unos cuantos. Por su parte Brasil, enfrentando su propia batalla, con los altos costos que esto conlleva, ha enfrentado los conflictos políticos, económicos y sociales y al parecer está ya en un camino que lleva al bienestar de la población en términos generales. Pero en ambos, y en el resto del mundo latinoamericano y especialmente en México, el principio y el fin sigue siendo ‘el ser humano’. Lograr la democracia no solo como sistema de gobierno, lo que de alguna manera está ya en papel, pero en el ejercicio es un juego simulado. Lograr la democracia plena, compleja, real, verdadera o cualquier otro adjetivo que se pueda poner, implica regresar a la esencia del ser. Implica el reconocimiento de los derechos fundamentales, aquellos que durante siglos han estado en pugna y ha costado generaciones de sangre lograr establecer. La democracia como forma de gobierno no es posible si no hay el ejercicio de acciones también democráticas al interior de todas y cada una de las instituciones sociales y organizaciones humanas; esto es, si no prevalecen relaciones humanas que estén sustentadas en el respeto mutuo de la libertad y la capacidad potencial de la autonomía y la solidaridad de todos los/las individuos.

El pensamiento pedagógico de Dewey y Freire son vigentes porque ambos parten del ‘ser’ como inacabado, como proyecto que se auto-configura permanentemente, pero no lo hacen desde una visión romántica o ingenua, ambos aportan elementos significativos para la construcción moral y ética del individuo más que sugerir un método cerrado de enseñanza. Formar para la autonomía, dice Freire, para la participación ciudadana, dice Dewey, es ahora más que siempre, un elemento actual de la pedagogía. Despertar la esperanza, vivir la utopía enriquecedora de la acción comprometida con el futuro, trabajar para la emancipación, es hoy uno de los principios y fines principales de la educación y eso es formar para la democracia, confirmando y fortaleciendo la relación Estado – ciudadanía.

3.3.3. Educación para la democracia

Como ya se había concluido en secciones anteriores, para que la democracia sea posible ha de formarse al individuo para ello, por lo que tiene que ser un principio y un fin de la educación (y no únicamente del sistema educativo) para lo cual ha de entenderse como forma de vida para que funcione como forma de gobierno. Esto implica precisamente las relaciones dialécticas entre la construcción del individuo como ser bio-psico-social y las estructuras y contextos en los que se mueve, reconociendo las posibilidades del ser a partir del principio de ‘dignidad humana’ y las implicaciones que ello tiene. En este sentido, la escuela ha de ser promotora no solo de la instrucción y desarrollo cognitivo, sino de la formación de individuos íntegros, libres, en plenitud de sus potencialidades, pero con conciencia y un comportamiento guiado por la ética que implica la responsabilidad y el compromiso consigo mismo y su medio ambiente y socio-cultural. La escuela y en especial la práctica pedagógica, siguiendo a Freire, exige seguridad, competencia profesional y generosidad, exige compromiso y comprender que la educación es una forma de intervenir en el mundo (a través de la intervención que se hace en la formación de cada uno de los/las estudiantes), exige libertad y autoridad (no autoritarismo), disponibilidad para el diálogo y saber escuchar, tomar conscientemente decisiones, y exige querer bien a los educandos para respetar su autonomía (Freire, 1997). Luego entonces, la escuela ha de formar para la democracia y por tanto, la práctica pedagógica ha de ser democrática.

La escuela ha de ser un lugar donde profesores y estudiantes colaboren para construir una nueva visión emancipadora de lo que debe ser la comunidad y la sociedad. El aula ha de reconocerse como un microcosmos de la sociedad, donde existe y se manifiesta el conjunto de culturas que constituye la sociedad, y donde es necesario se estimulen los modos democráticos y críticos de la participación e interacción de estudiantes y profesores. Esto supone identificar los nuevos escenarios en que los/las individuos tienen que desenvolverse, o más bien, los escenarios en los que ahora son reconocidos los diferentes agentes educativos, así como supone identificar los retos que aún ahora y en adelante se tendrán que enfrentar: las consecuencias de la globalización y en especial del enfoque neoliberal que impera en el mundo y ha devastado no solo el medio ambiente sino profundizado la pobreza; el multiculturalismo y las dinámicas que esto implica en las relaciones sociales y de producción; la revolución tecnológica y científica que sigue acotada al poder económico y la incertidumbre valorativa que está modificando las estructuras sociales que durante siglos pudieron sostener una relativa y cuestionada estabilidad. Por ello, la transformación de la educación ha de pasar de idealizaciones a acciones concretas, tomando en cuenta que el contexto de la escuela se ha modificado totalmente. De acuerdo con Brunner (2000), es conveniente considerar que: (1) el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable y tiene fecha de caducidad desde que se produce; (2) las instituciones educativas dejan de ser el canal único de formación y de acceso al conocimiento; (3) el profesor y los textos dejan de ser soportes exclusivos de la comunicación educativa; (4) aparecen nuevas competencias, habilidades y conocimientos que se deben desarrollar también en las escuelas prioritariamente o además de las ya tradicionales; (5) aparece un proceso dual de mundialización del conocimiento y de dimensiones educativas transnacionales versus descentralización y emergencia de lo local; y (6) la institución educativa deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización.

Todo ello implica rescatar la pedagogía crítica, “combinar el énfasis modernista en la capacidad de los individuos para usar la razón crítica al dirigirse a los aspectos de la vida pública con interés posmodernista crítico, [...] la pedagogía crítica puede reconstituirse a sí misma en términos tanto transformadores como emancipatorios” (Giroux, 1995; 73). Pero esto no supone utilizar la pedagogía crítica como una teoría unificada, sino precisamente incorpora gran variedad de metodologías y enfoques ideológicos (Giroux y McLaren, 1988; Pinar, 1988; Apple y Bayer, 1988; citados por Giroux, 1995). La pedagogía crítica permite vincular la educación con los imperativos de la democracia y requiere a los/las docentes como intelectuales comprometidos y agentes de transformación social, que puedan incidir a partir de la reflexión sobre su práctica en la organización del currículum según su contexto específico y desarrollar prácticas pedagógicas para el fin democrático de la sociedad. Desarrollar esta idea de pedagogía, es lo que Giroux llama “pedagogía de frontera de la resistencia posmodernista” y otros autores como Freire (2007), la perfilan como ‘pedagogía de la esperanza’ o ‘educación para la emancipación’ como la identifica Adorno (1998). Esta pedagogía sugiere, de acuerdo con Giroux que:

“La formación de ciudadanos democráticos demanda formas de identidad política que amplíen radicalmente los principios de justicia, libertad y dignidad, a las esferas públicas constituidas por la diferencia y las formas múltiples de sociedad. Dichas identidades tienen que ser construidas como parte de una pedagogía en la que la diferencia se constituya en base para la solidaridad y la unidad, más que para la jerarquía, la denigración, la competencia y la discriminación” (Giroux, 1995; 89).

Sin embargo, muchas veces esta función es obstaculizada, ya que sobre las escuelas existe y existirá un interés de gestión y control por el poder; debido a que la escuela cumple una función socializadora muy importante en el sistema social, una función de confirmación y producción de significados, y una tercera función de distribución y legitimación de ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores y estilos. A los profesores se les quiere reducir a técnicos, a expertos en instrucción y evaluación (proletarización); así se les aparta de los procesos deliberación y reflexión (intelectuales). Por ello, el/la docente ha de combinar la reflexión y la práctica académica con un fin, el formar ciudadanos reflexivos y críticos; debe convertirse en un intelectual que pueda transformar lo pedagógico en político y lo político en pedagógico y encarnar intereses políticos de naturaleza liberadora para formar ciudadanía participativa (Giroux, 1995; McLaren, 1997; Freire, 1997; Apple, 1982 y 1997); sin perder de vista tanto los derechos humanos como las responsabilidades y compromisos que estos implican al individuo para su comunidad: el reconocimiento y ejercicio también de sus obligaciones, o en otras palabras, la cultura de la legalidad.

Sin embargo, suponer la transformación del sistema educativo mexicano, por la intencionalidad de las reformas educativas que ahora pretende explícitamente formar ciudadanía participativa, es irrisorio. Las prácticas están arraigadas en el tiempo tanto en la forma como en el fondo, de tal manera que casi la única posibilidad de permanencia dentro del sistema, es la reproducción misma a pesar de la resistencia que pudiera generarle a algunos, ya que siguen privilegiándose modelos pedagógicos positivistas y/o conductistas reflejados en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los de evaluación específicamente, pero además, en las estructuras organizacionales y normativas que median las relaciones sociales de los actores educativos con

las prácticas pedagógicas. Elizondo (2006) afirma que la escuela se organiza en torno a la norma para enseñar el saber, lo correcto y lo que se puede o debe o no hacer de acuerdo con la tradición que subyace en la cotidianidad y en el devenir del tiempo. Esta tradición está enmarcada por rutinas que pasan desapercibidas y se obvia su importancia y trascendencia, por lo que siguen persistentes sin ser siquiera cuestionadas, lo cual está siempre en permanente tensión y contradicción con lo que la sociedad en la actualidad demanda. La autora identifica uno de los mecanismos que tiene que ver con estas contradicciones entre lo que la escuela pretende y lo que ejerce: la relación con la legalidad y el ejercicio de la ciudadanía como elementos democratizadores. Para esto hace referencia a investigaciones realizadas por Etelvina Sandoval, por ejemplo, en las que encuentran una nula o relativa influencia de la escuela como institución en la transformación de las dinámicas y relaciones familiares; si bien hay muchas investigaciones sobre la manera en que la familia influye en el aprovechamiento académico y otros aspectos educativos, al parecer, la relación inversa no trasciende (Sandoval, 2000; citada por Elizondo, 2006), por el contrario, en cuanto a la relación con la legalidad, se construye una relación ‘incorrecta’ con la ley, ya que “se vive como una herramienta que legitima el uso arbitrario del poder. [...] se fortalece la filiación afectiva y la subordinación de la ley y el contrato social a los temas de la solidaridad y la lealtad [...] la norma es tan solo un referente, se le conoce por la vía oral, se mantiene por tradición y en la medida que la vida escolar lo va exigiendo, se viola o se adapta” (Elizondo, 2006; 88). ¿Qué implica entonces la educación para la ciudadanía?

3.3.3.1. Educación para la ciudadanía: ¿formación en valores, educación moral y/o formación ética y cívica?

Retomando de lo explicado en apartados anteriores, la ciudadanía se refiere a la posesión de ciertos derechos y de obligaciones, lo que da pertenencia a una comunidad política determinada (nacionalidad), y da la oportunidad de participación activa en la vida pública. La noción de ciudadanía ha cambiado conforme el momento histórico y político conforme a los intereses dominantes del momento. No es algo que sea inherente al ser humano, por el contrario, es el resultado de procesos de lucha en tanto se logra el reconocimiento de ciertos derechos; pero para lograr el ejercicio de la ciudadanía, el individuo ha de constituirse como tal. El/la individuo ha de aprender y aprehender para el ejercicio pleno de la ciudadanía, lo cual solo se logra educándose para la ciudadanía, es decir, en la participación activa y consciente del individuo durante las interacciones con los otros, en una relación dialéctica entre el ser individual y el ser social con las estructuras contextuales. Por ello, ha de tomarse en cuenta el enfoque que se tenga de ciudadanía.

De acuerdo con Bolívar, los enfoques pueden ser: a) *liberal*, que favorece el individualismo y da lugar a una idea de democracia de mercado en la que los individuos son pasivos y tienen escasos deberes con la comunidad; b) *comunitarista*, que favorece el aspecto comunitario y social en tanto se reconoce la identidad cultural (multiculturalismo), pero puede caer en una ciudadanía fragmentada o diferenciada que quiebra el principio de equidad; c) *el republicano* o pluralista democrático, cuyo ideal es el compromiso social de mejora y bienestar, equidad, progreso y respeto al individuo y a la comunidad (Segovia, s/a; Bolívar, 2007). Otro enfoque de ciudadanía, de acuerdo con Cortina (1995), es un concepto cosmopolita, es decir, *nacional y universal*; *nacional* porque se reconoce la autonomía personal y la identidad en tanto es miembro de la

comunidad nacional, que lo hace tener conciencia de los derechos y responsabilidades por el vínculo cívico al compartir proyectos comunes y participar en el desarrollo y logro de éstos; y al mismo tiempo es *universal*, porque se identifica también como diferente a otras naciones o grupos culturales e ideológicos, pero lo que prevalece como vínculo es el reconocimiento de la dignidad en tanto ser humano y sus derechos fundamentales. En el contexto actual mundializado, es claro que es éste último el que se asume como modelo ideal para todos/as, así como se reconoce que es la escuela la institución que puede, y de hecho ‘debe’ replantearse como principio y fin la formación para la ciudadanía y la democracia. Esto implica una formación de doble simbolismo: para la integración en los proyectos locales y la identidad propia de la comunidad y al mismo tiempo, la participación en aquellos que tengan alcance global sin por ello, perder la identidad primaria (Cortina, 1995).

Dar el compromiso a la escuela, es porque, “en primer término habría que partir de una consideración básica; la *escuela pública*¹⁶ está especialmente orientada hacia la *formación de ciudadanos* capaces de ejercer libre y responsablemente sus derechos y deberes para vivir productivamente en sociedad. [...] En segundo lugar parece pertinente [...] hacer hincapié en los llamados derechos sociales o de segundo orden y en retomar opciones de justicia que rearmen la propia democracia”. (Segovia, s/a; 14). Educar para la ciudadanía, como vía de emancipación, ha sido el gran ideal y reto desde el proyecto ilustrado. Plantear ahora la educación para la ciudadanía puede entenderse como una oportunidad de cohesión social. La ciudadanía, como la democracia, es parte de una tradición histórica en la que la lucha por los derechos ha estado por encima de formas de conocimientos, de prácticas sociales y valores que constituyen los elementos críticos de una tradición (Giroux, 1993). Ahora se busca desarrollar un lenguaje público – político que tenga como referente la acción para eliminar las condiciones ideológicas que permiten la segregación, la subyugación, la brutalidad o marginación que generalmente se expresan en las relaciones de poder por intereses raciales, de clase o de género. La forma de ciudadanía emancipatoria no solo ha de eliminar las prácticas sociales de opresión sino que puede constituir un nuevo movimiento social no enajenante que permita ampliar y fortalecer las posibilidades de desarrollo de la vida humana en contextos de bienestar y sustentados en el principio de dignidad humana.

El concepto de ciudadanía ha de entenderse también como un término pedagógico en tanto regula los procesos morales y de producción cultural dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de una nación (Giroux, 1993). Para formar una ciudadanía crítica es indispensable una política y una pedagogía crítica, por lo que habrá que reconstruir un lenguaje que permita colocar los valores de la democracia y el reconocimiento de la autonomía del individuo en el centro del acto educativo. Giroux considera que para esto, es conveniente tomar en cuenta cuatro aspectos: 1. El concepto de democracia no es una noción ahistórica, es un lugar de lucha y como práctica social adquiere forma mediante los conceptos ideológicos de poder, política y comunidad, los cuales redefinen el papel de la ciudadanía como agente activo de las relaciones políticas y con el resto de la sociedad; 2. Un lenguaje radical de ciudadanía y democracia trae aparejado el fortalecimiento de los vínculos horizontales entre ciudadano/a y ciudadano/a, esto es, el reconocimiento no solo del pluralismo, sino del interculturalismo (como lo sugiere Schmelkes); 3. En un discurso de democracia revitalizado que no se centre únicamente en la crítica, sino en la propuesta y la

¹⁶ La escuela pública incluye a las escuelas privadas en nuestro contexto, ya que constitucionalmente sólo tienen la concesión de ejercer sus funciones pero bajo los parámetros específicos de la política educativa del Estado.

acción para conseguir el cambio, y más cuando se habla del ámbito educativo, ya que si se queda en el aspecto teórico, resulta no solo incompleto, sino inoperante; se requiere la acción y la reflexión como ejercicio dialéctico permanente como lo decían Dewey y Freire; y 4. Que los educadores definan su ámbito de acción como esfera de participación pública en la que las dinámicas y las relaciones sociales entre los actores educativos, así como las prácticas pedagógicas cotidianas se enfrenten permanentemente al ejercicio de la crítica y la reflexión para provocar la formación de ciudadanía activa y participativa, consciente y comprometida con su realidad social.

El concepto de ciudadanía sobrepasa el de tener unos conocimientos básicos en temas de cultura básica común, o en el terreno de los valores y las actitudes que se pondrán en práctica en acciones y decisiones diarias, o en conocimientos cívicos. No puede, por tanto, caer sobre las espaldas sólo del docente, aunque sí tiene un peso considerable. Esta educación ha de ser permanentemente un referente indirecto que da sentido a la propia educación. No desde la – tradicional– moralización de la sociedad, sino caminando hacia la construcción de un concepto integral de educación ético–cívica, que supera viejas concepciones y prejuicios, para entenderla como un componente esencial de una sociedad democrática no mecanicista ni formalizada, ritualizada y vaciada de contenido. Es precisamente porque no son las estructuras formales de la democracia (la democracia formal) la que dan fuerza y la sostienen, sino las virtudes cívicas y la participación activa de sus ciudadanos. Por ello la educación para la ciudadanía, no es sólo una materia o asignatura, sino un modo de trabajar los saberes y de interactuar con los diferentes agentes educativos, así como la manera en que se construyen los conocimientos en clase y sobre todo, cuando la participación en la escuela y fuera de ésta, se convierte en una experiencia que favorece el ejercicio de los valores democráticos (Bolívar, 2007).

Ahora bien, no puede quedarse la discusión sobre la formación para la ciudadanía en los niveles de teorización política, ni como aspectos utópicos deseables pero difíciles de alcanzar. Es claro ya que la educación ha de contribuir a la formación de ciudadanía participativa, reconociendo como modelo de ciudadanía el que más se acerca al reconocimiento y respeto de las diferencias entre los grupos humanos y al mismo tiempo, al ejercicio de los derechos fundamentales en tanto tienen como principio la dignidad humana que nos iguala. Ello implica, un modelo de ciudadanía republicano y cosmopolita que ahora ha de insertarse en la praxis, ¿pero es posible en nuestro contexto? Sin bien la escuela no es la única institución que educa, sí se ha depositado en ésta, una gran responsabilidad. Pero, ¿cómo ha asumido este papel? Yurén explica que la escuela no es más de lo que permite la sociedad y las relaciones sociales que en ésta ocurren, ya que los mecanismos de reproducción permanecen al favorecer a los favorecidos y desfavorecer a los desfavorecidos, como decía Bourdieu.

“No obstante, por ubicarse en la esfera de la objetivación por sí misma y en sí misma, la escuela acusa los rasgos típicos del deterioro del mundo moderno: [...] contribuye a la fragmentación de la persona total al provocar una profunda escisión entre la educación escolar y la vida cotidiana, entre la cultura académica y la cultura comunitaria, entre el saber público y el saber experiencial; como consecuencia [...] el estudiante juega un papel en la escuela que abandona una vez que vuelve a su vida cotidiana. En segundo lugar, la escuela está sometida al juego de los intereses particulares, es aparato ideológico que contribuye a la

reproducción de las relaciones sociales, [...] mediante mecanismos diversos entre los que destacan la competencia, el premio y el castigo y los procedimientos de selección, promoción y evaluación, que al aplicarse por igual a los desiguales, refuerzan la desigualdad” (Yurén, 1995; 249).

Sin embargo, la escuela contribuye con la formación, pero también con el cultivo, la enculturación y la socialización. Yurén explica que, el cultivo es el proceso que contribuye al desarrollo de la personalidad e implica que adquieran competencias para resolver problemas y determine motivos para asegurar su identidad y reproducción, para interactuar con otros seres humanos y con su medio; la socialización se entiende como el proceso de incorporación e internalización de objetivaciones de orden normativo considerados legítimos; y la enculturación se entiende como la apropiación de la cultura (saberes y objetos de la misma) que le permiten hacer uno de ella con la finalidad de satisfacer sus necesidades y contribuir a la reproducción de la cultura (1995); finalmente para considerar que al individuo como un ser integral, hay que contemplar la formación, que implica el proceso en el que se constituye como tal a partir de sus objetivaciones, proceso mediante el cual incorpora la realidad y al mismo tiempo la transforma y se transforma a sí mismo. La formación implica la praxis, la relación dialéctica entre el ser individual y el ser social. Por ello, la formación de los/las individuos en el escuela, no solo es posible, sino inevitable, luego entonces, la formación también es una responsabilidad de la escuela y como tal, implica tener conciencia de qué tipo de formación valoral se trata. Ya que, como se mencionó en el apartado del currículum oculto, éste opera por mecanismos transmitidos en las interacciones, las normativas y valores que subyacen en las relaciones sociales entre docentes y alumnos/as; normas y valores útiles para el control social al estructurar las rutinas y transferir significados, como se puede observar en el contexto de la escuela mexicana, al privilegiar la docilidad, el sometimiento, la obediencia y el autoritarismo.

Luego entonces, se hace indispensable explicitar las intenciones de la formación para la ciudadanía, entendida en su concepto amplio y que implica en sí misma, tanto la formación cívica como la formación moral y ética. Entendida así, ha de configurarse un modelo pedagógico que contribuya en la constitución del individuo consciente de su realidad social y de sí mismo para el ejercicio de su autonomía y de sus derechos y responsabilidades. De ahí, que formar ciudadanía esté relacionada con la interiorización de valores que permiten constituir el ser moral del individuo, como se señaló en el apartado correspondiente. Esto significa que no solo es necesario, sino conveniente, promover un modelo pedagógico que responda a los intereses emancipatorios, una educación conforme a valores o educación moral y ética, pero no entendida como una disciplina o asignatura, sino como parte esencial del proceso educativo (Yurén, 1995). No puede quedar solo como una asignatura aislada porque el proceso de construcción del juicio moral es un proceso complejo no aislado del proceso mismo de constitución del ser como tal.

De acuerdo con Cortina (1995), el individuo posee una estructura, que se identifica como protomoral, la cual es la estructura que nos permite comportarnos de forma correcta según sea la concepción de tal circunstancia, o de forma inmoral respecto a la misma. Es con la cual se nace y le permite al individuo enfrentar al medio, del cual recibe estímulos que irán registrándose y formando la estructura básica del organismo, le permite relacionarse con el medio y responder a éste. El proceso es: suscitación – afección – respuesta. Este proceso, en los seres humanos, no es automático como en los animales, porque pasa por la capacidad cognitiva y emocional del

individuo lo que le permite dar significado y construir representaciones de la realidad que le darán diferentes posibilidades de acción y que de éstas, al final seleccionará una, eliminando las demás posibilidades. Este ajuste es lo que le permite sobrevivir en el medio y al mismo tiempo va interrelacionándose con él mismo. Esto significa que el ser humano no es afectado por el medio, sino por la realidad, la cual supone un significado y compromiso con sus implicaciones éticas (Cortina, 1995). Son estas elecciones los momentos de libertad, como se había explicado en el apartado correspondiente. Este acto de libertad es el acto moral, ya que trae consigo el contenido de la representación de la tradición cultural.

El ser humano está dotado de tendencias inconclusas que le llevan a preferir unas posibilidades de otras por ser deseables (como acciones de las que se obtenga placer o agrado). Tiene claro, una influencia del temperamento (aspecto con el que se nace) pero también es nutrido de ideales y códigos morales vigentes en el medio, por lo cual es potencialmente educable. Aquí es donde está también el riesgo, porque de alguna manera puede condicionarse la respuesta o quedarse en respuestas por impulso ya sea emocional o por placer, lo que lleva a una tendencia de sometimiento o comportamiento irreflexivo por no tener consciencia de su capacidad de dominio de su propio cuerpo y el alcance de sus acciones. Llevar esto al plano de la práctica educativa, tiene sus consecuencias no solo en el modelo pedagógico y en los contenidos educativos, sino también en la estructura educativa que está cargada de valor y es la que articula la vida cotidiana en la escuela, como mecanismos que operan tanto de manera explícita como desde el currículum oculto; uno de estos mecanismos por ejemplo, identificado por Elizondo, es la normatividad escolar que promueve la legalidad conforme al contexto actual (Elizondo, 2006. Yurén, 1995. Cortina, 1995).

En consecuencia, la escuela ha de asumir, pero conscientemente, su responsabilidad y participación en la formación de los individuos como ciudadanos éticos y participativos, lo que implica la formación en, sobre, para y por valores (Yurén, 1995) éticos y cívicos. Ésta sugiere la internalización de normas legítimas que implican valores que generan disposiciones cognitivas y afectivas, las cuales se dan a partir de la interacción maestro/a-alumnos/as; pero implica también el hacer posible la comprensión de los saberes cívicos, morales y éticos, como conocimientos que no se transmiten, sino se construyen como estructuras de pensamiento y permitirán determinada acción o comportamiento. “La educación conforme a valores resulta entonces del entramado de procesos complejos e interdependientes que denominamos: socialización, enculturación, cultivo y formación” (Yurén, 1995; 256). Pero como esto es posible, o más bien, inevitable, como se comentó antes, la escuela puede actuar en dos sentidos: en una reproductora de las relaciones sociales y de las desigualdades por la promoción no consciente de valores de sometimiento y docilidad, por ejemplo; o puede ser emancipatoria, consciente de la capacidad deliberativa del individuo y de constituirse como ser autónomo e integrante participativo en el desarrollo de su comunidad.

La forma en que lo haga, es decir, el modelo pedagógico que se asuma, junto con la conceptualización misma de ciudadanía, dará como resultado la promoción de un tipo específico y único de democracia. En medida que se promueva el individualismo, por ejemplo, se limitará la capacidad moral y por tanto de ciudadanía; en medida que se impulse la capacidad creadora, por ejemplo, se tendrán más posibilidades y alternativas de solución a los problemas cotidianos que se presentan, y si se promueve a la vez la reflexión crítica sobre la manera en que se asumen

las representaciones sociales, se estimula el juicio moral y ético con sus respectivas consecuencias para el individuo mismo y el grupo social. En este sentido y a manera de síntesis, se puede decir que la formación para la ciudadanía es equiparable a la formación valoral, ética y cívica, ya que una implica las otras en el proceso de formación y constitución del ser. De ahí que se pueda decir que “si la comunidad política no se responsabiliza de la educación cívica de los ciudadanos potenciales, haciéndoles sentir que son miembros suyos, parte suya, y que esa pertenencia es gratificante, carece de sentido preguntar más tarde cómo interesarles en la república. Y es indudable que, sin al menos cierta igualdad y justicia, no puede haber ciudadanía, porque los discriminados no pueden sentirse ciudadanos: ¿no es puro cinismo intentar interesar en valores cívicos de libertad, tolerancia, imparcialidad y respeto por la verdad y por el razonamiento a los que nada ganan con la república, o ganan significativamente menos que otros?” (Cortina, 1995; 53). Como principio y como fin de la educación, la formación para la ciudadanía democrática se justifica para lograr la cohesión social al lograr la pertenencia al grupo social (comunidad-nación), lo cual no puede lograrse si no se hace sentir al niño/a que es miembro – sujeto de la sociedad, no es un objeto de modelamiento arbitrario, sino individuos en construcción con todas las potencialidades inherentes al ser humano, y a quienes los mensajes explícitos e implícitos, que obtienen de las interacciones y del proceso de socialización en las diferentes instituciones sociales, quedan como estructuras permanentes (generalmente) en la constitución de su personalidad e identidad, quedan como contenidos estructurados y al mismo tiempo estructurantes de su juicio moral y ético y por tanto, de su capacidad potencial de autonomía para el ejercicio pleno de sus derechos y libertades o de todo lo contrario.

3.3.3.2. La práctica pedagógica para la democracia

La democracia es un término en eterna polémica y por lo tanto, motivo de confusión en la sociedad, luego entonces, tratar de entender su significado al interior de las escuelas o como parte no solo de la práctica del maestro/a, sino de la operación de la escuela y del currículum, es una tarea aún más compleja. Sin embargo, se partirá aquí de la postura planteada en la Constitución: *la educación será democrática, entendida esto no solo 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*. La democracia entendida como forma de vida, implica que se le considere como un principio y un fin de la educación; la democracia como forma de vida implica la formación de ciudadanía moral y ética, para que el individuo logre constituirse como persona autónoma, consciente, responsable y sujeto/a activo/a de su contexto socio-cultural. En este sentido, la democracia tiene un significado profundo que es necesario para conservar la libertad y la dignidad humana en todos los asuntos sociales (Apple, 1997). Apple, retomando la idea de Dewey, dice que para que las personas lleven una vida democrática, deben de tener la oportunidad de aprender lo que esa forma de vida significa y la manera en que se puede practicar,

La práctica pedagógica democrática tendría que ser entonces congruente con una educación democrática, un sistema educativo que procurara facultar a los jóvenes para que lleguen a ser individuos que participen y desempeñen acciones en el espacio público, de manera consciente y

por el beneficio de todos. Apple y Beane, (1997) mencionan algunas condiciones de la que depende la democracia, que habría que extenderlas a través de la educación, como son:

- La libre circulación de ideas, que permite a las personas estar informadas al máximo
- La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas
- El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas
- La preocupación por el bienestar de “otros” y el bien común
- La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías
- Una comprensión de que la democracia no es tanto un ideal que se debe perseguir como un conjunto idealizado de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida
- La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.

Ahora bien, en nuestro país, aún cuando la política educativa se ha encaminado para lograr el desarrollo de la democracia, desde el discurso, no puede decirse que el sistema educativo lo sea, como ya se explicó anteriormente, por el contrario, ha prevalecido el autoritarismo que se transfiere a las aulas. Sin embargo, sí se pueden encontrar algunos maestros/as que lleven a cabo una *práctica pedagógica para la democracia*, tal como Giroux, McLaren, Apple, Yurén, y otros autores, la definen. Pero, ¿quiénes son? ¿en dónde se encuentran? y ¿por qué? Esta práctica pedagógica diferenciada, no se da por casualidad. Se deriva de intentos conscientes y reflexivos de los educadores de poner en vigor las disposiciones que darán vida a la democracia. Esto implica para los/los maestros/as un doble esfuerzo: el cumplimiento de lo que marcan los lineamientos oficiales y la estructura organizacional de la escuela, y la motivación que lo mantiene comprometido, lo que lo hace actuar a pesar de las estructuras y los lineamientos. Como dice Apple (1997), implica trabajar al menos, en dos planos: el plano de las estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela y el plano del currículum que aporte experiencias democráticas.

Las estructuras y los procesos, tienen que ver con las políticas educativas, que determinan lineamientos de acuerdo a intereses y necesidades de quienes sustentan el poder, en este caso, el sistema educativo nacional inscrito en el marco de la globalización y el neoliberalismo, ha planteado la “modernización educativa” conforme a los principios y postulados propios de los convenios internacionales y las estructuras gubernamentales establecidos. Las estructuras y los procesos, de alguna manera, determinan y definen la cotidianidad en las escuelas. De esta manera la escuela enseña lo que valora, lo que considera importante. Lo hace a través del currículum en el cual no puede dejar de operar el currículum oculto, con lo que se aprende sobre justicia, poder, dignidad, y otros valores, con una connotación adecuada a las necesidades de las estructuras sociales dominantes. De esta manera el currículum es relevante, ya que una sociedad democrática, requiere de estar informada. Si la política educativa determina el “conocimiento oficial” de acuerdo a la cultura dominante, habrá un condicionamiento no explícito, ya que puede estar fuera, y de hecho lo está, de las voces de grupos como los indígenas, las mujeres, las clases económicas marginadas, etc. Otro nivel de análisis en el que se hace necesario volver la vista, es en la “operacionalización” del currículum en la práctica cotidiana de los maestros y maestras (la práctica docente). Es responsabilidad de los maestros reconstruir el currículum en esa estructura organizacional. La forma en que lo hacen, depende también de un contexto multifactorial (Apple y Beane, 1997).

Lo que se podría esperar de los maestros que realizan una práctica pedagógica democrática (para la formación democrática), es la capacidad de ellos mismos de formar a los alumnos para que desarrollen conocimientos y destrezas en muchos aspectos, incluido el requerido para el acceso al ámbito socio – económico. Esto es, que tendrían que permanecer en la búsqueda constante de una educación significativa. Pero no debemos de perder de vista que dar la oportunidad de que los jóvenes se formen para cuestionar, criticar y proponer, plantea un riesgo importante para los intereses de los grupos dominantes. Por tal motivo, considera Apple, que un maestro democrático, estará en constante tensión y con seguridad en conflicto. Giroux (1995) sostiene que “la democracia se vuelve referente para entender cómo la vida pública organiza las diferencias de manera distinta y lo que esto significa para las formas en las cuales escuelas, maestros y estudiantes se definen a sí mismos como sujetos políticos, como ciudadanos que operan dentro de configuraciones particulares de poder”. Esto significa, que Giroux propone la manera de construir un proyecto democrático en términos pedagógicos, que sea capaz de promover la movilización de los distintos grupos para desarrollarse y luchar por una alternativa positiva, como la llama Linda Alcoff (1988, citada por Giroux, 1995). Esta alternativa positiva está planteada en términos de una lucha que pueda motivar a la gente a sacrificar tiempo y esfuerzo para conseguir objetivos comunes y no únicamente estar permanentemente en contra. De esta manera, tendría que verse a la democracia como una forma de vida, la cual implica una constante lucha por defenderla, y verla como una construcción histórica y social basada en la tensión entre la costumbre y la posibilidad. ¿En qué se sustenta la diferenciación entre una práctica pedagógica tradicional y una diferenciada como podría ser la práctica pedagógica democrática o de frontera (como la llama Giroux)? Se pretende aquí plantear de manera sintética los principales postulados de los diferentes paradigmas que han prevalecido o prevalecen en las escuelas como parte también relevante de la práctica pedagógica. La parte esencial que sustenta el modelo pedagógico.

La enseñanza tradicional responde a un paradigma centrado en el problema didáctico, dominado por el propósito de transmitir información, conocimientos. En México, el problema de desarrollo de la educación se ha tratado de superar a partir de diversas formas, como la implementación de programas pedagógicos que recibieron influencias de diferentes enfoques, como el funcionalista, el científico, el tecnológico y el situacional (González, 2006). El enfoque funcionalista se desarrolla a partir del análisis de las funciones de la escuela en la sociedad. Surge así, la pedagogía por objetivos que favorece la clarificación y la participación de los agentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje; fracciona y jerarquiza los contenidos del conocimiento para establecer estrategias que sirven para alcanzar los objetivos planteados, logrando optimizar esfuerzos y recursos. El enfoque científico retoma aspectos de las ciencias de la educación como los conocimientos sobre el hecho educativo, los procesos metodológicos y epistemológicos, y referentes teóricos ya que se considera que las ciencias de la educación son un conjunto de mediaciones que consideran múltiples aspectos que intervienen en la problemática educativa y justifica su intervención desde la pedagogía del análisis. El enfoque tecnológico tiene como base los análisis de los apoyos tecnológicos que el maestro debe conocer para ser utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Los anteriores enfoques abordan el proceso de formación del individuo desde fuera. Pero el cuarto enfoque, el situacional, ubica al individuo como sujeto de la formación en parte más importante, por lo que presta especial atención a la parte vivida de los sujetos con sus componentes individuales y colectivos.

Pero hay que intentar ver más allá a la escuela como espacio reproductivo y de relaciones dominantes vigentes, ya que es también un lugar de mediación, oposición y donde pueden surgir nuevas posibilidades que tienen muy en cuenta la construcción de saber, identidades sociales y valores. La escuela tiene la oportunidad de ampliar las capacidades humanas de los alumnos y otras que desarrollen la capacidad de vivir y orientarse en una democracia multicultural y multirracial. Giroux en sus escritos confiere a la escuela un papel importante en la formación de una ciudadanía crítica, que a través de un nuevo discurso establezca la diferencia cultural que luche para recuperar la vida pública democrática.

La ciudadanía aparece directamente vinculada al eje de la inclusión-exclusión. Y además de las condiciones objetivas que la soportan, tiene un componente afectivo importante que se expresa en "nuevas sensibilidades" (Martín Barbero, 1998), que reorganizan los saberes tradicionales en un contexto de incertidumbre para ponerlos a funcionar, a veces con un sentido pragmático, a veces crítico, con el objeto de ganar espacios de inclusión y participación (Reguillo, 2000; 1). La educación y en especial la enseñanza es un servicio público absolutamente clave en la vida de un país. La escuela ofrece la posibilidad de dedicarse por sí misma y de una manera reflexiva, a configurar una educación dedicada a una ciudadanía responsable, al tiempo que apela a las responsabilidades de las futuras generaciones en la lucha a favor de la democracia, ya que como se dijo antes, la democracia no se hereda.

Los/las estudiantes tendrán que ser educados para que potencialicen sus capacidades de aprendizaje, de análisis y de crítica de la sociedad para que se pueda hacer alianzas que ocupen de cuestiones fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Esto es, los estudiantes deben hablar, hacer ruido, enzarzarse en diálogos a voces y de abrirse a distintas lenguas y puntos de vista. Para lo cual, la práctica pedagógica habrá de permitir a los/las alumnos/as aprendan a tomar postura, debatir y esforzarse colectivamente para convertirse en sujetos de la historia. Por lo tanto, la práctica pedagogía democrática se entiende como aquella en la que una actividad de aprendizaje surja de la necesidad de ampliar las condiciones de la actuación democrática humana para la solución de problemas y toma de decisiones inteligentes y conscientes de las consecuencias inmediatas y mediatas de las mismas, y para extender las formas sociales que amplían las capacidades humanas críticas para eliminar la violencia material y simbólica de la sociedad.

TERCERA PARTE METODOLOGIA

CAPÍTULO 4 LOS CAMINOS PARA EL ANÁLISIS

4.1. Marco epistemológico de la investigación

“El conocimiento de lo real es una luz que proyecta siempre sombras en alguna parte. Nunca es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es nunca ‘lo que podríamos pensar’ sino lo que hubiéramos debido pensar” (Bachelard, 1973; 187). Iniciar con esta idea permite remitir a la humildad de la investigación. Es solo una pretensión comprender la práctica pedagógica en su completa complejidad, sin embargo, es conveniente el acercamiento teórico y empírico desde sus diferentes dimensiones para poder considerar elementos que se vinculan y que generalmente se han analizado por separado, llevando a prácticas políticas segmentadas o reproductoras de patrones estandarizados que en lo cotidiano no ocurre o no puede ser posible en todos los contextos; se pretende así que el análisis, si bien no será exhaustivo en cada dimensión, sí busca encontrar las mediaciones entre éstas y los mecanismos de interrelación para que se logre contribuir en los procesos de elaboración de políticas educativas sin que se limite la toma de decisiones a la dimensión macro social y/o macroeconómica de la educación respecto a la práctica pedagógica.

La investigación tiene como propósito el conocer, pero esto siempre es sobre otro conocimiento anterior y parte del cuestionamiento del mismo, nunca se parte de cero. “Acceder a la ciencia, significa rejuvenecer espiritualmente, aceptar una mutación brusca que debe contradecir un pasado (Bachelard, 1973; 188). La ciencia se opone a la opinión porque traduce necesidades en conocimientos y puede esto ser uno de los más grandes obstáculos para el hacer científico (Bachelard, 1973), como la intervención del sentido común en las prácticas educativas cotidianas en su nivel micro. Sin embargo, no existe el conocimiento absoluto o la verdad absoluta, aún cuando los/las docentes se apropien de una verdad que se convierte en retórica.

La humanidad siempre ha tratado de comprender el mundo y ha usado la ciencia para ello, aunque solo vale en tanto es capaz de probar lo que afirma. De esta idea, del tratar de probar y explicar lo que ocurre, surgen las diferentes posturas paradigmáticas, según sea el problema que se desea explorar guiando la indagación al uso de tal o cual técnica o metodología. El positivismo, por ejemplo, uno de los paradigmas epistemológicos de la ciencia, sostiene que la realidad es externa al individuo y que el aparato cognoscitivo la refleja dentro de sí como una

copia objetiva de la misma, sin deformarla, por tanto siempre será demostrable y verificable empíricamente encontrando relaciones solo como causa y efecto (Martínez, 1998). Desde esta perspectiva se pretende encontrar las leyes de uniformidad de la naturaleza y de la sociedad, las cuales sirvan de explicación y predicción. Por tanto, las ciencias naturales y las sociales utilizan la misma metodología en un principio, aunque utilicen instrumentos diferentes de recolección de datos; al final, éstos siempre serán medidos. En un principio, el punto de partida de la física, por ejemplo, para el análisis de los fenómenos naturales, específicamente la materia, fue lo estático, el reposo, y para lograr el movimiento era necesario la causa que lo propiciara. Más adelante se incorporan otros atributos a la materia pero se continúa con una postura de racionalidad lógica lineal, que queda establecida en el paradigma positivista, como único posible de mostrar la verdad.

Pero, cuando las ciencias humanas tratan de explicar la realidad social de manera objetiva y lineal como en la postura positivista, las situaciones se reducen a causalidades que no son explicables con argumentos sólidos y comienzan los estudiosos a cuestionarse si la realidad social tiene un orden o cumple una ley como las ciencias naturales. Tratan entonces de encontrar generalidades en la realidad social. Y finalmente surge un nuevo paradigma, el pospositivista. Éste exige el derrocamiento del viejo paradigma, no son compatibles. Aquí, el conocimiento se considera el resultado de una interacción, de una dialéctica o diálogo entre el conocedor y el objeto conocido. En este diálogo entre el sujeto y el objeto, tienen voz varios interlocutores y todos influyen en la conceptualización o caracterización que se haga del objeto. El concepto de intersubjetividad es remplazado por el de objetividad, como lo señaló Heisenberg (Martínez, 1998). En consecuencia, la ciencia es un estilo de pensamiento y de acción (Bunge, 1979). Las ciencias sociales identifican estas intersubjetividades y hacen posible lo científico en tanto se reconozca la paradoja, como dice Ibáñez: “cuando determinamos la posición, indeterminamos el estado de movimiento, si determinamos el estado de movimiento, indeterminamos la posición” (1994; 5).

En la realidad social pueden identificarse diferentes dimensiones. Su complejidad remite a ver desde lo macro y a ver desde lo micro las formas más sencillas y las más complejas interacciones, por lo cual es conveniente hacerlo desde diferentes disciplinas. Se ha agotado la idea determinista de las cosas y hay un reconocimiento de la capacidad de los actores sociales para co-constituir la vida social (Giddens, 1986; Bourdieu, 1987; Turner, 1990). Las ‘interacciones’ se han convertido en un concepto que hace las veces de mediación entre la representación y la acción (Reguillo, 1998). La interacción alude al movimiento y permite entender que la relación entre estructuras y sujeto no son determinantes ni eternas. La realidad social se ve entonces, no como una línea recta, sino como un continuo interdimensional que puede ser intervenido por sus tensiones y contradicciones. En el centro de este enfoque están las significaciones, es decir, el proceso de simbolización o los procedimientos que dotan de sentido de realidad a los sujetos, intersubjetivamente.

“El vínculo micro – macro tiene un componente epistemológico evidente... que se refiere a cómo conocer la realidad y a cómo se transforma en objeto de conocimiento”. (Salles, 2001:134). Pero no hay aún una postura epistemológica o metodológica única que sea aceptada como la más conveniente o acertada para la indagación en la realidad social en su compleja totalidad. Y esto es básicamente por la transitividad de la realidad, y por no estar fragmentada en

la cotidianidad. Analizar la realidad social implica tener presente a ésta como un todo en donde se mueven situaciones e individuos en el continuo del tiempo y el espacio. Como lo decía Aristóteles, ‘la totalidad es más que la suma de sus partes’. La complejidad de la realidad social impone una lógica para los recortes, dimensiones y niveles de análisis, así como ciertos criterios para la reconstrucción de dicha realidad, según lo ha expuesto Zemelman (1989). De ahí que existan autores, como Alexander que argumentan contra la separación entre micro y macro. Este autor considera que en la teoría sociológica no es necesaria la escisión, ya que “ciertamente no parece existir en la realidad empírica” (Alexander, 1994: 378). Sin embargo, no parece sencillo establecer una postura que explique la realidad social a partir de la dualidad micro – macro. Esta dualidad de la realidad social, por tanto, va a requerir un acercamiento tanto cuantitativo como cualitativo, en donde una postura no sea considerada superior a la otra, sino por el contrario, sean complementarias, haciendo énfasis en el acercamiento de una u otra por la naturaleza misma del objeto de investigación.

Con frecuencia se suele confundir la metodología con las técnicas o instrumentos de registro o recolección de datos, lo que genera una falsa discusión sobre la dicotomía entre la metodología de investigación cuantitativa y la cualitativa. “La metodología puede definirse como el proceso de transformación de la realidad en datos aprehensibles y cognoscibles, que buscan volver inteligible un objeto de estudio” (Reguillo, 1998; 22), la metodología es el enfoque o tipo de acercamiento que se hace a la realidad. Como dice Ibáñez (1994), se puede utilizar técnicas cuantitativas (contar, controlar variables) y aún así mantener un enfoque cualitativo (el concepto más general en matemáticas, no es el número, sino el orden); por el contrario, pueden utilizarse técnicas cualitativas (discursos por ejemplo) y mantener un enfoque cuantitativo.

Ahora bien, más allá de explicar el punto de partida de la ciencia social en tanto si es objetiva o subjetiva, es conveniente hablar de cómo se explica esa realidad social para no caer en la mera descripción de los acontecimientos. En un estricto continuo cronológico la primera forma en que se ha explicado la realidad, según Orozco (2004), fue la hermenéutica, al ser lo primero con lo que los grandes observadores comenzaron a tratar de explicar la realidad social y las cosas de la naturaleza, partiendo de *la interpretación* que daban a esas observaciones. Pero luego, la cronología deja de tener sentido. No se puede hablar de momentos históricos concretos respecto a las formas de interpretar los fenómenos o situaciones de investigación porque se desarrollan de manera peculiar. Aún cuando una postura puede ser consecuencia de otra o ser resultado del debate y la confrontación, se siguen manteniendo vigentes ambas posturas durante el mismo periodo y su continuidad y trayectoria se empatan en el tiempo. El tiempo suele ser relativo y la continuidad cronológica no siempre es una buena explicación a los procesos evolutivos sociales, ya que en éstos se presentan contraposiciones o discontinuidades, regresiones o saltos en los acontecimientos. “La verdad cambia, porque la sociedad cambia. En un momento dado, nada es sucesivo, todo es contemporáneo, incluso aquello que es ya pasado”. (Wallerstein, E, 1979:15).

La investigación cualitativa y la cuantitativa están sustentadas tradicionalmente de manera epistemológica y metodológica en formas diferentes de ver el mundo. Mientras que en la investigación cuantitativa, se pretende hacer ver que lo único válido es lo que se puede medir, contar y cuantificar, la investigación cualitativa ha demostrado que en la realidad social no siempre hay elementos que puedan ser medibles o de los que se tenga una causa o consecuencia predecible específica. Que el hecho de que se encuentre alguna relación entre variables sociales,

no significa que se pueda explicar la razón de esa relación, incluso aún cuando haya predicción, no se podrá saber con precisión las causas que generan los acontecimientos. La investigación cualitativa busca comprender la forma en que conocemos lo social y nos apropiamos de sus significados. El tratar de llegar a esta comprensión, determina la manera de cuestionar, de establecer las técnicas que serán las apropiadas para la naturaleza del conocimiento, la manera en la cual se puede entender mejor la interacción de los individuos, entre ellos mismo y entre los grupos sociales.

Collins por ejemplo, hace énfasis en la micro-sociología con la intención de vincularla con la macro-sociología pero ataca la investigación cuantitativa al considerarla únicamente datos duros y encuestas. Este autor considera que lo que es empírico se muestra en eventos micro, y la macro estructura sin importar su tamaño, consta de las experiencias repetidas de grandes números de personas en un tiempo y espacio específico, por lo que sugiere que la etnometodología, la sociología cognitiva y la fenomenología social son las adecuadas para el acercamiento epistemológico y metodológico a la realidad social (Collins, 1994). Si bien el debate entre lo cualitativo y lo cuantitativo ha versado en las posturas epistemológicas y metodológicas contrarias e irreconciliables, hay autores que pretenden focalizar la discusión en la manera en que éstas pueden ser más que complementarias para lograr la explicación y comprensión de la realidad social.

La postura de Karin Knorr Cetina (1991) manifiesta un intento de lograr esta vinculación y parte de la necesidad de re-conceptualizar lo micro y lo macro. La autora propone la reconstrucción de la macro teoría con fundamentos micro-sociológicos. Expone que ciertas transacciones en el Estado se originan en micro-situaciones y que estas micro transacciones al trascender su acción inmediata no se agotan en sí mismas, sino que lo micro existe en virtud de otras situaciones que no son micro, por lo tanto la realidad social no es entendida por la acción de los individuos o colectividades, sino por las situaciones micro sociales que se expanden y se insertan en macro construcciones endógenas. Lo macro social, entonces, no es una sumatoria de micro eventos como agregados, ni de redes de interrelación, sino que es una *representación resumen* que se construye en el seno de lo micro. De esta manera lo macro es activamente construido, como un elemento interior a las micro situaciones, las cuales requieren de interpretación y significación. Las micro-situaciones son acciones y representaciones que implican credibilidad para que la representación sea lo representado. En este juego de intereses entre la representación y lo representado puede haber manipulaciones y relaciones de poder con matices políticos. Esta postura es manifestada también por Cicourel (1981) al considerar que “ni las estructuras micro ni las macro son niveles independientes de análisis, sino que interactúan en todo momento, a pesar de la conveniencia y a veces del dudoso lujo de examinar exclusivamente uno u otro nivel de análisis... Ninguno de los dos niveles es autocontenido...” (1981:54).

Esta perspectiva de la dualidad micro – macro (Alexander, 1994), otorga prioridad a la acción y su contexto de despliegue social (la interacción situacional) tomados como ámbitos instituyentes y a la vez instituidos de lo macro (Knorr-Cetina 1991). Esta acción implica significancia, valores (de entendimiento) y formas estratégicas de práctica utilitaria en donde se da la interpretación y el entendimiento simultáneamente. Esto es, que se pueden apreciar dos facetas en un mismo fenómeno y por lo tanto puede haber un desdoblamiento de manera simultánea o consecutiva o haber rupturas momentáneas (Knorr-Cetina, 1991). De ahí que sea conveniente el componente

cualitativo y discursivo para la exploración de la dimensión simbólica y subjetiva y un acercamiento cuantitativo para las estrategias de acción para lo práctico instrumental, lo objetivo observable (aun cuando se realiza desde la perspectiva epistemológica cualitativa).

Por lo anterior expuesto, es factible analizar las dimensiones micro-macro en el acto educativo y la práctica pedagógica, esto es, pueden observarse y analizarse en la realidad educativa. Es la investigación educativa, la que, como disciplina científica, ha desarrollado en las últimas décadas, teorías que la sustentan como disciplina de conocimiento, por las acciones intencionales y sistemáticas que se realizan desde finales del siglo XIX, pero con un importante desarrollo y evolución a partir de los años 80's del siglo XX.

En México, la investigación educativa ha logrado que se planteen problemáticas que tienen que ver con la construcción social de la escuela. Entre otras, las investigaciones realizadas por Elsie Rockwell, Justa Espeleta, Citlali Aguilar, Silvia Schmelkes y otras/os investigadoras/os han permitido dar cuenta de la complejidad de los procesos constructivos que ocurren en la vida cotidiana dentro de las escuelas: la continuidad material y social de la escuela, la orientación de las prácticas docentes, la interpretación de contenidos curriculares.

Los trabajos de Rockwell, por ejemplo, lograron el adentrarse en el mundo escolar y no en asimilar lo que ya estaba prescrito. Las políticas educativas muchas veces parten y se implementan a partir de supuestos de concreción que en la realidad no son (Rockwell, 1983¹⁷). La autora rescata para su crítica y discusión categorías que suelen presentar a las escuelas vistas desde arriba como entes singulares; rescata también en el mismo nivel de crítica, otras categorías que ofrece la ciencia social al considerar a lo ocurrido en las escuelas como eventos micro-sociales por reproducir la perspectiva del poder que se considera superior al estar fuera de las escuelas en la lógica comprometida con un orden social macro, dado, estático e incuestionable (Rockwell, 1983) como se da en la tradición positivista.

La idea de construcción social de la escuela se impone como una necesidad de construir un objeto de investigación con un fundamento teórico que pueda responder a su explicación y significancia y en el mismo sentido, se hace ahora patente la necesidad de ver aún más allá, al considerar a los sujetos que construyen esa realidad y la manera en que lo hacen, en particular a los/las docentes y su práctica pedagógica, en donde el análisis de las intersubjetividades cobran sentido, para comprender los mecanismos de reproducción y de resistencia que operan en la cotidianidad, pero además, lo que esas acciones (micro situaciones) pueden impactar para un determinado tipo de formación de los/as niños/as. Por ello, la presente investigación es guiada por la perspectiva epistemológica cualitativa y sus respectivas propuestas metodológicas y de análisis de la información.

¹⁷ Rockwell, 1983. La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en el Congreso de CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.

4.2. Diseño de la investigación

Esta investigación, que pretende comprender los mecanismos de vinculación entre la práctica pedagógica (como la acción que realiza el/la maestro/a como sujeto social en el proceso educativo) y la democracia como forma de vida y principio de las políticas educativas (como parte de la estructura social en tanto es el objeto de la relación pedagógica Estado-ciudadanía y el principio ideológico que pretende el ejercicio ciudadano), es conveniente hacer un acercamiento al problema de investigación primordialmente *cualitativo* tanto desde su planteamiento epistemológico por la naturaleza de la problemática, como la metodología y los instrumentos que se utilizan para la recolección de datos, así como el modelo de análisis de interpretación de los mismos.

El ‘objeto’ de investigación que aquí se plantea, son los mecanismos de vinculación entre la práctica pedagógica y la democracia como forma de vida y principio de las políticas educativas. Los/as sujetos de la investigación son los maestros y las maestras de educación primaria por ser quienes realizan estas prácticas pedagógicas. Son ellos quienes operan, transfieren, recrean, traducen, juegan, ejecutan las políticas educativas a través de la aplicación del currículum y pueden hacer posible que se logre o no los objetivos planteados por los programas y las políticas educativas; son quienes realizan ‘la acción’ o micro eventos educativos.

Los/las docentes tienen un papel clave y privilegiado en la relación pedagógica que se establece entre el Estado y la ciudadanía: contribuyen en la formación de la ciudadanía mexicana. La práctica pedagógica es la acción objeto de investigación que concentra, como lo explica Knor Cetina, la relación micro-macro, y por lo cual puede considerarse praxis de la política educativa. Aunque los/las alumnos/as forman parte indispensable e indisoluble del proceso pedagógico, no son, en este caso, sujetos de investigación, no se pretende analizar el efecto de la práctica pedagógica en los alumnos/as de primaria, pero sí están presentes en el proceso porque son con quienes los/as maestros/as interactúan y se interrelacionan la mayor parte del tiempo, logrando establecer lazos emocionales que subyacen en la construcción de la práctica pedagógica y de la realidad de la dinámica escolar.

Realizar investigación en educación con la metodología cualitativa ha permitido explorar campos que de otra manera no se logran explicar (Schmelkes, 2002). Estas investigaciones han permitido, entre otras cosas, mostrar la forma en que se construyen las realidades escolares del acto educativo. Por ello es pertinente la utilización aquí de la *etnografía* como herramienta técnico-instrumental porque permite por definición asumir un procedimiento lógico que va construyendo en pasos sucesivos conocimiento sobre el ‘objeto’ a investigar de una manera abierta, reflexiva y corrigiéndose en el proceso, evitando un diseño rígido que anularía la riqueza del objeto a investigar: la práctica pedagógica. La etnografía que se entiende como el proceso de descripción densa de la cultura (Reguillo, 1998), permite la comprensión de la manera en que los maestros y maestras construyen su práctica pedagógica, a partir de la forma en que viven en la cotidianidad la política educativa y su realidad escolar, indagando en las mediaciones en este proceso en donde las interacciones están presentes entre las representaciones y las acciones (lo representado).

Las interacciones aluden al movimiento, permiten entender que las relaciones entre las estructuras y las acciones de los sujetos no están dadas de una vez y para siempre. Esta dinámica que permanece en lo cultural como una dimensión co-constitutiva del orden social (Reguillo, 1998), lleva a pensar a la sociedad en un movimiento continuo, donde los sujetos desde las distintas posiciones en las que se encuentra, se apropian, producen y transforman los distintos significados sociales. Es por ello, que las condiciones de vida, la clase, el género, entre otras no son consideradas ya determinantes, sino dinamizadores de la acción social en la cual se da forma y orientan a los esquemas tanto de representación como de acción. En estas interacciones viven cotidianamente los/las maestros/as como los sujetos históricos-sociales: viven su vida y realizan su trabajo en un contexto historizado, en la que se integran diferentes mundos.

4.2.1 La puerta de entrada: la etnografía

El término etnografía corresponde a la antropología, aunque es ampliamente utilizado en el ámbito de la sociología, y en las últimas décadas, en la investigación educativa. Rockwell afirma que la investigación etnográfica se desarrolló hace poco más de tres décadas, en Inglaterra. Pronto se constituyó en una alternativa de investigación en educación, provocando múltiples rechazos por no ajustarse a los paradigmas dominantes en esa época. La etnografía hace referencia a la cultura, entendiendo por cultura el aportado por Geertz (1991 citado por Reguillo, 1998: 27): “la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, de manera inteligible, es decir, densa”. Esto implica que la etnografía se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto (Woods, 1987) y por algo más, como expone Rockwell, hace alusión tanto a una forma de actuar en la investigación de campo, como al producto final de la actividad investigativa; es mucho más que una herramienta para recolectar datos y no debe ser considerada como un método, sino más bien como un enfoque en el que se encuentran método y teoría, pero sin agotar la problemática de ambos.

La etnografía, por ser interpretativa, lo es en dos niveles: en el nivel de las interpretaciones que hacen los actores de sus acciones, y en el nivel de abstracción de lo anterior, que es a partir de la conceptualización de lo que se problematiza. Esto es porque, los sujetos al vivir la cotidianidad, la perciben como algo dado, algo hecho y se asume como tal, mientras que el observador, al problematizar, estará cuestionando sobre lo que para el otro es ‘normal’. El resultado de esta operación es la descripción etnográfica. Pero no se refiere la descripción a hacer una repetición mecánica y simple de lo que se observa, sino que se busca penetrar en los mundos internos de los sujetos. Es por ello que la etnografía requiere tanto la observación de la práctica, de las acciones, como la conversación para rescatar las representaciones objetivadas. Ambas herramientas son factibles de utilizar en la escuela primaria, para identificar por un lado, lo que los/as maestros/as hacen y cómo lo hacen, y por el otro, identificar, a través de sus discursos, los significados, las intenciones y los efectos de los mecanismos patentes en la acción cotidiana. Por lo anterior, en la presente investigación se utilizaron para obtener información como instrumentos de recolección de datos principalmente, *la observación participante, la entrevista y los grupos de discusión*. A continuación se explica los aspectos relevantes de cada una para esta investigación.

4.2.2. Las técnicas de recolección de información

4.2.2.1. La observación

La ciencia comienza con la observación y termina con ella para su convalidación final. La observación es al mismo tiempo la técnica más antigua y la más moderna para realizar investigación. La observación implica poner atención, escuchar y recordar, es fundirse con el escenario, y aun así no es posible observarlo todo (Woods, 1987). La observación tiene que ver con el tomar nota conscientemente sobre el comportamiento social manifiesto. Las definiciones de la observación directa que se encuentran en la literatura reciente sobre el sujeto son bastante amplias. Hay quienes la definen como estar ahí, para analizar la descripción de una cultura desde el punto de vista de sus participantes (Spradley, citada por Laperrière, 1993). Esta definición general cubre dos tipos de enfoques opuestos pero complementarios: el primero, pretende describir de manera exhaustiva los componentes objetivos de una situación social dada (lugares, estructuras, objetos, instrumentos, personas, grupos, actos, eventos, etc.) para después extraer tipologías; esta actividad tiene objetivos estrictamente descriptivos; el modo privilegiado de aprehensión de lo real es aquí la distanciaci3n, el investigador sólo observa y se mantiene al margen de las situaciones, con la menor interferencia posible de su presencia (Woods, 1987). El segundo enfoque se refiere a la observación participante y utiliza la observación directa de manera más amplia. Sus objetivos rebasan la descripción de sus componentes de una situación social e insisten en la importancia de identificar el sentido, la orientaci3n y la dinámica y esto, no solamente con la utilizaci3n de la distanciaci3n, sino también por la intersubjetividad, como modo de aprehensi3n de lo real. Este segundo enfoque agrupa, no solo la colecta de datos por observaci3n, sino también otras acciones complementarias como la colecta documentaria e intercambios o entrevistas con los participantes, permitiendo describir el sentido de los actos y los eventos observados (Laperrière, 1993).

Para esta investigaci3n, aun cuando el observar en la escuela no es un ejercicio sencillo o simple y no es posible observarlo todo, se utiliz3 el recurso de la *observaci3n participante* para describir en t3rminos generales la condici3n de las escuelas, su contexto institucional y principalmente la observaci3n de lo que realiza el/la maestro/a dentro y fuera del sal3n de clases, pero también los componentes de la situaci3n pedag3gica para identificar los significados y los significantes de las pr3cticas cotidianas; se realiz3 una observaci3n participante porque se pretende analizar la multidimensionalidad de las pr3cticas pedag3gicas, lo visible o lo no visible, lo que constituye la realidad objetiva y aquello que configura las estructuras dominantes que no est3n presentes en la consciencia de los/as maestros/as, pero sí est3n en el acto educativo. De ah3 que se complemente la observaci3n, con las entrevistas a profundidad y, en un ámbito colectivo, como el educativo, los grupos focales dan sentido a los discursos que construyen y legitiman las tradiciones.

Se realiz3 el registro de los datos por medio de un ‘diario de campo’, ‘toma de fotograf3as’ y ‘videograbaci3n’. Para complementar la observaci3n, entendiendo que este material sustenta lo que hace el/la maestro/a previamente a la clase, se solicitaron para su an3lisis los documentos oficiales como la planeaci3n anual y la planeaci3n de clase, en los cuales se deja evidencia de las posturas pedag3gicas y did3cticas del hacer docente.

Lo que se recupera con la observación es lo que ocurre en la escuela, dentro del ámbito de acción del docente, fuera de los reglamentos, de la clase misma, durante la asamblea, la visita de rutina del director o supervisor que ocurre muy ocasionalmente, la forma en que se manifiestan los contenidos no visibles de los programas, las concepciones del mundo del maestro/a y los procedimientos no explicitados; todo ello está en permanente juego y se recupera con el registro de la observación. En todas estas implicaciones, está el Estado presente (entendido como el conjunto de estructuras sociales predeterminadas) ya que éste mantiene una relación laboral con los docentes, financiamiento en la operación del sistema, certifica independientemente de los resultados el proceso educativo; con ello articula la función de la educación al tratar de cumplir con su obligación constitucional. “La presencia y la acción estatal efectiva en la construcción de la escuela va sedimentándose” (Rockwell, 1986: 12) y por supuesto, también la práctica pedagógica. Por ello, sugiere Rockwell, que al historizar la conformación del Estado y complejizar su relación con los actores educativos, es posible dar sentido de su presencia en la práctica cotidiana de los/las maestros/as. La observación en este punto es crucial, pero es únicamente el primer paso.

La observación participante, en esta investigación permitió delimitar semejanzas y diferencias entre las dos escuelas analizadas, sin la pretensión valorativa de jerarquía, de que una sea más o menos. Tratar de mostrar la realidad escolar obliga dejar de lado cualquier pretensión de uniformidad abstracta, formal o fragmentaria de la misma. Por ello, se retoma la idea de la construcción social de la escuela. La construcción de la escuela es siempre una construcción local y particular. “Las diferencias regionales, las organizaciones sociales y sindicales, los maestros y sus reivindicaciones, las diferencias éticas y el peso relativo de la iglesia, marcan el origen y la vida en cada escuela” (Rockwell, 1986:3). Aunque aquí Rockwell hace referencia a las diferencias entre los distintos países y regiones, la concepción de construcción social de la escuela, es aplicable a niveles más comunitarios, para distinguir las sutilezas y las grandes generalidades, ya que las escuelas, aun siendo de la misma zona escolar e incluso muchas veces el mismo edificio escolar, tienen diferencias significativas y semejanzas estructurales y subjetivas aplastantes. Los padres de familia, por ejemplo, distinguen con facilidad estas diferencias y las manifiestan por las decisiones que toman respecto a la elección de la escuela y del turno y muchas veces, hasta pueden elegir al maestro/a. Si bien las diferencias expresadas por los padres de familia responden más a sus percepciones que corresponden a los imaginarios o a las representaciones sociales de lo que es ‘una buena escuela’, sí hay diferencias ambientales entre una escuela y otra, sin que estas diferencias sean determinantes de los resultados académicos, por ejemplo.

Estas características pueden considerarse más sutiles, “no visibles”; están delineadas por las prácticas cotidianas y las interrelaciones que se establecen intersubjetivamente entre los/las maestros/as, los alumnos/as y los directivos; es en este mundo de relaciones intersubjetivas que se construye la práctica pedagógica de los maestros/as y es lo que la observación, en un primer momento, pretende describir.

Tras la observación y su respectivo registro y transcripción, surgen aquellos elementos que han de profundizarse. Las entrevistas tienen este propósito: indagar sobre las razones conscientes o las explicaciones que tienen los/as maestros/as sobre lo que hacen y cómo lo hacen. De ahí, que el siguiente ejercicio es la realización de las entrevistas.

4.2.2.2. Entrevista

“La entrevista es una interacción limitada y especializada, conducida con un objetivo específico y centrada en un sujeto particular. La entrevista aparece como un tipo de conversación y ella comparte varias características con los intercambios verbales informales” (Deslauriers, 1991). Goode (1991) considera que es el cimiento sobre el cual se levantan todos los demás datos. La conversación que se tiene en la entrevista es un proceso de acción social recíproca, donde para el entrevistador es la fuente de información específica, mientras que para la persona entrevistada puede representar muchas otras cosas aún cuando esté el lazo común de interés, que es la investigación. En esta conversación hay una interacción social que permite identificar elementos que van allá de las palabras.

La entrevista se entiende por los reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado para lograr la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, lo expresan con sus propias palabras tal como lo viven, sienten e interpretan (Taylor y Bogdan, 1996). La entrevista permite por medio de pláticas, recolectar datos, sin la formalidad de cuestionarios de preguntas cerradas o protocolos que podrían limitar la obtención de información, aun cuando sí se establece un proceso lógico en la aplicación. Esta entrevista complementa totalmente la observación participante. Por ello, en esta investigación se utiliza la *entrevista* básicamente en dos momentos: a) para el acercamiento a la persona del maestro/a, el cual refiere al sujeto histórico psico-social y su formación docente que tienen que ver con sus acciones pedagógicas mediatas; y b) al que refiere a su ser maestro/a, en tanto hay elementos tanto observables como las actividades y procedimientos aplicados por ejemplo, y elementos no observables como las posturas pedagógicas interiorizadas por el/la docente y las intenciones conscientes del mismo; lo que permitirá un acercamiento a los procesos inconscientes e inalcanzables o inaccesibles al docente, ya que el acto en sí mismo no tiene significado ni relevancia, sino que la tiene en tanto tiene una intensión y un significado para el actor mismo, tiene un propósito y una meta. La entrevista en este caso, tomó la forma desde un inicio, de una charla coloquial siguiendo un guión estructurado, pero realizado durante 3 o 4 sesiones (tiempos) que permitieron abarcar la temática a tratar.

Finalmente y para comprender la historicidad colectiva de la práctica pedagógica, era conveniente observar la forma en que se construyen los discursos educativos en la escuela, la forma en que se transfieren los conocimientos pedagógicos intangibles dentro del ámbito escolar y lo que los sostiene como parte de la tradición que constituye al final el *hábitus* escolar. Por ello, se realizan los ‘grupos de discusión’ en dos momentos: al iniciar el proceso de observación y al finalizar éste.

4.2.2.3. El grupo focal

Los grupos focales (o focusgroup, en su expresión inglesa) son una técnica que permite la exploración de la temática a partir de la interacción entre los participantes. En éste se exploran los conocimientos, las prácticas y las opiniones, pero se hace énfasis en las interacciones. Aquí se articula la homogeneidad (la significación) y la heterogeneidad (la información) (Ibáñez,

1979); Ibáñez explica que el grupo de discusión, es una técnica estructural que resume una perspectiva metodológica; constituye el tema del discurso pero no es su centro, ya que se abre y da la posibilidad de direccionar hacia otros discursos posibles. El grupo de discusión implica el acercamiento a dos dimensiones: el orden del saber, lo abstracto de la epistemología, y el orden del poder, lo concreto de la epistemología. Ibáñez explica que todo orden social produce representaciones, saberes inmediatos que funcionan como matrices de discursos, textos implícitos que producen textos explícitos, lo que hace comprensible y compatible todos los discursos para el individuo, ya que todo saber implica el ‘qué’ (dimensión sistémica) y el ‘cómo’ (dimensión operatoria) –de acuerdo con Bourdieu (1976) porque la utilización del ‘qué’ supone la referencia permanente al sistema total de sus interrelaciones. Es en este sentido que Ibáñez coloca al ‘grupo de discusión’ en un campo de producción de discursos: el proceso de producción de esos discursos tiene una forma aparentemente circular: la actuación del grupo produce un ‘discurso del grupo’ que sirve de materia prima para el análisis al manifestar las interrelaciones tanto en su dimensión sistémica como el del resultado de las relaciones de poder.

En el grupo de discusión hay una dinámica en donde el principal objetivo es la reflexión y el compartir los diferentes puntos de vista a partir de experiencias propias, conocimientos, actitudes y sentimientos. Para el moderador (la investigadora en este caso) le exige amplia experiencia en el manejo de grupos ya que se puede presentar opiniones muy contrastantes sobre un mismo tópico aún cuando se busca grupos homogéneos. Esta dinámica es fuente relevante de información fundamental para el análisis del objeto de la investigación.

La dinámica de grupos focales se desarrolla principalmente para obtener información detallada sobre un tópico particular, que en este caso es, los fundamentos conscientes de la práctica pedagógica y de la democracia. Es de gran utilidad para explorar actitudes y sentimientos que dibujan con precisión los aspectos a investigar.

Los grupos focales se organizaron con los/las maestros/as que colaboraron en la investigación: 6 en cada escuela en este caso. En éstos se discutió sobre un tópico previamente definido sobre la práctica pedagógica y sobre la democracia en la escuela. Se realizaron 3 (dos al inicio del proceso y una al finalizar el mismo) sesiones con cada grupo para abordar los tópicos planteados. Se realizó de esta manera, porque los tiempos disponibles de los/as maestros/as, están limitados y una sola sesión no era suficiente para discutir sobre los aspectos objetivo de la investigación.

4.3. El escenario y los sujetos de investigación.

Cada escuela tiene su expresión local; al interior se conforman las correlaciones de fuerzas, las formas de relación predominantes, las prioridades administrativas, las condiciones laborales, las tradiciones docentes, todo aquello que hace que esté en permanente movimiento y con ello, al paralelo, se mantiene en (re)construcción la práctica de los/las maestros/as; la escuela es el lugar donde se articulan las historias locales –personales y colectivas— “frente a las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica” (Rockwell, 1997:3). Por lo cual es necesario conocer la escuela, su contexto institucional, social y cultural,

porque es ahí donde se constituye el punto de partida y se conforma el contenido real de las posibilidades de transformación de la práctica pedagógica.

A continuación se hace una breve descripción del contexto socio-cultural de la Ciudad de Monterrey, para dibujar las circunstancias socio-económicas y culturales en las que se envuelve la comunidad educativa de las escuelas primarias, lo que permitirá comprender las diferencias sutiles entre una escuela y otra, aun en la misma zona escolar. Posteriormente se describe el camino de selección de los sujetos de investigación en su escenario de acción.

4.3.1. El contexto socio-cultural de las escuelas públicas en Monterrey, N. L.

La ciudad de Monterrey, capital del estado de Nuevo León, es la cabecera de la zona urbana conocida como Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM) y está integrada por otros once municipios a su alrededor, lo que la hace la segunda en extensión en todo el territorio mexicano y agrupa en total a 3, 788,077 hab.¹⁸, aunque en el municipio de Monterrey, únicamente hay una población de 1, 133,814 hab. La ZMM es la tercera más poblada del país y se considera una de las zonas industriales más importantes del mismo.

Monterrey está situada al pie de la Sierra Madre Oriental y rodeada por montañas y cordilleras, donde se unen los dos principales ejes naturales de comunicación del noreste de México (la depresión longitudinal Monclova-Ciudad Victoria y el gran surco sinovial que corta transversalmente a la Sierra Madre y da salida a las aguas de la altiplanicie hacia el Golfo mediante el río San Juan). Monterrey se localiza en el paralelo 25°40´ de latitud norte y 100°18´ de meridiano oeste, a 537 metros sobre el nivel del mar; está limitado al norte con los municipios de San Nicolás de los Garza y General Escobedo; al sur con los municipios de San Pedro Garza García y Santiago; al este con Guadalupe y Juárez; y al oeste con Santa Catarina y García. Su extensión es de 451.30 kilómetros cuadrados, pero el valle donde se asienta es de configuración irregular y rodeado de montañas.

El clima de Monterrey es extremoso: calurosos en verano con temperaturas de 30° a 40° C y frío en invierno con humedad con un mínimo absoluto de 8° C; las lluvias de julio a septiembre con una media anual de 640mm. El medio físico es semi-árido. La ubicación geográfica le permite a Monterrey ser estratégica para el crecimiento de la industria y el comercio, lo que propició que a partir del siglo XIX su principal actividad económica fuera la industrial y tuviera un desarrollo sostenido económico, político, social y demográfico. En la actualidad es sede de los grupos industriales y financieros más importantes del país, como: FEMSA, CEMEX, Axtel, Grupo Alfa, Vitro, Cervecería Cuauhtémoc Moctezuma, Banorte, Maseca, Gamesa Galletera, Barrilitos, Del Valle, Organización Soriana, entre otros. La producción secundaria representa el 36.54% de la actividad económica: industria química, petroquímica, cemento, manufactura de tabaco, maquinaria y equipo electro diverso y productos minerales no metálicos, industria textil y de la construcción). La actividad económica terciaria (servicios) representa el 56.92%. Sin embargo, también se desarrolla el sector agropecuario, con una participación económica del 0.55%, especialmente la agricultura (se cultiva maíz, frijol, hortaliza y naranja) y ganadería (vacuno y

¹⁸ Fuente: Censo de Población y Vivienda, INEGI, 2005

bobino)¹⁹. El estado de Nuevo León tiene una participación en el PIB²⁰ (2006) de 7.5 %, después del Estado de México (9.7%) y del Distrito Federal (21.5%)

La población en la ciudad de Monterrey es casi en su totalidad urbana (99.94%). De acuerdo a datos del Censo de Población y Vivienda de 2005, tiene un IDH²¹ de 0.8869, lo que se considera ALTO, pero lo coloca en la posición 37 a nivel nacional. Un índice de mortalidad infantil de 9.36%; alfabetización de 96.76 % y asistencia escolar de 64.27 %; tiene un índice de marginación BAJO Y MUY BAJO, que se distribuye de la siguiente forma: Muy Bajo 50.7%, Bajo 33.97%, Medio 11.78%, Alto 3.46 y Muy Alto 0.55%. Está considerada de acuerdo con el CONEVAL²² (2005) en un nivel de pobreza por ingresos, de la siguiente forma: alimentaria 1.8%, capacidades 4.4% y patrimonial 21.9%; con un rezago social *muy bajo*. Y tiene un Ingreso per cápita anual (en dólares PPC) de 16,855, pero cuando se separa por género, en N. L., queda de 10,402 PPC para las mujeres, y 22,676 PPC para los hombres.

Estos datos macroeconómicos ubican al estado de Nuevo León y en particular a la Ciudad de Monterrey, en una de las más prósperas del país. Los datos indican que la población tiene satisfechos las principales necesidades básicas de vida: alimentación, vivienda, educación, salud, etcétera. Sin embargo, los indicadores distan de mostrar las diferencias socioeconómicas y socioculturales internas. La desigualdad en el ingreso, por ejemplo, entre hombres y mujeres, que tiene una proporcionalidad de 2 a 1, muestra ya un rezago de género significativo. Y lo que no muestra este dato, es la proporcionalidad de ingreso por nivel de escolaridad, edad y otras características que delinear las diferencias entre los que tienen y los que no tienen.

Respeto a educación, el estado de Nuevo León, ha logrado un promedio de escolaridad de 9.2 años para las mujeres y 9.6 años para los hombres (según datos del Censo de Población y Vivienda, 2005). Nuevo León alberga importantes universidades con reconocimiento nacional e internacional como la Universidad Autónoma de Nuevo León (pública), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad de Monterrey (UEM), ambas privadas. En total hay 150 escuelas técnicas superiores. Sin embargo, el porcentaje de analfabetismo del 3% en población mayor de 15 años, el 9% no concluyó su primaria y el 19% no concluyeron la secundaria; solo un 28% tiene la secundaria terminada²³. Esto es, el 59% de la población no cuenta con una escolaridad que le proporcione las herramientas suficientes para lograr incorporarse a la fuerza laboral con salarios por arriba de dos salarios mínimos. Otro 9% tiene solo un año más de escolaridad, lo que en términos prácticos los incluye en el segmento anterior y la proporción de población con pocas posibilidades y alternativas de desarrollo, se incrementa.

Los alumnos que se atienden en el nivel de primaria, son, para el ciclo escolar 2004 – 2005, según datos de la Secretaría de Educación de Nuevo León: 54,902 hombres y 52,095 mujeres en la escuela pública, y 12,023 hombres y 11,351 mujeres en escuela privada. Esto significa que el

¹⁹ Fuente: http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/EMM_nuevoleon

²⁰ Fuente: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/nl/economia/pib.aspx?tema=me&e=19>

²¹ IDH: El Índice de Desarrollo Humano agrupa tres indicadores de medición: Vida larga y saludable (esperanza de vida), Educación (alfabetización y tasa bruta de matrícula en educación básica y superior) y Nivel de vida digno (medido por el PIB per cápita PPA en dólares)

²² CONEVAL – Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

²³ Fuente: página del Gobierno de Nuevo León: http://www.nl.gob.mx/?P=nl_educacion

82% de la población en edad escolar primaria, es atendida por la escuela pública, con un porcentaje equiparable entre hombres y mujeres.

Respecto a su infraestructura, puede considerarse de las ciudades más modernas del país. Los servicios públicos están cubiertos casi en la totalidad de la ZMM con sus excepciones en colonias marginadas donde en ocasiones hay dificultades con el abasto de agua y electricidad principalmente. Sin embargo y aun cuando cuenta con dos líneas del metro y con transporte público, existen una gran cantidad de vehículos particulares. La dificultad de su geografía, hace que las vías rápidas que existen, sean insuficientes para la cantidad de vehículos y el traslado se entorpece y la emisión de gases contaminantes ha aumentado considerablemente en los últimos años.

Desde el punto de vista del fomento a la cultura, Monterrey, en los últimos años, ha logrado mayor interés por parte de la población. No es una ciudad que se caracterizara por la promoción o difusión de las artes, más que en sectores de la población de elite económica aun cuando cuenta con la Orquesta Sinfónica de la UANL y el Ballet de Monterrey, los que ahora tienen cada vez mayor presencia a nivel nacional. Sin embargo existen museos de importante presencia internacional por las exposiciones que durante todo el año realizan y buscan incrementar la participación de la población en sus actividades. La manifestación cultural principal es el fútbol y la música gruperá que caracteriza a la juventud de cierto sector de la población, representada por grupos de 'banda' reconocidos a nivel nacional e internacional, aunque se considera aún como típica del lugar, la música de tambora y clarinete²⁴.

La ciudad de Monterrey sigue siendo considerada una población de principios conservadores, principalmente de tradición católica (78% de la población²⁵) y en la que persiste el imaginario de la familia nuclear patriarcal. Sin embargo, de acuerdo a datos estadísticos sobre las familias en Monterrey, existe una realidad diferente. Más de un 40% de PEA de las mujeres, participa activamente en la generación de ingresos. Este simple dato refleja el cambio en las dinámicas familiares y en las relaciones de convivencia entre los miembros de la familia. Han cambiado las condiciones sociodemográficas y socioeconómicas, se han incrementado las familias con jefatura femenina pero prevalece una condición de violencia de género y contra los menores y los adultos mayores que da lugar a cuestionamientos profundos sobre las dinámicas familiares y los valores intrínsecos que subyacen en estas relaciones de poder. En el estado de Nuevo León, el IDG²⁶ (índice de desarrollo de género) es de 0.8455, lo que se considera aún alto, pero el IPG²⁷ (índice

²⁴ Fuente: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/nuevoleon/municipios/19039a.htm>

²⁵ Fuente: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/nuevoleon/municipios/19039a.htm>

²⁶ El **índice de desarrollo humano relativo al género (IDG)** es un indicador social similar al IDH (Índice de Desarrollo Humano) y que mide las desigualdades sociales y económicas entre hombres y mujeres. Es elaborado por el PNUD y se basa en los siguientes tres componentes e indicadores:

- **Vida larga y saludable** (medido por la esperanza de vida al nacer de cada sexo)
- **Educación** (medida por la tasa de alfabetización de adultos y tasa bruta combinada de matriculación en educación primaria, secundaria y terciaria por sexo)
- **Nivel de vida digno** (medido por la estimación de ingresos percibidos por sexo)

²⁷ El **índice de potenciación de género (IPG)** es un indicador social que mide el nivel de oportunidades de las mujeres. Por tanto, mide también las desigualdades en tres dimensiones de participación de las mujeres. Es elaborado por el PNUD. Las dimensiones y sus indicadores son:

- **Participación política y poder de decisión.** Medido por la proporción de mujeres y hombres con escaños parlamentarios.

de potenciación de género)es de 0.6539, lo cual está ya en los límites inferiores del nivel medio. Estos datos muestran con claridad que aun cuando se ha logrado un Alto IDH, éste no es suficiente para lograr el desarrollo equitativo entre hombres y mujeres y la pobreza urbana se minimiza en los datos estadísticos.

La ciudad de Monterrey, mantiene una dinámica socio-cultural en la que, el ejercicio de la maternidad y la paternidad, por ejemplo, han ido modificándose desde su concepción epistemológica y pragmática, sin embargo las representaciones sociales dominantes resaltan la masculinidad del hombre en la vida productiva y como proveedor principal y autoridad de la familia, a pesar del aumento de las familias con jefatura femenina y la, cada vez mayor, participación de las mujeres en el ámbito laboral. Las diferencias económicas y la discriminación por clase y por género principalmente,prevalecen con sutileza imperceptible en las relaciones laborales y en general entre la población. Es inevitable mencionar que la violencia social en estos momentos está desbordada, como en otros tantos lugares del país, y es vivida también en el ámbito privado, en cada familia. ¿Qué pasa entonces con los principios de convivencia, con las interrelaciones entre hombres y mujeres y entre los integrantes de la comunidad?, ¿acaso los nivel altos de vida, como lo presumen los indicadores socioeconómicos son también indicadores de niveles altos de violencia?

Si bien, no es la violencia el tema de investigación, sí es conveniente la reflexión sobre sobre la forma en que la educación impacta o no en las maneras de lograr mejores relaciones de convivencia humana a partir del reconocimiento y ejercicio pleno de los derechos humanos, ¿no es este el propósito de elevar el IDH? Luego entonces, ¿qué hace la escuela (el sistema educativo) para contribuir en la formación cívica y ética necesaria para mejorar las relaciones de convivencia en la sociedad?

4.3.2. *Los criterios de selección de las escuelas y de las maestras y maestros*

El contexto socioeconómico y sociocultural de Monterrey, como ciudad con una dinámica modernizadora permanente es propicia para la investigación en muchas de las áreas de las ciencias humanas, donde los procesos democratizadores pueden considerarse fructíferos, pero ¿qué tipo de democracia se asocia a este desarrollo?, ¿estaría vinculado el progreso socioeconómico a factores democráticos, en qué sentido? Si bien este no es el propósito específico de esta investigación, resulta de interés entonces, el planteamiento hecho aquí: ¿cómo se ha formado a la ciudadanía en cuanto a su participación en el medio social en el que vive? La investigación pretende indagar en las interrelaciones que hacen posible la democracia a partir de cómo se forman los principios democráticos en las escuelas primaria.

En consecuencia, los criterios de selección de las escuelas, por la naturaleza del objeto de estudio, son abiertos y flexibles, ya que no se busca establecer relaciones o comparaciones entre alguna característica determinada y otra. Por lo que las escuelas y los/las maestros/as seleccionados, habían de cumplir estas características generales:

-
- **Participación económica y poder de decisión.** Medido por la participación de mujeres y hombres en puestos legisladores, altos funcionarios o directivos y participación de mujeres y hombres en puestos profesionales y técnicos.
 - **Control sobre los recursos económicos.** Estimación de ingresos percibidos por mujeres y hombres.

- Ser escuela primaria pública de turno matutino o vespertino
- Ser maestro y/o maestra titular de grupo de la escuela pública signada y en funciones durante el tiempo que dura la etapa de recolección de datos
- El/la docente había de contar con al menos dos años de experiencia en grupo.

Por la naturaleza de la investigación etnográfica, se seleccionaron a 12 maestros/as en total. 6 del turno matutino y 6 del turno vespertino. Se buscó que fueran mujeres y hombres en la proporción que se encuentra en el gremio, pero esto no fue posible ya que en las escuelas seleccionadas, únicamente había un maestro en cada una. No se restringió el criterio a edad mínima o máxima ni nivel de profesionalización específica porque lo que se quiere recuperar es *la construcción de la práctica pedagógica en la dinámica cotidiana* de la escuela, en la cual se incorporan docentes sin más requisito que ser maestro/a titulado o con licencia expresa por la Secretaría de Educación para realizar esta función, esto es, conviven varias generaciones de maestros/as y con diferentes niveles de escolaridad.

Para la selección de las escuelas se logró el acercamiento a la Región 1 del Estado de Nuevo León para realizar esta investigación. En Nuevo León hay 2,567 escuelas primarias y tiene una cobertura del 101.3% en la actualidad²⁸. El 90% de la población del estado está concentrada en la ZMM, por tal motivo, las escuelas seleccionadas son escuelas públicas del Centro de Monterrey, las cuales corresponden al corazón de la ciudad. El Estado de Nuevo León cuenta con 12 Regiones Escolares, que coordinan los tres niveles de educación básica. Monterrey se divide en 3 regiones administrativas, la 1 (Centro), la 11 (Norte) y 12 (Sur). La Región 1 concentra todas las escuelas del Centro de Monterrey. Está dividida en 10 zonas escolares estatales, 1 federal y 4 de escuelas privadas. Cada zona escolar administra de 4 a 6 escuelas, haciendo un total de 49 escuelas públicas estatales y 5 federales (2006). En la Región 1, durante el ciclo escolar 2006 – 2007 se atendió a 50,436 alumnos, en 2053 grupos y con 1998 maestros de grupo registrados (datos estadísticos oficiales otorgados por la Región 1 para la SEP). La región geográfica, abarca todo el primer plano de la ciudad de Monterrey (el centro), limita al Sureste en la Av. Constitución y al Noroeste en la Av. Rangel Frías y sube por Av. Leones hasta cubrir la zona de Cumbres y Cd. Solidaridad. En los últimos años, se ha ampliado hasta los límites del municipio por el crecimiento demográfico de la zona (Mitrás Norte).

Si bien, la Región administra todas las escuelas de nivel básico, para esta investigación solo son requeridas escuelas primarias. Las escuelas son seleccionadas por el criterio básico de aceptación de participación en la investigación a petición directa del Director de la Región y de la directora del plantel. Los/las maestros/as al interior de las escuelas seleccionadas, fueron asignados por la aprobación de la directora, habiendo sido invitados por ella para participar considerando la apertura y disposición de éstos durante todo el proceso de la investigación. Se logró trabajar con maestros/as de ambos géneros, sin distinción de edad o experiencia docente, ni de formación, para poder lograr el propósito de indagar en la construcción de la práctica pedagógica, en la que se integra también lo subjetivo como parte de esa construcción.

²⁸ Según datos de la pág. Del Gobierno del Estado: http://www.nl.gob.mx/?P=nl_educacion

3.4 Estrategia de la investigación

1. *Presencia en el escenario y contacto con los/las sujetos*

Se logró inicialmente hacer contacto con el Director de la Región 1. Él fue quien facilitó el acceso a dos escuelas de la zona escolar 2, una del turno matutino y la otra del turno vespertino. Me presenté en las escuelas casi al iniciado el ciclo escolar y se estableció el acuerdo de visitas con las directoras correspondientes.

La primera etapa del trabajo de recuperación de la práctica docente, consistió en tener un acercamiento a la realidad observada para dar cuenta de las acciones realizadas. Durante los dos primeros meses, el trabajo se realizó para conseguir el *raportt* tanto con las directoras como con las maestras y maestros. Las visitas se realizaban 3 días a la semana durante el periodo de la entrada a la escuela hasta el recreo. Durante este tiempo se tomaron fotografías de las instalaciones y del medio que rodea a las escuelas, en general; se fue haciendo contacto con las maestras de todos los grados con la intención de que se familiarizaran con mi presencia al deambular por los diferentes salones, logrando con ello minimizar el sentirse ‘evaluadas’ y al mismo tiempo los/las alumnos/as vieran como cotidiano el que entrara y saliera de los salones, sin hacer algo significativo para ellos/as, de tal forma que su comportamiento no cambie con mi presencia.

En la escuela del turno matutino se tuvo que realizar una selección de maestros/as. Las seleccionadas fueron resultado del primer acercamiento con toda la escuela, tomando en cuenta que quedara una de cada grado y dentro de éstos estuviera un maestro. La directora pensó en aquellas que tuvieran la disposición de participar en la investigación. Las citó y les explicó el propósito de mi presencia y lo que estaría haciendo durante los siguientes meses: entrar a sus grupos, tomar fotografías, videograbación en ocasiones, pláticas con ellas durante algunos de sus tiempos libres y revisión general de sus materiales: planes de trabajo y otros materiales que utilizan para la realización de su práctica. Las maestras y el maestro (el único que había en la escuela) aceptaron la petición y comenzó el trabajo directo en las aulas. En la escuela del turno vespertino un hubo necesidad de selección ya que hay únicamente un grupo de cada grado, por lo que todos participaron en la investigación.

4.4.2. *El levantamiento de la información en la escuela y el aula*

El registro de la información se realizó desde un principio en un ‘Diario de campo’, se tomaron fotografías y videograbaciones en algunos momentos. El trabajo empírico se realizó durante dos ciclos escolares: 2007 – 2008 y 2008 – 2009. El ciclo escolar consta de diez meses de trabajo, equivalentes a 40 semanas o 200 días en total (no tienen que coincidir con meses calendario). Durante los dos primeros meses, se realizaron visitas 3 días a la semana durante 2.5 horas (60 horas en total); el resto del ciclo escolar y el siguiente, se realizaron visitas 2 días a la semana durante 4 horas. En total se tienen 580 horas de presencia en las dos escuelas.

El primer año de trabajo se realizó únicamente observación. Las pláticas con las maestras y maestro eran en tono informal y sobre aspectos no necesariamente relacionados con su trabajo;

solo en ocasiones se hizo registro de esto, si el t3pico tena relac3n con alguna problem3tica espec3fica de la escuela, del grupo o de su vida privada. Durante el segundo a3o, se dedicaban algunos tiempos para las entrevistas a profundidad. En 3stas s3 se utiliz3 grabadora para rescatar la conversaci3n completa. Se grabaron al menos, 3 horas de entrevista con cada maestra/o conforme a la gu3a estructurada para el objetivo; se realizaron en tiempos diferenciados ya que los/as maestros generalmente no cuentan con tiempos disponibles largos, por lo que se aprovechaban los recreos o alguna clase especial del grupo (la de educaci3n f3sica generalmente).

4.4.2.1. Sobre el registro de las notas de campo

La principal regla que se tiene que cumplir en el proceso de registro es no interpretar; esto es, se tienen que dar cuenta s3lo de los hechos, de lo que ha pasado en la sesi3n de clase. Hacer el ejercicio de descripci3n implica no evaluar o emitir alg3n tipo de juicio, aun cuando se cuenta con concepciones previamente establecidas (Rockwell, 1987), ya que en un momento posterior se realizar3 la interpretaci3n, en el proceso del an3lisis. Siguiendo a Garc3a (1998), el registro se realiz3 en dos momentos: la primera fue la *versi3n simple* que se hace inmediatamente despu3s de haber hecho el levantamiento, y la segunda, la *versi3n ampliada*, que tambi3n se hace despu3s de haber terminado el registro simple. El *registro simple* se realiza despu3s de haber hecho la observaci3n y se pas3 en limpio las notas, lo cual implica hacer la descripci3n del evento; en el caso de la observaci3n de la pr3ctica pedag3gica, se rescata principalmente los di3logos que se construyen para dirigir el proceso ense3anza-aprendizaje, as3 como las principales im3genes de las interacciones entre la maestra/o y el grupo. Se reconstruy3 la sesi3n de tal manera que al leerlas se puede dar cuenta de lo que pas3: lo que hizo, lo que se dijo y c3mo se hizo as3 como la reacci3n del grupo en general. Se tom3 en cuenta la *ubicaci3n* en cada sesi3n (grupo y grado, tem3tica de trabajo, docente, material que utilizaban, n3mero de alumnos/as, distribuci3n de mobiliario y tiempo de duraci3n de las actividades y la sesi3n completa). Se tom3 nota de los *hechos de la pr3ctica*, esto es las actividades realizadas durante la sesi3n, que de acuerdo con Woods (1987) se pretende recuperar *todo* lo sucedido, usando los c3digos, s3mbolos y abreviaturas comprensibles para los/las investigadores/as: los silencios, los murmullos, los tonos diferenciados de voz de la maestra/o, entre otros. Esta parte del registro es la que da cuenta, propiamente, de las acciones educativas, que se van presentando en las sesiones de clase. Se recuper3 tambi3n el contenido de lo que se escrib3a en el pizarr3n. El *registro ampliado* permiti3 la organizaci3n de la informaci3n en un formato 3nico para la identificaci3n clara de la simbolog3a y la identificaci3n de los hechos.

4.4.2.2. Sobre la videograbaci3n y las fotograf3as

La videograbaci3n y las fotograf3as se realizaron solo como apoyo de la observaci3n cuando las maestras/os se sintieron m3s confiadas y menos evaluadas por ser observadas, pero solo se realizaron espor3dicamente, para tener registro visual de los procedimientos ya registrados en el diario de campo, por lo que la transcripci3n de las cintas y la descripci3n de las fotograf3as permiten fijar las im3genes, lo que facilitar3 posteriormente el an3lisis. Para realizarla videograbaci3n se tom3 en cuenta las sugerencias de Erickson Frederick (2002): los registros audiovisuales de comportamiento se toman con el menor movimiento posible de la c3mara, manteniendo dentro del cuadro visual a todos los que participan en la ocasi3n, siempre que esto

es posible. Las fotografías enriquecen el registro y muestran visualmente lo que se describe en el diario de campo. Se tomaron en ocasiones, pequeños videos fotográficos (duración corta: de algunos segundos hasta 1.5 minutos) con los cuales se enriquece también el registro descriptivo de lo ocurrido en el aula.

4.4.2.3. Sobre los documentos

La intención de revisar los documentos y analizarlos posteriormente fue, la obtención de información sobre el trabajo previo a la sesión, la preparación que requiere todo ejercicio docente; se solicitó la documentación que generalmente los/las docentes tienen que hacer por reglamento: planeación anual, planeaciones semanales, listas de registros y reportes de proyectos, así como evaluaciones y ejercicios o material didáctico para los/las alumnos/as. Se pudieron rescatar la mayor parte de las planeaciones de las maestras y maestro del turno matutino, así como ejercicios de libretas y libros de los grupos, pero en el turno vespertino no fue posible, ya que la organización de esto tenía diferentes indicaciones por parte de la supervisión: no hacen planeación semanal individual, ya que tienen otro procedimiento para el seguimiento del trabajo del maestro/a en el aula.

4.4.2.4. Sobre las entrevistas

Como se mencionaba antes, las entrevistas se realizaron a partir del segundo año de trabajo del levantamiento de la información. Se buscó el mejor momento y la disposición de las/los maestras/os para la realización de éstas, tratando de respetar un orden sistemático sobre las temáticas, es decir, hasta que se concluía una entrevista con todos/as, se realizaba la siguiente. Esto fue alargando el tiempo en el calendario, ya que los tiempos disponibles de las/los maestra/os, no es unificado ni permanente, siempre se pueden presentar inconvenientes que alteran el plan original y se recorre en el calendario el tiempo disponible para las entrevistas.

4.4.2.5. Sobre los 'grupos focales'

El primer ejercicio que se realizó después de seleccionar a las maestras/o del grupo matutino, fue el primer 'grupo focal' (se especifica del grupo matutino porque en el vespertino, los 6 docentes integrantes formaron el grupo focal) con la intención de rescatar sus discursos antes de tener alguna interferencia en sus 'opiniones' por el contacto cotidiano con la investigadora. La temática a tratar fue: el/la docente y su práctica pedagógica. Se dividió en dos sesiones de trabajo de 2 horas. El segundo 'grupo focal' se dejó para los meses finales del segundo año de trabajo para tratar la temática de la democracia y los valores. Si bien se había presentado el objetivo de la investigación desde un inicio, fue conveniente dejar el grupo focal sobre democracia para el final, para evitar interferir en sus discursos y en su práctica pedagógica al saber el punto clave del análisis antes de abordar la temática en las entrevistas.

En total se realizaron dos grupos focales en 4 sesiones de 2 horas cada una. Las primeras dos sesiones al inicio del proceso de recolección de la información y las últimas dos, durante los últimos meses del proceso.

4.5. Categorías analíticas iniciales

A partir del desarrollo del marco teórico, se puede plantear las siguientes categorías analíticas que guían el modelo de análisis de la información empírica. Se hace la fragmentación de la práctica pedagógica en sus dimensiones aun cuando es evidente que en la realidad empírica no se separan.

4.5.1. *La práctica pedagógica*

La Práctica Pedagógica constituye el núcleo fundamental del trabajo docente. Generalmente se habla de práctica docente o trabajo docente para hacer referencia al trabajo que realiza el/la maestro/a dentro del aula o la escuela, sin embargo, estos términos no expresan con precisión todos los factores de la relación pedagógica que intervienen para su realización, quedándose en los aspectos internos al aula o al proceso exclusivo de enseñanza y aprendizaje en la escuela como si estuviera fraccionada la acción educativa del resto de las acciones sociales.

Por ello, se entiende por *Práctica Pedagógica* para esta investigación:

La acción educativa del maestro o maestra dentro de una escuela en el cumplimiento de su función social y responsabilidad pedagógica. La *Práctica Pedagógica* implica, como otra práctica social, la interrelación de diferentes dimensiones que de manera integrada manifiesta factores conscientes e inconscientes de la persona --que, en la relación pedagógica, se constituye en una forma de ser y de dirigir el proceso educativo--, y en la forma de interpretar la política educativa. Esto es, sintetiza la política educativa, el currículum y la identidad misma del maestro/a.

4.5.1.1. *Dimensión política-pedagógica: la estructura macro*

Se refiere a la complejidad de la dimensión sociocultural y política de la educación que corresponde al abordaje del proyecto pedagógico derivado del marco jurídico y legal que establece la Constitución y la Ley Federal de Educación y con el cual, el/la maestro/a interactúa permanentemente y ha interiorizado como conocimiento y directriz pedagógica; en esta dimensión, para su análisis y para esta investigación, se ubican:

- Los propósitos explícitos educativos manifiestos en el artículo 3° Constitucional y la Ley Federal de Educación, en relación a la educación democrática como forma de vida, lo que se transfiere al modelo pedagógico – curricular en los planes y programas de educación primaria con los que tiene contacto directo el/la maestro/a.
- Los conocimientos explícitos e implícitos de los fundamentos filosóficos y pedagógicos del modelo, esto es, los enfoques pedagógicos: las implicaciones pedagógicas de la democracia
- Las teorías explícitas e implícitas que operan en la práctica respecto a los paradigmas que sustentan el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

4.5.1.2. *Dimensión del contexto institucional: la estructura organizacional, las mediaciones*

Esta dimensión comprende, para su análisis, el contexto institucional y el trabajo cotidiano del maestro/a. El contexto institucional comprende según Elsie Rockwell (1989) las condiciones materiales, tanto físicas como de organización y gestión de la escuela (desde sus niveles directivos), así como el contexto social y cultural de la misma. El trabajo cotidiano implica, tanto la gestión educativa y pedagógica propia del docente, como las acciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. El trabajo cotidiano de gestión educativa tiene que ver con las actividades de organización y reglamentarias para la funcionalidad de la escuela. Las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje incluye las acciones previas al acto educativo en el salón²⁹: la planeación, así como las interacciones con los alumnos. Los elementos de análisis de cada nivel, se muestran la tabla 1.

4.5.1.3. *El sujeto docente, quien construye la cotidianidad: la acción micro – pedagógica*

Esta dimensión se refiere al maestro/a como actor de la práctica; es la dimensión individual, el sujeto histórico psico – social. El/la maestro/a construido a partir de su historia, de la interacción e interpretación de su mundo, es lo que piensa y percibe, sus normas y valores, sus saberes, conocimientos, su propia capacidad de desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales; la historia del maestro/a se entrelaza con la historicidad de la escuela y el aspecto cultural específico. En este nivel se entrecruzan procesos complejos de apropiación y construcción entre la biografía individual del maestro/a y la historia de las prácticas sociales y educativas de la escuela.

Para esta investigación, únicamente se aborda el ‘ser docente’ y sus valores y normas para indagar sobre la historicidad de la práctica pedagógica y su implicación en la formación para la democracia:

- Constituirse como ‘ser docente’: sus intenciones y motivos
- La experiencia y la recuperación de la tradición pedagógica escolar
- La trasmisión de concepciones del mundo a partir de los valores y normas que guían y dan sentido a su vida.
- Los/as maestros/as frente a la democracia

²⁹ Al hacer mención de las actividades “dentro del aula” no se limita al espacio físico del salón del clases, sino a todas aquellas acciones que tienen que ver con el proceso de enseñanza – aprendizaje y la relación con los alumnos y su contexto social.

TABLA1
LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL
DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías: La práctica pedagógica
El contexto institucional	Medio físico de la escuela	Condiciones materiales de infraestructura Uso de las instalaciones en el proceso pedagógico
	Estructura de la experiencia escolar: normatividad y la gestión escolar	Participación en la toma de decisiones en proyectos de la escuela Reglamentos internos y su aplicación para la funcionalidad en la comunidad educativa
	El contexto social y cultural de la escuela	Las interrelaciones entre los agentes de la comunidad educativa (ambiente laboral): Directivos inmediatos (dirección escolar y supervisión) Maestros/a – maestros/as Padres de familia
El trabajo docente cotidiano	Gestión educativa: Rutinas de organización y funcionalidad escolar y pedagógicas	Involucramiento de los padres de familia en el proceso educativo Planeación anual/mes/sem/clase Uso de libros de texto y otros materiales incluidos los tecnológicos Organización grupal
	Gestión pedagógica:	La planeación - Año/mes/semana/clase El proceso de enseñanza y aprendizaje - Presentación de los conocimientos - Metodologías didácticas - Secuencia didáctica Disciplina - La relación maestro/a alumnos/as

Fuente: Elaboración propia

4.5.2. *La práctica pedagógica democrática*

Siguiendo el mismo esquema de análisis de la práctica pedagógica, la práctica pedagógica democrática implica también fragmentar para el análisis en las tres dimensiones para encontrar, en la observación y en el discurso de los/as maestros/as los elementos contrastantes con la práctica pedagógica cotidiana.

4.5.2.1. *Dimensión político pedagógica: la estructura macro*

Considerando que el principio de democracia establecido por la Constitución hace referencia a la democracia como forma de vida, ésta implica el reconocimiento de los valores de la democracia, por ello se consideran aquí para el análisis en esta dimensión, los principios pedagógicos para la práctica democrática en la educación. Es conveniente aclarar aquí, que no se presentan como conceptos cerrados, por el contrario, solo se pretende dar pie para subsecuentes discusiones que permitan visualizar en el acto pedagógico cada uno de estos principio-y-fines de la democracia. Otra aclaración importante, es que en la acción, éstos no están separados, se presentan de manera interrelacionada, de tal suerte que si uno no está presente, los otros quedan debilitados. La interrelación se muestra en el esquema 1.

Libertad – atributo de la condición humana que faculta para el autogobierno y la autodeterminación; permite la participación en la toma de decisiones colectivas con conocimiento analítico y reflexivo y con consciencia de las consecuencias; implica tanto la legalidad como la responsabilidad.

Autonomía - atributo humano que lo reconoce como sujeto moral y ético ya que implica la capacidad de tomar decisiones sin intervención de algo o alguien (externo), decisión orientada por la voluntad sustentada en la razón crítica al considerar las diferentes opciones para la elección, y tiene como consecuencia la acción moral y ética.

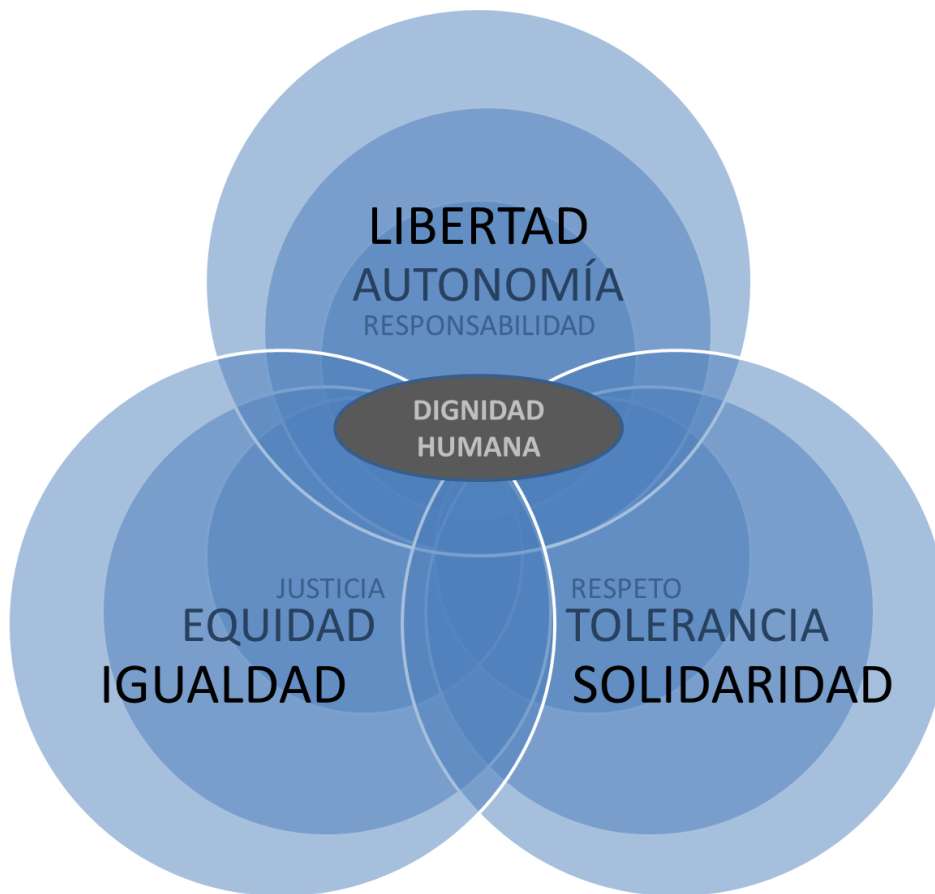
Igualdad – atributo de la condición humana que nos identifica con las mismas posibilidades de desarrollo sin negar las diferencias económicas, culturales, sociales, físicas, ideológicas, etcétera; implica el pluralismo y la diversidad al pugnar por el reconocimiento de todos los derechos fundamentales y sociales para todo/a ser humano/a.

Equidad – desde el ámbito jurídico permite la aplicación de la justicia al pugnar por la corrección de las insuficiencias legales; implica el reconocimiento de las diferencias en tanto éstas han de actuar no con parámetros de igualdad, sino de acuerdo a las necesidades específicas que delimitan las diferencias.

Solidaridad – (fraternidad) atributo que reconoce el trato y convivencia como inherente a la condición humana, lo que implica el fortalecimiento de la libertad y la igualdad para promover la cooperación, la reciprocidad y la convivencia pacífica. Requiere acciones de tolerancia.

Tolerancia – atributo de la condición humana que profundiza en el reconocimiento y aceptación de “los otros”; implica el respeto a las diferencias, tanto de creencias como de actitudes y formas de vida.

ESQUEMA 1:
INTERRELACIÓN DE LOS VALORES DE LA DEMOCRACIA



Fuente: elaboración propia

A partir de las consideraciones anteriores, es posible determinar como anti-valores para la democracia, los siguientes, cuya identificación permite la sutileza de la apreciación subjetiva en el ejercicio de los valores:

<i>Para:</i>	<i>Anti valor</i>
Libertad	Coerción
Autonomía	Heteronomía
Igualdad	Desigualdad
Equidad	Inequidad
Solidaridad	Egoísmo
Tolerancia	Discriminación

4.5.2.2. Dimensión del contexto institucional: la estructura organizacional, las mediaciones:

En el contexto institucional y el trabajo cotidiano del maestro/a, se consideran los mismos elementos de la práctica pedagógica para el análisis del ejercicio democrático de la escuela, a partir de los parámetros que se consideran factores que favorecen la democracia, como se muestra en la tabla 2.

4.5.2.3 El sujeto docente quien construye la cotidianidad: la acción micro – pedagógica

Aquí se hace referencia a lo que implica en el/la docente como sujeto que puede re-construir y re-significar su cotidianidad, convertirse en un agente social de cambio y transformación, que favorece en los procesos pedagógicos, la formación de individuos autónomos, capaces de la reflexión, la crítica y la participación ciudadana que propicie la movilidad que se requiere para el crecimiento y desarrollo de la comunidad. Esto implica redefinir “enseñanza”, como lo sugiere Freire (2006). Demanda una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando. Demanda del maestro/a un ejercicio permanente de convivencia amorosa, una postura curiosa y abierta (indague, busque, investigue, observe y se incorpore al uso de la tecnología también: competencia técnica-científica); es necesario ser coherente entre el discurso y la práctica pedagógica (el saber-hacer y el saber-ser pedagógico).

Se consideran elementos clave de análisis en esta dimensión, de la práctica pedagógica democrática, para esta investigación:

- La dialogicidad: el diálogo que permitir el proceso de comunicación completo y la discusión y aceptación de diferentes puntos de vista.
- Procesos constructivos de conocimiento
- Actividades de aprendizaje que favorezcan las interrelaciones e interacciones humanas
- Oportunidades de toma de decisiones de alumnos/as, a partir del considerar los ‘intereses’ propios de éstos.
- Fractura de la tensión entre autoridad y libertad promovida a partir del liderazgo del docente (disminución de relación de poder)

TABLA 2
LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL
DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEMOCRÁTICA

Unidad de análisis	Categorías	Subcategoría: Práctica pedagógica cotidiana	Práctica pedagógica democrática
El contexto institucional	Medio físico de la escuela	Condiciones materiales de infraestructura Uso de las instalaciones en el proceso pedagógico	Condiciones óptimas de la infraestructura Diseño que favorezca el proceso pedagógico
	Estructura de la experiencia escolar: normatividad y la gestión escolar	Participación en la toma de decisiones en proyectos de la escuela Reglamentos internos y su aplicación para la funcionalidad en la comunidad educativa	Liderazgo Promoción de procesos democráticos en la toma de decisiones Participación para la innovación en los procesos de gestión
	El contexto social y cultural de la escuela	Las interrelaciones entre los agentes de la comunidad educativo (ambiente laboral): Directivos inmediatos (dirección escolar y supervisión) Maestros/a – maestros/as Padres de familia	Interrelaciones sociales para un clima organizacional favorable Liderazgo participativo para la incorporación de la comunidad escolar en los proyectos educativos
El trabajo docente cotidiano	Gestión educativa: Rutinas de organización y funcionalidad escolar y pedagógicas	Involucramiento de los padres de familia en el proceso educativo Planeación anual/mes/sem/clase Uso de libros de texto y otros materiales incluidos los tecnológicos Organización grupal	Liderazgo docente para el involucramiento de los padres de familia en el proceso educativo Innovación pedagógica y didáctica para el diseño y uso de materiales de apoyo y didácticos
	Gestión pedagógica:	La planeación - Año/mes/semana/clase El proceso de enseñanza y aprendizaje - Presentación de los conocimientos - Metodologías didácticas - Secuencia didáctica Disciplina - La relación maestro/a alumnos/as	Análisis reflexivo y crítico del currículum Creatividad pedagógica para enfrentar la cotidianidad Favorecer la interrelación maestro/a alumno/a a partir del reconocimiento 'ser sujetos en formación' en un ámbito de absoluto respeto y procuración de los elementos que lo constituirán como ciudadano/a democrático

Fuente: Elaboración propia

4.6. Los instrumentos de la investigación

Los instrumentos que se utilizaron como guías que condujeron la secuencia de indagación, partieron de la observación del contexto institucional, es decir, aspecto meso-estructural, para continuar con el acercamiento a la dimensión micro-pedagógica: el sujeto y su acción; y terminar con los aspectos macro-estructurales en las entrevistas.

Se presenta a continuación la lista de los instrumentos utilizados para las entrevistas y el ‘grupo focal’. Los instrumentos se agregan en los anexos

- NP - La narrativa personal de los/las maestros/as sobre sus motivos e intenciones
- FP - La formación pedagógica específica y su trascendencia

- AEG - Ambiente escolar y gestión educativa
- TD - El trabajo docente y el proceso enseñanza – aprendizaje

- SD - La secuencia didáctica

- GF1 - Grupo Focal: la Práctica Pedagógica
- GF2 - Grupo Focal: Práctica Pedagógica y Democracia
- El árbol de los valores: los valores de la democracia

4.7. El análisis de los datos

Al haber establecido que esta investigación es cualitativa, sustentada en una epistemología constructivista y metodológicamente orientada por la etnografía porque permite que la unidad de análisis sea la interacción entre factores estructurales (la democracia como forma de vida y sus implicaciones pedagógicas) y las acciones de los individuos (la práctica pedagógica de docentes de primaria) en la búsqueda de sus funciones y significados, se requiere la interpretación de éstos, no únicamente su descripción, esto es, identificar la intención, el propósito o la meta a partir del significado que el mismo sujeto da e interpreta del mundo. Esta interpretación que surge como parte del ejercicio del análisis implica un proceso eminentemente inductivo (González, 1992; Mella, 1998; García, Ibáñez y Alvira, 1997; Ibáñez, 1979), proceso riguroso de sistematización que facilita el análisis de los datos y permite llegar a conclusiones (González, 1992). Para llegar a la identificación de una estructura humana (psíquica o social) más o menos generalizable, han de detectarse primero esas estructuras en individuos o situaciones particulares mediante la comprensión de lo esencial (o universal – lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente) (Martínez, 1998). Según Aristóteles y después Bacon, entendían que la inducción no es la inferencia de leyes universales, sino un método mediante el cual llegamos a un punto en el que se puede intuir o percibir la esencia, la forma o la verdadera naturaleza de las cosas. “La generalización es posible porque lo general sólo se da en lo particular” (Martínez, 1998; 42).

En esta investigación, no se pretende únicamente describir la práctica pedagógica como si fuera una acción mecánica única, realizada igual por los/las docentes, sino por el contrario, se pretende encontrar esas interrelaciones intersubjetivas que hacen de la práctica pedagógica lo que es, en tanto tiene la suficiente influencia en la formación de ciudadanía democrática.

4.7.1. El análisis y la interpretación

En el proceso de análisis se incluyen todos los datos obtenidos en las observaciones registradas, en las entrevistas y en los grupos de discusión. La sistematización implica, en el proceso inductivo, ir de lo particular a lo general, transcurriendo por operaciones como la categorización, el análisis y la interpretación (Martínez, 1998). Estas operaciones no son actividades mentales separables. “Nuestra mente salta velozmente de uno a otro proceso tratando de hallarle un sentido a las cosas que examina; se adelanta y vuelve atrás con gran agilidad para ubicar a cada elemento en un contexto y para modificar ese contexto o fondo de acuerdo con el sentido que va encontrando en los elementos” (Martínez, 2008; 69). Esto significa que se da un proceso dialéctico entre la figura y el fondo de manera continua y permanente, aún cuando son actividades mentales diferentes, por lo que se puede priorizar alguna en un momento determinado al realizar el análisis, de ahí su posible sistematización.

Al terminar el proceso de recolección de la información, tanto la observación, las entrevistas y el grupo focal (en tres ejercicios en momentos diferentes), y después de haber transcrito todo, se da paso a la realización del análisis y la interpretación. Análisis, por su origen etimológico, significa, separar o dividir las partes de un todo con el fin de entender los principios y elementos que lo componen; pero en las ciencias humanas esto tal cual, no es posible, pues en los sistemas o en las estructuras, su división o separación implicaría la destrucción de su naturaleza, de ahí que el ‘análisis’ que se requiere sea más una ‘inmersión’ en el fenómeno estudiado, lo que, por los procesos cognitivos humanos, propiciará el ‘insight’ (que significa *de golpe*), esto es la ‘intuición del investigador’.

Siguiendo a Ibáñez: “Aunque hablamos de interpretación y análisis, la operación básica es el análisis: la interpretación es sólo un momento en el proceso de análisis (el momento que corresponde a la intuición analógica del preceptor): momento que se reabsorbe --mediante una evaluación retroactiva-- en el proceso posterior.” (Ibáñez, 1979; 318). El autor considera crucial el papel del investigador, ya que éste realizará el ejercicio no solo desde la perspectiva teórica establecida, sino a partir de su capacidad de intuición (‘insight’) y el rescatar toda su experiencia considerando también su perspectiva emocional: “la interpretación se organiza sobre sus fantasmas personales” (Ibáñez, 1979; 318). A pesar de esto, este ejercicio implica un proceso de producción ideológica, esto es, la interpretación y el análisis se realiza a partir de una lectura y descodificación de sus ideologías. O dicho de otra manera, toda observación implica ya una interpretación porque se ubica el hecho observado en un esquema reconstruido o marco referencial que le da sentido y significado, lo que no es un obstáculo, sino una mediación necesaria (Martínez, 1998). Así, la interpretación implica una interacción dialéctica entre las expectativas del investigador y el significado de un acto humano.

4.7.2. *El modelo de análisis de la investigación*

El análisis de la relación práctica pedagógica – educación democrática, se operacionaliza a partir de dos ejes fundamentales: la función educativa de construir la democracia como forma de vida (aspecto macro social de la educación en tanto se delinea la estructura social) y la práctica pedagógica como práctica social (aspecto micro social de la educación). El primer eje corresponde a la visión macro-estructural del sistema educativo, el cual sustenta la existencia del mismo sistema en tanto una de sus principales funciones es la formación de ciudadanía democrática; y el segundo eje corresponde a la visión micro-estructural del mismo: la práctica pedagógica como práctica social. A su vez cada eje tiene tres dimensiones de análisis que se interrelacionan dialécticamente y permiten la continuidad del mecanismo general del sistema educativo: una dimensión macro, una micro y una mediación que permite el flujo dialéctico bidireccional, la dimensión meso. La delimitación entre las dimensiones es inexistente en la práctica concreta, se ejecutan en una misma acción, lo que hace evidente la complejidad del análisis.

La Tabla 3 presenta una representación gráfica de la interrelación de las diferentes dimensiones en las que ocurren los procesos educativos; esto permite identificar los mecanismos de operación de la función democratizadora de la educación en la relación pedagógica Estado – ciudadanía, a partir de la postura epistémica micro-macro de la práctica social. En esta relación, el Estado, está representado por las políticas educativas y sus sustentos filosóficos, plasmados concretamente en el Art. 3° Constitucional y la Ley General de Educación, que orientan el sistema educativo. La ciudadanía queda delineada como resultado de la operación del sistema educativo a partir de la formación dada en la operación directa en el aula escolar por las prácticas pedagógicas de los/as sujetos sociales: los/as maestros/as.

El ejercicio de análisis realizado se condujo por el siguiente camino:

1. La descripción detallada de la situación, según la observación registrada en el ‘diario de campo’ o por medio de las fotografías y las videograbaciones. Si inicio el recorrido por la ‘puesta de entrada’ a la escuela, es decir, se inicia el ejercicio descriptivo con el espacio físico y la infraestructura de la escuela, para abrir el paso a los salones de clase y llegar sutilmente al maestro/a.
2. Elaboración de tablas de concentración según las unidades de análisis y las categorías seleccionadas.
3. Identificación de las similitudes, las diferencias y los contrastes: las estructuras, lo estructurado y lo estructurante
4. Interpretación de los significados y los significantes; reconstitución del *hábitus* educativo.
5. Redacción de la reconfiguración tras la ‘inmersión’ en el acto educativo cotidiano ejecutado por los/as maestros/as.

TABLA 3
MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DE LA RELACIÓN:
PRÁCTICA PEDAGÓGICA – FORMACIÓN DE LA DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA

EJE: la función educativa: la construcción de la democracia como forma de vida (aspecto macro estructural de la política educativa: la formación de ciudadanía)				
EJE: la práctica pedagógica como práctica social (aspecto micro de la política educativa)		MICRO	MESO	MACRO
	MICRO	EL SUJETO SOCIAL: El ser docente (sobre su identidad social y de género) Creencias, normas, valores: Entre el autoritarismo y la democracia	LA ESCUELA: escenario de la práctica pedagógica: Condiciones materiales y Uso del espacio físico	Aspectos normativos de la escuela y su funcionamiento y gestión específica (estructura escolar) Aspectos normativos
	MESO	LAS MEDIACIONES: EL HACER-ACCIÓN PEDAGÓGICA Planeación individual –texto escrito Los procesos escolares – la cotidianidad de la práctica: las operaciones = proceso enseñanza-aprendizaje (lo explícito)	Contexto social y cultural de la escuela Las relaciones pedagógicas: maestro/a – padres de familia maestros/as – directivos maestros/as – maestros/a	Planteamientos filosóficos de los programas – EL CURRÍCULUM Explícito
	MACRO	Planeación de clase y metodologías didácticas desde la formación docente: Los saberes pedagógicos del maestro/a (lo explícito y lo implícito) Las interpretaciones, las intenciones y creencias	El ambiente y la gestión escolar Estructuras sociales que sostienen la práctica pedagógica: La gestión directiva Planes y programas	Política educativa: Programas institucionales nacionales y estatales Contexto histórico, político y social de la educación para la democracia en México

Fuente: elaboración propia

CUARTA PARTE

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SUS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

PREÁMBULO

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SUS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Al iniciar este trabajo, se planteó como propósito general, *identificar y comprender algunos mecanismos que vinculan y sostienen la relación pedagógica Estado – ciudadanía a través de las prácticas pedagógicas que delinear la manera en que se construye la democracia*. Para lograr este propósito ha sido conveniente desmenuzar en sus diferentes dimensiones la práctica pedagógica, así como la interrelación dialéctica que existe entre éstas con el aspecto también tridimensional de la educación como formadora de ciudadanía democrática. Lo que pretensiosamente permite visualizar los mecanismos de relación entre esta práctica pedagógica cotidiana y el propósito explícito de la educación formadora de la democracia como forma de vida; permite visualizar los mecanismos de interacción en la relación pedagógica Estado – ciudadanía.

Siguiendo a Knorr Cetina, no es posible hacer una separación tajante entre el Estado y la ciudadanía; la relación supone la representación integrada de ambas, lo que evoca a una correspondencia entre dimensiones a partir de las estructuras, las acciones y las subjetividades; esto supone considerar las mediaciones que permiten los flujos y dinamismos en la reconstrucción de la realidad social. En consecuencia, el modelo de análisis permite identificar las representaciones de las situaciones micro-sociales, pero al mismo tiempo toma en cuenta las macro-construcciones endógenas a estas situaciones, en diferentes niveles de interpretación. Las ‘representaciones resumen’ (como las llama Knorr Cetina) son rutinarias y activamente construidas en la vida cotidiana y están luchando y manipulando entre sí. Las mediaciones son consideradas un modo, manera o recurso que es útil para vincular las otras dimensiones. Zemelman(2001) sugiere que estas mediaciones son las que permiten hacer las resignificaciones que modifican finalmente el *modus operandi*. De esta manera, la matriz de análisis, muestra los caminos que permiten el acercamiento a la comprensión del problema planteado para investigación.

De esta manera, esta Cuarta Parte presenta el análisis de las micro-situaciones que la cotidianidad constituye en las escuelas. Situaciones que son rutinarias y están investidas de las

macro-estructuras o representaciones estructuradas que serán objetos de significación y re-significación constante por parte de los/as docentes. Se inicia el camino en la puerta de entrada a la escuela, como se comentó en el capítulo anterior, es decir, a partir de la escuela como escenario en el cual se ejecuta y construye la práctica pedagógica, y permite la interconexión con las otras dimensiones, porque es 'la escuela', la que nos abre las puertas de acceso al complejo mundo de la educación y la función que tiene en la actualidad.

En el capítulo cinco se describe y analiza a la Escuela como escenario de la práctica pedagógica. La distribución del espacio, las condiciones materiales, el uso que se le da a las instalaciones, el tipo de mobiliario y su acomodo; todos estos son elementos sustantivos que delinear y dan forma de manera sutil e imperceptible a las prácticas pedagógicas. La escuela inmersa inevitablemente en la comunidad, se nutre también de las prácticas sociales y del ambiente cultural; éste, materializado en la relación que se establece entre las familias y los/as docentes, tiene una influencia en apariencia pasiva, pero presente de manera latente en toda su potencialidad para colaborar o no con el desarrollo académico de los/as hijos/as. Finalmente, las estructuras internas de la escuela, materializadas en la gestión administrativa, las relaciones humanas entre directivos y maestros/as y entre maestros/as con sus compañeros, establecen también mecanismos que nutren las representaciones de las estructuras que dominan consciente e inconscientemente la gestión pedagógica. Así, se van estableciendo las conexiones entre las dimensiones macro-estructurales y las micro-sociales, en la acción concreta del maestro/a: su práctica pedagógica.

En capítulo seis, se realiza un acercamiento a los elementos que influyen de alguna manera en los procesos epistémicos del docente, y me llevan a perfilar algunas condiciones y mecanismos que permiten la estructuración de lo estructurado, nutriendo el *hábitus* establecido como 'tradición' y, la re-significación de las nuevas posibilidades pedagógicas, al grado de diluirlas en las rutinas cotidianas nulificando su efecto innovador. El camino parte del sujeto-docente como agente social, delineando aspectos generales de su identidad y las principales razones de ser docente, aspectos que se entretajan con la historicidad misma de la formación docente y el ejercicio de la tradición escolar. Luego, su forma de pensar, sus creencias pedagógicas, sus normas y valores que los ligan inevitablemente al contexto socio-cultural que los hacen jugar discursivamente entre el autoritarismo y la democracia y se constituye en una práctica con contradicciones y ambivalencias.

Finalmente, en el capítulo siete, se describe y analiza el trabajo docente, como uno de los elementos de la práctica pedagógica, materializada técnicamente en la operación e interpretación del currículum y la forma en que ejecutan y guían el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se analiza la planeación didáctica, la conceptualización implícita del docente sobre enseñanza y aprendizaje y, el diseño de las estrategias y actividades que se sistematiza y ejecuta en una determinada secuencia didáctica cotidiana en la que se incluyen los recursos y materiales didácticos de apoyo en el proceso (libros de texto, tecnología educativa y otros). En este capítulo se incluye el análisis de la relación que se establece entre maestros/as y alumnos, relación fundamental para el ejercicio pedagógico del docente y que tiene que ver con la disciplina. Es en este punto donde converge y se puede identificar los explícitos e implícitos de las relaciones, sus conceptualizaciones y sus códigos de valores, creencias y normas que rigen sus vidas, y por tanto permite el análisis identificar la presencia y posibilidad de la democracia como forma de vida.

CAPÍTULO 5

LA ESCUELA: ESCENARIO DE LAS ESTRUCTURAS FORMALES

5.1. La escuela primaria: escenario de la práctica pedagógica

La escuela primaria, aún en nuestros días, sigue siendo una experiencia formativa (Rockwell, 1995), ya que en ésta transcurren los seis años de la infancia; años de consolidación del proceso de desarrollo psico-social del individuo, proceso en el que la relación de influencia de los adultos por medio de los mecanismos de socialización, tiene repercusiones de trascendencia para la vida. La escuela, como espacio físico, es el lugar donde convergen y a su vez se constituyen, estructuras sociales de fuentes diferentes: fuerzas de interacción ideológica representadas por las relaciones sociales entre los diversos agentes de la comunidad escolar; estructuras organizacionales de operación (gestión y administración escolar); y estructuras socio-culturales implícitas (el hábitus escolar). Es en este espacio donde la “formalidad educativa” se lleva a cabo.

En la escuela interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas y administrativas, así como las decisiones pedagógicas de los/las docentes, las que tiene consecuencias en la planeación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, la interpretación que hacen de los contenidos y el uso que dan a los diferentes materiales con los que organizan el trabajo cotidiano (Rockwell, 1995). Estas variaciones regionales y políticas delimitan y le dan forma y fondo a la escuela de una región, caracterizando de manera relativamente homogénea las decisiones pedagógicas y tradiciones escolares. De esta manera, la escuela, como una institución sociopolítica (Giroux, 1993) e instancia de aprendizaje de valores y normas (Bernstein, 1998) que tienden a reproducir las relaciones sociales, de la vida en general, --a la manera en que lo explica Bourdieu--, legitima las ideologías y los imaginarios que construyen formas de vida social. Si tomamos en cuenta que, en Nuevo León, el promedio de escolaridad es de 9.5 años (INEGI, 2005) significa que la mayoría de la población acreditó la primaria (el 88% de la población; INEGI, 2005) y al menos el 80% lo hizo en escuelas públicas. Esto explica la manera en que la experiencia escolar básica del 80% población nuevoleonense está nutrida de las tradiciones escolares y las prácticas pedagógicas que interiorizan valores socialmente apreciados, como la docilidad y conformidad, y también (como lo han demostrado otras investigaciones) reproduce la desigualdad, el racismo y el sexismo (el androcentrismo y el etnocentrismo cultural), y se limita el desarrollo de relaciones sociales democráticas al enfatizar la competitividad (en tanto se compete siempre contra el otro y no a favor de sí mismo, promoviendo así el individualismo y egoísmo), al entrar al juego de la meritocracia que

racionaliza la industria del conocimiento por clases sociales, (Giroux,1993) en la pretensión de ser “la sociedad del conocimiento”.

Se inicia así, el análisis a partir de *la escuela*, porque es precisamente la puerta de acceso al escenario en el cual se constituye el mundo pedagógico en la acción del maestro/a. La primera información obtenida en las escuelas, se confecciona para integrar el contexto en el cual se ha de realizar el análisis de la práctica pedagógica. Se presenta el análisis en tres momentos: a) la descripción de las condiciones materiales de la escuela y las condiciones en las que operan las escuelas: una aproximación a la relación entre escuela y comunidad escolar, b) la escuela como espacio físico que delinea la práctica pedagógica, a manera de interpretación sobre el impacto de este escenario en la práctica cotidiana en el aula; y c) el ambiente y la gestión escolar, como la estructura organizacional en la que se entretajan las relaciones que influyen en la producción y reproducción de conocimientos e ideologías que enmarcan la práctica pedagógica.

5.1.1. Condiciones materiales de la escuela

La escuela, como espacio físico, tiene una dimensionalidad dialógica e histórica (Rockwell, (1989) entre el exterior y el interior de ésta, y es desde su construcción material (diseño arquitectónico, distribución de espacios y específicamente los usos de éstos) que la dimensión cultural y del tiempo está presente.

5.1.1.1.Descripción de dos escuelas públicas en Monterrey, N. L.

Para la realización de esta investigación, se trabajó (como se explicó en el capítulo anterior) en dos escuelas públicas de la Cd. de Monterrey, las cuales serán nombradas en lo sucesivo como Escuela 1 (E1) y Escuela 2 (E2). Se describen a continuación:

Escuela 1

La Escuela 1 (en adelante E1), corresponde al turno matutino y está formada por una planta docente de 23 maestras/os titulares de grupo, 1 directora, 1 subdirectora, 3 secretarías, 1 de inglés, 2 maestros de educación física: (externos - pagados por la Asociación de Padres), y 4 auxiliares: 4 (practicantes de la escuela Normal La Bastida); y cuentan con 3 intendentes. Es un edificio construido en los años 60's. Los edificios construidos en esta época se caracterizan por ser de ladrillo rojo, con ventanas a lo largo de uno de los lados de los salones. Son de dos plantas y generalmente son dos edificios, colocados en paralelo uno tras del otro, con una explanada que lo separa. La escuela está bordeada con rejas de fierro, lo que permite la visualización total al interior en cualquier punto de la escuela desde el exterior. La entrada está más o menos al centro tomando como frente la explanada que la separa de la Escuela Normal Superior. Alrededor de la escuela, estando parados de frente, se encuentra del lado derecho, la Av. Venustiano Carranza, la cual es una avenida de tránsito continuo y próximo al centro de la ciudad de Monterrey. Del lado izquierdo está el estacionamiento, el cual es compartido para las oficinas de la Región 1 de la SE y oficinas de Carrera Magisterial. Por la esquina de atrás del lado izquierdo, colinda con un estadio para jugar base bol; y en la parte de atrás se conecta con una escuela de Preescolar que

pertenece también a la Región 1. La escuela primaria y el preescolar están separados por una malla ciclónica de aproximadamente 50 mts. de largo. La puerta de acceso a la escuela es de 6 mts. de largo, con dos puertas generalmente cerradas con cadena y candado. (El turno vespertino no utiliza esta puerta, utiliza la que va a dar directamente a la Av. Venustiano Carranza, en la parte lateral de la escuela).

Las oficinas donde se encuentra la dirección están a la entrada del lado derecho. Se pasa por un espacio donde se encuentra el asta bandera y una cabeza olmeca dando la bienvenida a la comunidad educativa todos los días. Al entrar se encuentra uno de frente con pizarrones informativos de lámina y el primer edificio de salones a la izquierda. Se forma un puente con el edificio que conecta por el segundo piso, con más salones y oficinas (de la supervisión de la zona 2). Del lado izquierdo está un jardín con grandes árboles, de aproximadamente 30 mts de altura. Esta área está bordeada por malla ciclónica. No tiene pasto o algunas otras plantas. Frente a este jardín está un espacio igual de extenso, con piso de cemento y bancas con sus asientos también de cemento. Este lugar tiene una puerta de acceso y es utilizada para las reuniones o fiestas de los niños y niñas de 1° y 2° grado principalmente, cuando lo solicita la maestra o los padres de familia por ser cumpleaños de alguno de ellos. Los demás grupos prácticamente no los utilizan. Del lado derecho hay otro espacio para jardín, pero se percibe una gran dificultad para conservar las plantas; de este lado sí hay un poco de pasto. Hay también un pasillo que lleva al salón polivalente, un gran salón que lo utilizan para juntas con padres de familia o pláticas especiales para los grupos o los maestros. Y junto a éste está el salón de computación. En la parte trasera del edificio del fondo, hay un gran espacio para canchas deportivas (cabe una de fútbol, y tienen varias pintadas en el piso para basquetbol o volibol)

La dirección es amplia. Cuenta con un espacio donde hay 2 escritorios para las secretarías y una barra para atender a la gente (principalmente padres de familia). En este espacio está el equipo de sonido y el reloj chocador. Del lado derecho está la oficina de la directora, en un espacio de aproximadamente 4x4 mts. Junto y en un espacio igual, está la oficina de la subdirectora. La oficina de la directora está equipada con el escritorio, donde se guarda la bandera, algunas sillas y algunos adornos en la pared. La oficina de la subdirectora tiene además del escritorio, varios archiveros y libreros, luce con mucho material sobre el escritorio y poco espacio de movimiento. Más adelante hay un espacio pequeño donde están las copiadoras y algunos otros instrumentos y al final del pasillo está el salón de maestros. Éste es de aproximadamente 6x6 mts. Más los baños para maestras y maestros. Cuenta con varias mesas y sillas donde caben todas las maestras de la institución. Están aquí también algunas repisas de madera donde se encuentran los mapas enrollados (material didáctico empolvado por años de no ser utilizado). Cuentan también con una televisión y la videocasetera. Con un refrigerador y una mesa adicional donde generalmente colocan el café o algún refrigerio. El espacio administrativo es amplio, están colocados tres escritorios para las secretarías y el equipo de sonido.

Los edificios de los salones son iguales, los dos tienen las salidas de los salones hacia el frente de la escuela. En el primer edificio hay 4 salones en la parte de abajo, y al final del pasillo los baños de niños y niñas (los cuales no se usan todos, ya que unos son para el turno vespertino) con un espacio para intendencia. Las escaleras están en el extremo derecho. Al subir, se encuentran también 4 salones con los baños al final del pasillo. Los pasillos son de aproximadamente 2 mts de ancho y cuentan con un barandal de metal que llega a 1mt. de altura. En la parte de arriba, al

subir, del lado izquierdo, se conecta con la otra parte del edificio y se encuentran ahí las oficinas de la Supervisión de la Zona 2 y otras más del CAM (el cual funciona en el turno vespertino). Al seguir por el pasillo, se conecta con el segundo edificio que está distribuido más o menos de la misma forma. Del lado izquierdo hay 4 salones y baños al final del pasillo, del lado derecho, hay tres salones más tanto arriba como abajo.

Al interior de los salones se observan características iguales: la puerta es de fierro con chapa para cerrar con llave únicamente (las maestras controlan la llave del salón); al entrar al salón está el escritorio al frente, acomodado según el gusto del maestro, pero siempre junto al pizarrón blanco y el equipo de cómputo para el programa Enciclomedia; tras la puerta generalmente está un estante que usa el turno matutino – solo en los salones del segundo edificio hay un segundo estante para el turno vespertino --; en la pared de frente a los niños, generalmente hay dibujos y cartulinas realizados por los mismos niños o en casos especiales, por las maestras; éstas últimas son permanentes, se quedan casi todo el año escolar, hasta que se caen solas o se rompen por mal uso. En todos los salones hay 5 filas con 7 u 8 bancas. Éstas son individuales, con paleta derecha y su espacio en la parte de abajo para guardar su mochila o algunos libros. Algunas están muy deterioradas, pero servibles. En la pared de atrás, hay un pizarrón verde (de los que utilizaban anteriormente) pero muy deteriorado. En éste pegan los trabajos de los alumnos para decorar el salón con los temas vistos durante el mes. Generalmente se utiliza más espacio que lo marcado por el pizarrón. En todos los salones se cuenta con el equipo de cómputo (computadora, impresora, conexión a Internet, bocinas, pizarrón interactivo y el cañón colocado en el techo). Todos los salones tienen también un aire lavado y uno o dos abanicos de techo. Solo algunos cuentan con aire acondicionado, según el programa de la Asociación de Padres de Familia, conforme hayan cumplido con la cuota respectiva todos los alumnos. Algún otro salón tiene otro tipo de abanico, quizá por iniciativa de la maestra. En los salones de primer y segundo grado se percibe más material pegado en las paredes. Pero este material es elaborado por las maestras para favorecer el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, con dibujos y letras y algunos números. Los baños, aun cuando hay en los dos edificios, arriba y abajo, solo funcionan los de un edificio. Los demás se encuentran cerrados o son para el turno vespertino.

Para separar a los dos edificios, hay un patio grande, de algunos 30 x 15 mts. Cubierto con una nave industrial que lo cubre totalmente a la altura del 2° piso. Frente a este patio y junto a un salón acondicionado como biblioteca, está un espacio delimitado por una barda para los bebederos, donde los niños saben que pueden tomar del agua corriente. Al final de este espacio hay un foro cubierto con una media esfera. Debajo del foro se encuentra un sótano donde se guardan los instrumentos musicales de la banda de la escuela y algunas otras cosas. En la parte del centro del sótano hay algo parecido a una cisterna cubierta de cemento (parece un tapón de corcho de cemento).

Al pasar el segundo edificio, se encuentra un enorme patio de tierra. Están marcadas algunas canchas de básquetbol y de futbol, cuenta con los aros y las porterías. Al final de los patios, junto a la barda con el preescolar, hay botes de basura (tambos) y algunos árboles. Del lado izquierdo del patio, al fondo, están tres casitas de madera que son utilizadas para la cooperativa.

El espacio para la biblioteca fue construido recientemente, en un espacio que está entre las oficinas y el segundo edificio. Es de algunos 5 x 4 mts. Cuenta con estantería alrededor y un

pequeño escritorio. La iluminación natural, a diferencia del resto de los edificios, es menor ya que cuenta únicamente con ventanas en la mitad de una de las paredes.

Escuela 2

La Escuela 2 (en adelante E2), corresponde al turno vespertino y está formada por una planta docente de 6 maestras/as titulares de grupo, no hay maestros de apoyo de educación física, computación o inglés, y hay 3 maestros auxiliares, practicantes de una Normal privada; tiene solo 1 intendente. Es un edificio construido en los años 80's. Es un edificio con paredes de tabique pintado. Tiene ventanas de ambos lados del salón y están cubiertas por protectores de fierro, incluyendo las puertas que son de madera. Es un solo edificio de dos plantas; las escaleras dividen al edificio en dos partes, con cuatro salones de cada lado en cada una de las plantas, de aproximadamente 6 x 6 mts. Al frente de los salones están los patios, cubiertos por una gran nave industrial que los protege de las condiciones del clima extremo de Monterrey. La escuela está bordeada con una barda de bloque de concreto, lo que impide la visualización total al interior en cualquier punto de la escuela desde el exterior. La entrada está más o menos al centro. Al frente hay un espacio para estacionamiento de 5 autos. La escuela está enclavada en una colonia habitacional de casas de nivel medio-bajo (construcciones de alrededor de 40 años, típicas de un piso pero ampliadas por las familias y con terrenos extensos utilizados de diversas formas).

Las oficinas donde se encuentra la dirección del turno vespertino están a la entrada del lado derecho. Junto hay un espacio de jardín más o menos olvidado. En frente están las oficinas de la dirección del turno matutino junto con un aula polivalente que no puede ser utilizada por el turno vespertino. Continuando por el pasillo cubierto de piso tipo ladrillo rojo, están las escaleras del edificio de salones. En ambos laterales del pasillo están los patios cubiertos con la nave de lámina y frente a estos los patios en los que hay una cancha de fútbol. Por la parte de atrás del edificio hay un espacio amplio con algunos maceteros con árboles más o menos abandonados y con mucha basura y algunos maceteros rotos. Colinda la barda de atrás con la secundaria.

La dirección es amplia, cuenta con un espacio donde hay 1 escritorios para la secretaria y donde tienen una sala y una mesa de trabajo para las juntas de los/las maestros/as. Cuenta con dos cubículos de aproximadamente 3 x 3 mts, uno para la oficina de la directora y otro para guardar un poco de todo incluido un refrigerador, una mesa y aditamentos para calentar comida y hacer café. En la sala de maestros/as hay una televisión y una videocasetera.

Los salones son del mismo tamaño, aproximadamente de 6 x 6 mts. Ambos pisos cuentan con un espacio para los baños de niños y niñas, sin embargo se usan únicamente los de abajo durante el turno matutino. Los de arriba están inutilizados y sirve el espacio como bodega de intendencia. No tiene salón de computación ni biblioteca.

Al interior de los salones se observan características similares: la puerta está cubierta con protector. Solo los salones de arriba, cuatro de ellos, cuenta con equipo de cómputo para el programa Enciclomedia, de los cuáles son utilizados sólo uno para el grupo de 6° grado. Los demás son para uso exclusivo del turno matutino. En la planta baja, solo un salón cuenta con el equipo de cómputo, el que es utilizado por 5° grado. En todos los salones hay un estante para el

turno matutino y uno para el turno vespertino. Las paredes lucen sin arreglos o trabajos de los niños, salvo algún poster enviado por la secretaría o algún aviso. En todos los salones hay 5 filas con 7 u 8 bancas. Éstas son individuales, con paleta derecha y su espacio en la parte de abajo para guardar su mochila o algunos libros. Algunas están muy deterioradas, pero servibles. En la pared de atrás, hay un pizarrón verde (de los que utilizaban anteriormente) pero aún más deteriorado que el de enfrente. En éste pegan los trabajos de los alumnos para decorar el salón con los temas vistos durante el mes. Los salones cuentan con aire acondicionado, según el programa de la Asociación de Padres de Familia del turno matutino, los del turno vespertino no pagaron todos su cuota, pero aun así, pueden hacer uso del mismo con restricciones: el intendente controla el encendido y apagado de los climas. Los baños del turno vespertino están en una construcción aparte, en el patio, tras la dirección del turno. Son únicamente dos para niños y dos para niñas.

En uno de los extremos del patio cubierto con la nave de fierro, está una base de cemento para ser usada como escenario. En los patios donde están las canchas de futbol, hay algunos árboles sembrados en maceteros de cemento. En el otro patio, al final de la escuela, está una cabaña de madera que se usa como tiendita.

5.1.1.2. Condiciones generales en las que operan las escuelas: una aproximación a la relación escuela-comunidad

En las escuelas, como parte de su historicidad, se presentan diferentes generaciones de maestros, pero desde el punto de vista pedagógico, convergen en el mismo espacio, diferentes posturas sobre aprendizaje y enseñanza, sin embargo, hay tendencia dominante al discurso modernizador con acciones tradicionales, que en el fondo, muestran una sutil homogeneidad pedagógica, ya que se encuentran consignas implícitas del sistema al que se pertenece. Se describe detalladamente a continuación las condiciones de cada escuela con el propósito de mostrar más adelante las diferencias que se minimizan en el contexto general del sistema educativo.

Es necesario aclarar que estas condiciones, dependen en gran medida de la gestión directiva y docente, de ahí que representa significados relevantes para la constitución de la práctica pedagógica entendida ésta como práctica social. En este sentido, la escuela comparte con la comunidad también su historicidad, su contexto socio-cultural y económico, lo que permite entender su dialogicidad³⁰ y la manera en que prevalece un hábitus estructurado y estructurante.

La *E* es un edificio de 50 años existencia. Sin embargo, se mantiene en relativo buen estado. La pintura se mantiene resiente y se percibe preocupación de los directores para evitar las 'pintas' externas o internas. Hay algunos levantamientos del piso en los patios por el desgaste de los años. Los pisos de los pasillos y de los salones son de cerámica. Solo en la parte del paso del extremo derecho de la escuela hacia el patio trasero se encuentran algunas cosas inservibles como sillas descompuestas o alguna llanta y un poco de basura, pero no impide en lo absoluto el

³⁰ De acuerdo con Freire, el diálogo es fundamental para la verdadera humanización del ser humano. El diálogo no es depositar ideas y valores o el mero intercambio de ideas, ni un monólogo entre dos. Es una relación horizontal; permite y genera la crítica y se nutre de la humildad, la esperanza y la confianza, el amor y la fe. (en Pedagogía del Oprimido, 1966, Cap. 3)

paso o la seguridad de los niños, ya que no tienen permitido pasar por ahí. En el resto de la escuela, solo en un pasillo cerrado, que está entre las oficinas y el otro edificio, se encuentran abandonados algunas bancas y otros materiales inservibles que probablemente no los han podido dar de baja del registro de inventario de la escuela.

El mobiliario, en las oficinas, los escritorios se conservan en bastante buen estado, se puede decir que son relativamente resientes. En los salones, las bancas se perciben de algunos 10 o 15 años, quizá más. Son bancas individuales con paleta. Están pintadas de verde oscuro y se conservan en relativo buen estado en su mayoría, pero en cada salón hay alguna que tiene suelta la paleta o el asiento se está rompiendo o el respaldo. Hay un escritorio de reciente adquisición para el equipo de cómputo. Cada salón cuenta únicamente con 1 estante de aluminio, el cual está asignado al turno matutino, por lo que el turno vespertino no cuenta con estante para la maestra. Las ventanas, en todos, están cubiertas por cortinas azul rey, lo que obscurece sensiblemente el salón, aun teniendo las luces prendidas. La iluminación por ello es insuficiente, ya que las cortinas permanecen cerradas y las lámparas de neón no iluminan adecuadamente.

La *E2*, aun cuando el edificio no tiene tantos años, se percibe deteriorado, no solo por falta de pintura reciente, sino por falta de aseo. Tiene acumulada tierra en las paredes y los bordes de las ventanas que muestran que no se han aseado en años. Al interior de los salones es igual. La tierra acumulada en las ventanas y los marcos de éstas, muestran el olvido incluso de las maestras. Los pisos son aseados por los mismos niños/as de cada salón, según les corresponda cada semana.

La nave industrial se percibe olvidada no solo por la falta de pintura, sino por los nidos de palomas que invaden las trabes superiores de la nave y en consecuencia, los patios tienen manchas permanentemente de suciedad de paloma.

Los extremos de los patios lucen aún peor, tiene basura acumulada, sillas rotas e incluso algunas otras cosas que no corresponden a una escuela o que fueron usadas para algún evento especial en algún momento y fueron olvidadas en ese lugar. Se forman grandes charcos en las orillas que luego son espacios llenos de lodo. Hay algunas bancas para comer cerca de la tiendita, pero éstas están francamente sucias, no solo de polvo. Los baños no están en mejores condiciones. Lucen sucios y en ocasiones están cerrados si no asiste el intendente. Junto a los baños están los bebederos que lucen aún peor: tienen tierra que muestra un abandono de meses y algunas llaves están rotas y por tanto inutilizables.

El mobiliario, en las oficinas, los escritorios se conservan en bastante buen estado, se puede decir que son relativamente resientes. En los salones, las bancas se perciben con muchos años de uso. Se han pintado y repintado, remendado y vueltas a remendar. Son bancas individuales con paleta. Están pintadas de verde oscuro y digamos que son funcionales pero en cada salón hay alguna que tiene suelta la paleta o el asiento se está rompiendo. Los salones con el equipo de cómputo tienen un escritorio de reciente adquisición. Las ventanas, están cubiertas con cortinas de colores, pero no todos. La iluminación es buena, ya que las cortinas son claras, pero en los salones donde está el equipo de cómputo, las cortinas son oscuras y se pierde la iluminación, para poder ver lo que proyecta el cañón.

En las paredes de los salones hay algunas repisas de plástico para los libros de lectura, los cuales tienen también una cantidad de tierra que indica que no se usan ni en el turno vespertino ni en el matutino. Los pizarrones son blancos y usan marcadores para trabajar. Los pizarrones verdes están al fondo del salón para funcionar para periódico mural.

5.1.2. *La escuela como espacio físico que delinea la práctica pedagógica*

Describir las escuelas pareciera un ejercicio trillado e inútil, sin embargo, saltan a la luz los primeros grandes elementos de diferenciación entre una escuela y otra. La reflexión sobre el contexto directo que enmarca la práctica pedagógica, parte del análisis de las diferencias entre escuelas, no únicamente por las diferencias regionales como hacía referencia Rockwell, sino por diferencias más sutiles que transcurren tan en la cotidianidad que se vuelven invisibles y sin embargo, trascienden en la práctica cotidiana y en los procesos de enseñanza – aprendizaje. En este apartado se aborda únicamente las diferencias materiales de las escuelas, las cuales definitivamente tienen que ver con los procesos de gestión y administración de la comunidad educativa; ello involucra no únicamente el “deber hacer” de la dirección de la escuela, sino la cultura implícita que prevalece en el imaginario de las maestras y maestros y de los padres de familia.

Dentro de la escuela se constituyen todas las relaciones posibles de manera formal y ritualizada pero también espontánea, entre maestros/as y alumnos/a, directivos/as, padres de familia y otros agentes intervinientes.

El estado físico de la escuela y la consecuencia de su marco ambiental en la que se desenvuelve, son elementos reales que pueden favorecer o dificultar los procesos pedagógicos. “El profesor (...) requiere condiciones favorables, higiénicas, espaciales, estéticas, sin las cuales se mueve con menos eficacia en el espacio pedagógico” (Freire, 1997; 65).

Como primer aspecto, hago referencia a las condiciones climatológicas de la región, ya que éstas obligan a las escuelas a tener que instalar en los salones, abanicos, aires lavados o acondicionados, tanto para el calor como para el frío; en los patios es necesario la colocación de grandes naves que protegen tanto del sol principalmente, como de las lluvias y en el invierno, protege un poco del frío húmedo. Este factor material, no lo cubre en su totalidad la Secretaría de Educación, sino los padres de familia con las cuotas anuales. Este simple factor que se vincula totalmente con la capacidad tanto de gestión como económica de los padres, es también un factor de diferenciación en las escuelas: aquellas que cuentan con más recursos (tanto de capacidades de gestión como económicas) tendrán mayores posibilidades de habilitar las aulas de manera más adecuada; la diferencia entre no tener abanico y tener incluso aire acondicionado, es determinante para el ‘buen desarrollo de la clase’, tanto desde el punto de vista de los/as maestros/as, como se observa en los siguientes comentarios, como en el comportamiento que se manifiesta en los/as alumnos/as:

“ pos mire en cuanto a esta escuela, pos sí, sí están, entre comillas bien, lo que he estado batallando en este grupo donde estoy era en cuanto al clima o sea, es un salón donde pega mucho el sol verdad, este, el año pasado batallé mucho, pobrecitas mis criatura,

batallaron bastante porque sí, el sol nos pegaba muy fuerte, y unos calorones ¡ay!” (E1, Ma 5)

“sí, como no, sí porque por ejemplo, ahorita ellos bien padre con el clima, no tienen calor, no que si hay otras escuelas que no tienen clima ahorita están todos los niños, de estarse echando aire, ni siquiera están poniendo atención a lo que está explicando la maestra...” (E2, Mo 12)

Las condiciones materiales de la escuela, “son tan malas que ni se mueve [el docente]. La falta de respeto a este espacio es una ofensa a los educandos, a los educadores y a la práctica pedagógica” (Freire, 1997; 65). Es una cuestión de dignidad del docente y de la escuela misma, y queda en la decisión de acción del cuerpo académico de la escuela, principalmente la dirección y su gestión con los padres de familia. Los/as maestros/as se involucran señalando las necesidades de sus grupos y “apoyando” a los padres de familia, en tanto “hacen labor para que el alumnado pague la cuota”, de ello depende el que tengan mejores beneficios. Las condiciones en las que se encuentra, la E2, por ejemplo, están condicionadas al arbitrio del turno matutino, en tanto no cumplen con las cuotas completas. El control de uso de los climas, lo maneja exclusivamente el intendente, quien tiene llave para prenderlos y apagarlos; esto le otorga a él un sutil poder en las relaciones con los docentes: si no llega temprano, no hay clima o se prende hasta que el/la maestro lo solicita y luego el intendente tenga tiempo de respuesta según sus actividades; finalmente, controla la temperatura, ya que no deja el control en el salón.

En E1, por ejemplo, el trabajo de los padres de familia, es muy dinámico. Durante todo el tiempo de observación, los padres se mantuvieron activos cotidianamente, realizando reuniones frecuentes entre ellos, y cansadas jornadas de gestión tanto administrativa al interior de la escuela como externa. El resultado en pocos meses, fue el cambio de aires acondicionados y aires lavados a minisplits de alta capacidad. Los salones beneficiados en primera instancia, son los que lograron cubrir su cuota al 100%, labor que logran en conjunto tanto padres de familia como la maestra. Los padres de familia en este caso, no solo contaban con el apoyo de los/las docentes, sino con la responsabilidad depositada en ellos por parte de la dirección.

Los climas artificiales en los salones, son ciertamente indispensables para mejorar el ambiente pedagógico, tanto en épocas de calor como en épocas de invierno, pero al no ser proporcionados por la Secretaría de Educación, sino conseguidos por la gestión y administración de las escuelas al lograr la cooperación de los padres de familia, se convierte una acción o más bien un mecanismo de reproducción de la desigualdad, ya que prevalece y se impone el factor económico para lograr esta participación. Por un lado, la Secretaría de Educación supedita su responsabilidad a la escuela misma y por el otro, la escuela no busca alternativas diferentes que puedan contribuir con su mantenimiento en condiciones óptimas. El único mecanismo que tienen es la “cuota escolar” y todas las actividades tanto de la asociación de padres como de la escuela misma para conseguir recursos, versa en la aportación que puedan dar o no, los padres de familia. Esta aportación, además, suele condicionarse a aspectos relativos al trabajo académico de la escuela, lo que está fuera de la reglamentación. Aceptadas las condiciones por quienes asisten a las juntas de padres de familia, elimina automáticamente la participación de un sector de padres que por causas no explicitadas, suelen etiquetarse como acciones de irresponsabilidad. Adicionalmente, el uso de los climas de los salones, es motivo de controversia y/o conflicto entre

los turnos. En el turno matutino generalmente hay más alumnado y la participación de los padres de familia es más homogénea, a diferencia del turno vespertino, en donde se logra muy poca participación de los padres de familia (por aspectos que se verán más adelante). El conflicto versa en torno al dinero: la escuela del turno matutino establece una cuota fija por turno, en aras de la “igualdad” en lugar de por alumno, lo que implicaría un pago más “equitativo”. Al no poder la escuela del turno vespertino cubrir su cuota completa, se generan tensiones que llevan a otros conflictos de uso de espacios y distribución de materiales y responsabilidades, que pueden ser asignados arbitrariamente por quien sí cumple con la cuota establecida también sin consenso real.

Este tipo de acciones y mecanismos, si bien, pueden no repetirse de igual manera en todas las escuelas, lo que sí ocurre, y se quiere enfatizar, es cómo una acción administrativa de mejora del ambiente físico escolar, que mejora las condiciones de la práctica pedagógica y por tanto también, del proceso educativo, genera distracción del ejercicio docente propiamente y al mismo tiempo condiciona sutilmente la práctica pedagógica. Esto es, como decían Rockwell y Mercado (1989) “el espacio y el tiempo no son así recursos disponibles incondicionalmente para el docente; siempre son mediados por toda la trama organizativa y social de la escuela” (p. 67).

Otro aspecto físico de la escuela relevante por las condiciones climatológicas, son las naves que cubren los patios. En la E2, las condiciones en las que se encuentra la nave, no permite a los/las alumnos/as aprovechar sus ventajas, la consecuencia de que las palomas estén ahí establecidas, impide una gran cantidad de actividades que podrían realizarse, sin embargo, el aspecto pedagógico aquí, sería lo menos relevante, ya que lo que se muestra en la cotidianidad es la manera en que el espacio colectivo permanece sucio, sin que esto implique a los maestros/as mayor problema, ya que se convierte en un lugar sucio de juego colectivo que ven como “normal”. En este contexto concreto se materializa también el desarrollo cultural de la comunidad escolar.

“... está bien, la escuela tiene... está en buenas condiciones” (E2, Ma 11)

“yo creo que la escuela, está bien.... Está en buenas condiciones.... Solo los baños, como que los descuidan, pero es por el intendente... que no hace su trabajo” (E2, Ma 10)

Los salones, finalmente, como espacio en el que se desarrollan principalmente, las actividades de enseñanza y aprendizaje, es también, como puede verse desde su descripción física, un factor que influye la práctica pedagógica. El tipo de bancas individuales y más o menos deterioradas, colocadas simétricamente en filas frente al pizarrón, el escritorio colocado en el rincón frente a la puerta y junto al pizarrón, todo sin la posibilidad de movilidad y dinamismo desde el punto de vista del maestro/a, perfilan un estilo de enseñanza y aprendizaje sistemático, repetitivo, monótono en donde el maestro/a está al frente dictando la clase y los alumnos sentados escuchando, en aparente pasividad. Adicionalmente, las condiciones de higiene, luminosidad, ventilación y distribución de estantes o libreros, establecen implícitamente un modelo escolar. En general, los salones permanecen oscuros por las cortinas colocadas para satisfacer el uso del cañón y la computadora, además de que las ventanas no cuentan con limpieza frecuente. La luz artificial limita la iluminación y es insuficiente para el trabajo escolar, sin embargo, el grupo y la escuela termina por adaptarse a esta condición. La ventilación también es limitada, porque para

enfriar el salón, es indispensable que las ventanas y puertas estén cerradas; en un salón en donde hay 34 alumno/as y el/la maestro/a, muy pronto el ambiente se concentra. Los estantes, generalmente llenos y desordenados, hablan de la forma en que el trabajo docente se convierte en burocrático, administrativo y rutinario, limitando los espacios al uso de papel archivable y no permitiendo la creatividad e innovación. Los libreros con *libros del rincón*, están literalmente en el rincón del olvido; para la escuela y los/las maestros/as, es ésta la biblioteca escolar, en la cual se encuentran textos literarios e informativos principalmente, pero son usados en el mejor de los casos, como distractores de aquellos niños/as que terminan primero su trabajo, sin embargo, el polvo acumulado en los libros, limita también el que sean atractivos al interés de los/las alumnos/as.

“si, si, por la forma, entonces este pos si se me hacía este grupo muy pequeño, de hecho nos mudamos para acá un tiempo porque si, el salón estaba super feo, verdad, pero pues es que muchas veces los papás también eso no lo ven osea, yo les decía a los papás --por favor apóyenme con las cuotas, mire... osea, si queremos que nos pongan el clima por favor apóyenme--, pero pos también no hubo apoyo de los papás entonces aquí pos la política es de que te apoyan los papás, te apoyo yo también, porque también hay otros grupos con, también con prioridades verdad, y cómo te voy a poner a ti si los demás están cumpliendo y el tuyo no, hasta que yo me puse en un plan que dije “¿saben qué?, osea, o me arreglan el salón o me salgo a trabajar afuera, si, es que realmente maestra, no sabe, ese grupo no, no, fatal...” (E1, Ma 4)

Así, descrita la escuela, se observa que es depositaria del nivel socioeconómico de la población y refleja de manera muy similar la realidad del medio. Se podría condicionar esta relación a factores económicos, pero no es cuestión únicamente de dinero, sino precisamente de cultura. Existe la interdependencia cultura-escuela; es en ésta en la que se entiende la reproducción cultural, las prácticas culturales de la población que se traducen en el hábitus de la comunidad, desde la perspectiva bourdiana; esta producción de prácticas sociales – culturales sostenida en las condiciones materiales y simbólicas de una clase, es una relación simbiótica y dialógica, por lo que delinear las tendencias subjetivadas de la comunidad involucrada; por ejemplo, el prestigio de la escuela en la comunidad se presenta como causa externa de la participación o no, de los padres de familia. Los/las individuos tienden a realizar acciones reiteradas y de manera persistente en tres aspectos básicos: actúan, perciben y piensan en formas regulares, de acuerdo con la perspectiva bourdiana; de ahí que la cultura del contexto socioeconómico inmediato a la escuela, configure los sistemas subjetivos de inclinación a las acciones que hacen que prevalezca la misma condición material de la escuela; estas son las estructuras colectivas que comparten los miembros de la comunidad.

Viendo así a la escuela como escenario material, se constituye como un mecanismo real que delimita la participación democrática y por ende la formación democrática del alumnado. Al no contar con mecanismos alternativos de obtención de recursos, ya sea por desconocimiento de los mismos o por falta de innovación y creatividad en la gestión administrativa de la institución o de la asociación de los padres de familia, difícilmente tanto padres de familia como maestros/as pueden tomar decisiones diferentes y las consecuencias son evidentes. Las diferencias entre las escuelas, cuando se hace referencia al espacio material, suele identificarse como antagónico entre las aulas rurales y las urbanas, generalizando a ambas: las rurales como precarias y a las urbanas

con todos los materiales disponibles incluyendo los aparatos tecnológicos (Rockwell, 1986), sin embargo, las diferencias materiales van más allá de eso, ya que contar con las instalaciones y mobiliario no es suficiente, pero tampoco determinante del proceso pedagógico y menos aún del resultado en el aprovechamiento, (ya que otros factores intervienen en estos procesos, como se verá más adelante), aun cuando la influencia implícita permanece en el ambiente de la práctica y se incorpora sutil y silenciosamente en las estructuras mentales de los/las docentes, logrando establecer estructuras que sí delimitan (limitan o promueven) la participación de los involucrados en el proceso educativo, es decir, está limitando la formación de uno de los elementos fundamentales de la democracia: la participación. Lo que se quiere enfatizar es el hecho de que el principio cultural interiorizado genera prácticas culturales individuales y colectivas, que son aparentemente autónomas, como diría Rockwell (1986), pero son más bien acciones en aislamiento controladas por mecanismos ideológicos y gremiales que ocurren aún sin vigilancia directa, lo que hace evidente el *hábitus*, -- entendido como el “sistema de disposiciones durables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1986; 265)– y queda manifiesto de manera evidente y concreta en las condiciones materiales del salón y de la escuela.

De esta manera, las condiciones materiales de la escuela, permiten ver aspectos del *hábitus* de la comunidad educativa, y es este contexto cultural el que va permeando también en las prácticas pedagógicas dentro del aula. Desde la perspectiva de la democracia, se enmarca un estilo de vida que deja de lado los principios de la dignidad humana. Tanto maestros/as como alumnado y padres de familia se limitan a repetir las acciones que por tradición saben que pueden realizar y éstas las llevan a cabo en las condiciones materiales que les ofrece el medio, sin que exista algún factor que rompa el ciclo. Así, como lo describió Mercado (1981) hace ya casi treinta años, la organización de los espacios sigue imponiendo una determinada práctica pedagógica.

La postura de los padres de familia desde esta perspectiva, pudiera considerarse pasiva, como lo considera Ornelas (1995), al hacer una diferenciación en los vínculos de los/las maestros/as con los padres de familia: él considera que está mediada por ciertas condiciones y percepciones de clase social; en el medio económico bajo, donde los padres tienen bajos salarios, generalmente también tienen un nivel bajo de escolaridad, lo que hace que los maestros/as tengan mayor control sobre las actividades a realizar. Esta consideración de Ornelas, es compartida por las maestras, (como se observa en sus apreciaciones sobre el medio social de la escuela), lo que deja, desde la percepción de los/las maestros, sin herramientas a los padres de familia para exigir al maestro/a un trabajo de mayor compromiso. Pero como él mismo afirma, las generalizaciones no son del todo justas con la realidad dinámica de las escuelas y la propia dinámica de las familias que integran la comunidad escolar, como lo sostiene Rockwell y Mercado (1989) y se corrobora en el análisis realizado a continuación.

5.2. Contexto social y cultural de la escuela desde las interrelaciones sociales

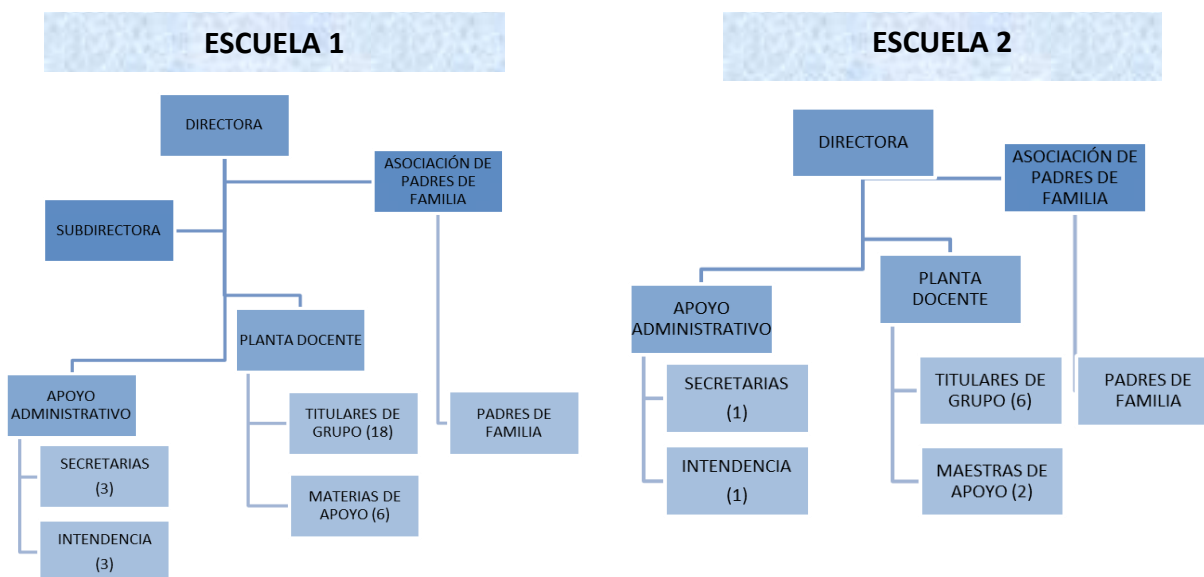
El contexto social y cultural de la escuela, se limita para esta investigación, a las interrelaciones que se establecen entre los agentes de la comunidad educativa, como elemento sustantivo de la estructura organizacional en la que se entretajan las relaciones que influyen en la producción y reproducción de conocimientos e ideologías que enmarcan la práctica pedagógica. En este apartado se realiza un acercamiento al contexto social y cultural a partir de las interrelaciones

que se constituyen en la convivencia diaria y que tienen implicación en la práctica pedagógica, como la relación maestro/a – padres de familia, y las interrelaciones formales e informales entre los/as maestros/as y con los/as directivos.

5.2.1. Las interrelaciones en la estructura organizacional

Dentro de la escuela y del salón de clases, a partir de la estructura organizacional, se constituyen las relaciones jerárquicas y las redes que dan vida a la dinámica escolar. Estas relaciones constituyen el ambiente en donde se entretajan los mecanismos que influyen en la producción y reproducción de conocimientos e ideologías que enmarcan la práctica pedagógica. Por su parte, la estructura organizacional que subyace en las interrelaciones entre los integrantes de la comunidad escolar, es simple, como se observa en el Esquema 2: los organigramas de las escuelas públicas de la investigación.

ESQUEMA 2
Organigrama de la Escuela Primaria



FUENTE: Elaboración propia

Las relaciones interpersonales que se delinearán aquí, a partir de los/as docentes, son: maestros/as – padres de familia, maestros/as-directivos/as, maestros/as – maestros/as. Éstas son relaciones de poder y políticas, ya que las jerarquías establecidas explícitamente, están reglamentadas, pero las que se establecen implícitamente, son las que legitiman la producción y reproducción de los conocimientos pedagógicos. Es en éstas últimas que la dinámica del poder sindical se fusiona con las relaciones interpersonales al establecerse compromisos o diferencias ideológicas que

fortalecen o evitan los vínculos entre los agentes escolares y éstos se traducen a su vez, en posturas pedagógicas o estrategias de trabajo determinadas.

5.2.1.1. La relación pedagógica maestro/a – padre de familia

“La presencia de lo escolar penetra con peso diverso muchos sectores del ámbito social en que se inserta, uno de ellos es la familia” (Rockwell y Mercado, 1989; 50). Los grupos familiares no son grupos cerrados ni homogéneos, por el contrario, en la actualidad, cada vez hay mayor diversidad en las dinámicas familiares y los factores que intervienen en éstas, son múltiples. En este sentido, lo escolar, no necesariamente significa, una imposición mecánica de la ideología y las normas escolares (Rockwell, 1989), por ello, la respuesta a lo escolar será también heterogénea. Las actividades que realiza cada una de las personas que integran el grupo familiar, dependen también de las relaciones productivas y laborales e implica algún tipo de organización, que no siempre es congruente con los horarios y actividades inflexibles de la organización escolar.

Las familias tienen sus propios códigos de valores, sus preferencias para realizar ciertas prácticas sociales y pueden o no ser compatibles con las que solicita la escuela o alguna maestra en particular. Esto significa, que “(...) la familia no permanece pasiva ante las múltiples pautas escolares. Su respuesta es activa. Ya sea que adopte las pautas escolares necesarias para la supervivencia de los niños en la escuela, o que a la par mantenga prácticas propias vinculadas a sus tradiciones, a sus particulares formas de organización y relación social, que pueden constituirse en prácticas de resistencia a esa presencia escolar” (Rockwell y Mercado, 1989; 51).

La relación que se tiene con los padres de familia, no es unidireccional, de hecho es bilateral, es dialéctica, sin importar el nivel sociocultural y económico. Esto es, los/las maestros/as de manera generalizada, consideran la relación con los padres ‘fundamental’ y se establece a partir del primer contacto que hacen al inicio del ciclo escolar. Es en este primer contacto que los/las maestros/as “dictan sus reglas”, establecen su forma de trabajar y lo que se espera de los/las niños/as y de los padres de familia para con la escuela y la maestra. Se establece también que ‘la comunicación está abierta para atender cualquier problemática que tenga el/la niño/a o la familia’, es decir, los/las maestros/as establecen los canales de comunicación y los medios. Por su parte los padres de familia aceptan implícitamente el convenio y se comprometen con el cumplimiento del reglamento del salón y de la escuela. Sin embargo, la relación solo inicia y pueden cumplir o no los acuerdos. Aun cuando paralos/las maestros/as, se abrió la comunicación, ésta es autoritaria, ya que no sugiere o pone a consenso ‘las reglas’, sino que la relación bilateral se convierte en una relación jerárquica y de poder, en donde se espera reciprocidad del compromiso: ‘yo atiendo y apoyo a tu hijo/a, tú atiendes y apoyas mis determinaciones’, como se observa a continuación.

“yo siempre que he platicado con ellos desde la primer junta que hice, este, siempre les dije, siempre a todos los papás cuando empezamos el año escolar siempre les digo “voy a trabajar de esta manera, me gusta que esto, me gusta el otro” y hasta ahorita pues me han entendido, porque yo siempre les he dicho a ellos que, que la mejor manera de sacar al niño adelante pues es que tengamos la comunicación con ellos y este, y no, de hecho

si son, o sea, muy participativos... [pero] si alguna mamá trabaja, pues la verdad, es su problema, nosotros también tenemos hijos y no los andamos dejando por ahí, sino que ellas tienen que ver la manera, verdad, tienen que buscar la forma de venir por ellos y atenderlos o, no sé, pedir ayuda a alguien más, pero es su responsabilidad....” (E1, Ma 4).

Sin embargo, los/las maestros/as no esperan realmente contar con el apoyo de todos, por el contrario, se predisponen a la poca colaboración de los padres; pero cuando sí consiguen reciprocidad, los padres son considerados por los/as maestros/as como *‘muy buenos, muy cooperadores’*. Para los/las docentes, es de crucial importancia contar primero con el *reconocimiento* por parte de los padres de familia y luego con el *apoyo* de los mismo. *Reconocimiento* en tanto los identifiquen como personas preparadas y con los conocimientos necesarios para “enseñar” a sus hijos/as; y *apoyo*, en tanto respondan positivamente a las peticiones de colaboración de los/las maestros. Los/las maestros/as consideran que ambos se han ido perdiendo, aunque sí permanece la idea de que en los medios sociales de recursos socioeconómicos de bajos ingresos, tienen mayor reconocimiento, mientras que en los medios altos, ya no es así:

“la imagen del maestro ha cambiado, y hay que establecer los criterios de relación con los padres... ellos también han cambiado... he visto a los niños igual, son niños, pero hay que ir adaptándonos a la realidad de los padres...” (E1, Mo 3)

Pero *el apoyo* de los padres, no parece depender del reconocimiento del maestro/a, sino del compromiso directo con los/las hijos/as. Esto es, los padres de familia, pueden estar o no de acuerdo con lo que el maestro/a hace y pueden exigirle o no modificaciones en “el trato para con el/la niño/a”; los mecanismos de los padres para establecer una relación de “compromiso” con el trabajo del maestro/a son variables (y no se analizan en esta investigación), pero es relevante mencionarlo porque para el maestro sí es de mucha trascendencia el contar con el reconocimiento y apoyo de los padres, aunque el significado de apoyo y reconocimiento, sea diferente para éstos últimos:

“merecemos respeto, como seres humanos que somos; se ha menospreciado la imagen del maestro a causa de los padres; dicen: no hagas caso, la maestra está loca...” (E1, Ma 1)

“los padres ponen en duda lo que uno hace...” (E2, Ma 9)

Esta relación con los padres de familia, sí es muy importante para los/las maestros/as, ya que de ello depende que los/las niños/as hagan sus tareas u otras encomiendas que solicitan a los padres, realizar en la casa. Consideran que la “colaboración” y el “apoyo incondicional” de los padres, es lo que garantiza el aprendizaje de los contenidos, y en general, el éxito académico de los/las niños/as. Esta condición de “apoyo” es entendida como “hacer lo que los/las maestros/as indican”, es decir, los padres que por alguna razón no están todo el tiempo con sus hijos/as haciendo lo que la escuela espera que hagan, son considerados “poco colaboradores”, que “no

apoyan el trabajo del maestro” e incluso los consideran “irresponsables”; y creen que esto es relevante para el logro de los objetivos de aprendizaje, sin embargo, no es esto determinante para su forma de enseñar. Se hace énfasis en que es solo la percepción de los/las maestros/as porque no necesariamente corresponde el compromiso de los padres para con sus hijos/as, al mayor aprovechamiento de éstos (este aspecto de investigación no es competencia de esta investigación).

Entonces, lo que se observa, es que las circunstancias de las escuelas, son también multifactoriales y es posible que no necesariamente llegue a existir alguna relación que asocia la pasividad o actividad de los padres de familia, a la condición socioeconómica. Lo que deja abierta la posibilidad de que ‘la colaboración e intervención de los padres en el proceso educativo, dependa más de la gestión del maestro/a y del directivo del plantel:

“la mayoría si son de, no de muy buena, buena posición que digas wuaw, vivo en la del Valle o vivo acá en San Pedro, o sea, no son de esa condición pero tienen el solvente económico para, para vivir bien verdad... pos algunos sí, la mayoría tengo identificado bien en qué trabajan sus papás, son empresarios ... la mayoría son tienen su buen trabajo, hay otros que tienen su negocio aparte y hay otros que sí verdad son empleados en tienda verdad, o qué se yo, pero la mayoría si son empresarios, ganan dinero, ganan su buen dinero... sí, muy poquitas mamis trabajan [...] pero aun así, hay más que no apoyan a sus hijos/as, que tienen muchos problemas en su casa y vienen a decir que nosotras resolvamos los problemas de aprendizaje de los niños; una mamá le pidió a la maestra del año pasado que le diera chance, verdad, que lo pasara, y me dijo: si usted aprecia su trabajo, ayude a que mi hijo salga adelante; me dio mucho coraje y claro que le contesté: precisamente porque aprecio mi trabajo y se las condiciones en las que está su hijo, le estoy diciendo cómo está y qué es lo que debe hacer para ayudarlo... (E1, Ma 4)

Esto nuevamente deja ver, que el factor socioeconómico, si bien tiene una carga de influencia importante, no es determinante. Pero sí exige del maestro/a mayor capacidad de inserción o injerencia en la dinámica de las relaciones sociales con los padres de familia para lograr el *reconocimiento* y el *apoyo* que solicitan, con lo cual se logra o no una relación de *reciprocidad*.

Otro aspecto relevante, observado en las entrevistas, es que la relación de *reciprocidad* con los padres, difícilmente se logra cuando los/las maestros/as no están dispuestos a negociar su postura, o no tiene las habilidades de gestión o liderazgo necesarias para identificar las problemáticas específicas de las familias e incidir en éstas con estrategias de colaboración efectiva. La mayoría de los/las maestros/as solo esperan la respuesta de los padres, y al no conseguirla como lo desean, se liberan de su responsabilidad y compromiso para el mejoramiento académico del niño/a, o en su caso, justifican el no efecto de sus esfuerzos para con el niño/as en particular, por no contar con la respuesta esperada de los padres.

“mire por ejemplo este, yo hablo con el padre de familia y le digo “mire vamos a hacer, a comprarle un libro al niño y vamos a leerlo, en vacaciones lo va a tener que leer el niño”, entonces resulta que el papá no le compra el libro al niño que porque (...) (E1, Ma 5)

“... algunos papás toman el consejo, si, la verdad hay papás muy lindos pero son uno que otro papá, la mayor parte, ahora aparte ha crecido mucho el número de mamás que trabajan por la situación que se vive, y no solamente por la situación económica, es por la mentalidad, o sea, que ha cambiado verdad, eh, no digo ni que yo esté a favor ni en contra de eso pues depende de cada situación personal, y hay muchos hogares desintegrados...” (E1, Ma 6)

En general, los/as maestros/as entrevistados, no tienen un conocimiento sistematizado y concreto sobre el contexto social del grupo; solo tienen un acercamiento deductivo realizado a partir del trato con los /las alumnos/as, y generalizan la situación por sus propias conceptualizaciones y experiencias previas, las que incluso, juzgan, pero no se profundiza lo suficiente y se asume la realidad como inamovible y estandarizada de acuerdo al nivel socioeconómico y cultural de la zona escolar:

“a mí me gusta siempre libretas forradas, presentación, este y el papá manda al niño y dice “dile a la maestra que no tengo dinero, que no lo voy a hacer”, le digo “perfecto”, le contesto “no se preocupe, ya le compré el lustrina, yo se los compro, “y fórralos”, y digo eso yo creo, esas pequeñeces, el niño traía a veces treinta pesos, osea cómo que no puedes comprar, o sea, yo sé quién puede y quien no, en ese aspecto siento yo que no hay apoyo, no me ayudan a poder, este, a que los niños se superen más.” (E1, Ma 5).

“[una mamá] se dedica a, por ejemplo, hay unas señoras que tienen un bar y eso y los niños les digo: ¿por qué...?; es que mi mamá llega muy tarde de allá de la cantina; y aunque tenga la posibilidad económica no la saben utilizar en sus hijos ... me refiero a que los están echando a perder, somos aquí en la escuela, más que un profe creo, este pero, este si lo, los demás andamos mal en ese aspecto, uno sin trabajo, mal pagado ... alguno que otro que trabaja en el IMSS, no, pero, y las mamás que trabajan... pues [no terminó la frase]; los chavos, están solos en la casa hasta que llegan en la noche los papás pero por lo mismo no hacen, andan en la calle nomás buscando que les hagan problemas o algo ... bueno si, si, si, todo, todos estos señores este, más que todo el fin de semana, si se da el caso ... sí hay alcohol... y drogas en el ambiente, pero ellos [los alumnos] no lo refieren, solo en los hermanos grandes... y violencia también se presenta”(E2, Mo 12).

Como se observa, también hay una preconcepción estandarizada sobre la situación laboral de las mujeres. Los/as maestros/as en general, consideran que parte del problema social y de no atención a los/as hijos/as, es porque las madres trabajan tiempo completo. Si bien reconocen que es necesario, por la situación económica, no justifican que no puedan cumplir con *“las obligaciones que tienen como madres y con respecto a la educación formal de los/as hijos/as”* (E2, Ma 11), consideran que las mujeres que trabajan, *“tienen que arreglárselas de alguna manera, para recoger a sus hijos a tiempo y atenderlos como debe de ser”*; *“uno también trabaja, y no por eso, abandonamos a nuestros hijos”* (E2, Ma 10). Desde la perspectiva de género, se podría decir, que estos son los mecanismos implícitos y explícitos que reproducen las desigualdades de género, se hace patente que la doble jornada es aceptada e interiorizada como

‘natural’ porque según los estereotipos de género, es la mujer la que tiene la mayor responsabilidad con los hijos/as, el hogar y la atención a los otros.

Esto lleva además a una ‘aceptación’ o ‘resignación’ de que así son los padres de familia, luego entonces, consideran que no hay mucho que se pueda hacer desde la escuela. Esta idea de aparente indefensión de los/las maestros/as ante la situación socioeconómica y cultural de los grupos familiares, solo legitima las relaciones de poder (y de género) y las desigualdades sociales, al no establecer alianzas o compromisos mayores con los padres de familia respecto al aprovechamiento de los/las alumnos/as.

Ahora bien, la relación con los padres de familia, no influye directamente con las formas de enseñanza. En este rubro, son los/as maestros/as quienes tienen siempre la decisión de hacer una u otra estrategia para el aprendizaje. Pueden contar o no con el “apoyo” para tener recursos suficientes (material didáctico) o la realización de tareas especiales, pero cuando no se logra establecer una relación de reciprocidad, los/las maestros/as, sencillamente modifican la actividad para no usar tal o cual material (aspecto que se retomará más adelante por las implicaciones didácticas reales). En este sentido, la influencia de la relación es entonces indirecta, ya que si bien los padres no intervienen en las formas de enseñanza, los/las maestros/as sí modifican las actividades y/o estrategias en función de la respuesta de los padres para con las peticiones de recursos o materiales didácticos, o incluso, con el avanzar en el programa, por facilitar o no la comprensión de las temáticas.

“yo tengo ahorita cinco niños que están casi reprobados o sea, nunca me había pasado eso, uno, dos, yo creo que no van a reprobado, ya los tienen en clase de apoyo y todo pero uno de ellos es un niño que no da nada, no responde nada y es un niño listo pero sus papás están separados, su mamá trabaja y aparte se sale en las noches, o sea, ahorita [le dije al niño]: ¿el examen que reprobaste ayer que te encargue estudiar?, -- es que miss no pude, no la vi ayer; entonces qué puede hacer uno; pues todo eso afecta bastante, afecta bastante entonces yo estoy batallando mucho con este grupo, con esta generación por todo eso envuelto” (E1, Ma 4)

Respecto a la influencia que tienen los padres en el trabajo pedagógico, los/as maestros consideran que no tienen la menor interferencia, que trabajan igual en una u otra escuela, las diferencias solo están en el “apoyo” y la “reciprocidad”, como se ve a continuación:

“o sea, yo trabajo igual... nada mas no tienes el apoyo, sí, pero eso ya es problema del niño y la familia pero tú sigues trabajando con lo que puedes; si te interesas por, por los, este los casos particulares de los niños que se dan con problemáticas de este, de incumplimiento o de que no, de falta de atención, o de adquirir bien los conocimientos este pero muchas veces no tienes respuesta con los, de los padres o sea, el querer tú tener un apoyo este no ves un interés, entonces si dices tú si ellos no se interesan por que me voy a interesar yo o no te lo van a agradecer verdad...” (E2, Ma 8).

“no, no, yo pienso que más que todo es ellos la, la necesidad que tienen de que su hijo saque buenas calificaciones; no, no porque uno, porque, y esos mismos padres de

familia, que yo los conozco desde que estaban en primero, siempre han sido desde primero así... pero lo que yo hago en mi salón... yo soy el que decide.” (E2, Mo 12).

Sin embargo, hay quienes perciben este apoyo o falta del mismo, como un factor de influencia, ya que implica que utilicen otros recursos, tanto cognitivos propios para solucionar las problemáticas de aprendizaje de los/las niños/as, como materiales didácticos que puede ofrecer el medio:

“yo digo que sí influye, un poco, verdad, porque si los papás no te apoyan, pues tú tienes que resolver el problema dentro del salón, por ejemplo: en otra escuela, yo ya sabía que los papás no apoyaban, que no tienen recursos, entonces, yo hago actividades en el salón y no les dejo tarea que sé que no van a hacer, porque no cuento con los papás; ahí entonces, uno sí cambia sus actividades, pero en función de si te van a apoyar o no.” (E1, Ma3)

En este sentido, es, como lo describe Ornelas (1995), los vínculos de los/las maestros/as con los padres de familia están mediados también por las condiciones y las percepciones de clase social, pero sigue siendo el/la maestro/o el que tiene el control sobre las actividades escolares, y más específicamente las pedagógicas, “él es quien dispone quién de los alumnos sabe, en tanto que los padres no pueden hacer gran cosa porque no tienen los recursos intelectuales necesarios para ayudarles en sus casas a mejorar sus tareas” (Ornelas, 1995; 136). Sin embargo, como ya se comentó no es una cuestión de recursos intelectuales o económicos llanamente, es por una problemática que sí tiene que ver con el tipo de vínculo que se establece entre el/la docente y el padre de familia y la reciprocidad a partir del reconocimiento del docente, el liderazgo y gestión que realice, para conseguir el apoyo de los padres para con el proceso de aprendizaje de los/as hijos/as.

5.2.1.2.La relación pedagógica: maestros/as – directivos

Las escuelas definitivamente son heterogéneas, cada grupo, cada comunidad educativa se constituye en su propio ambiente, sus propias dinámicas, aun cuando los lineamientos generales de la SEP, controlan el funcionamiento general de las instituciones (burocracia estatal, de acuerdo con Ornelas, 1995). Dentro de las escuelas se manifiestan diferentes creencias y formas de relacionarse; hay algunas tradiciones que surgen por las diferentes generaciones de maestros y los diferentes estilos directivos. Pero, las escuelas tampoco son por sí mismas, unidades autónomas (Rockwell, 1989), sino un lugar en el que convergen y se interrelacionan realidades de los diferentes agentes educativos, logrando una diversidad de complejas dimensiones, orientadas de determinada manera, por los directivos en turno: directores y supervisores.

La estructura organizacional de las escuelas, está establecida por la organización general del sistema educativo. Delineada desde la Ley General de Educación hasta los reglamentos operativos de cada una de las escuelas. La estructura es jerárquica de manera descendente, esto es, tras los acuerdos establecidos oficialmente, se hacen llegar para su operación a los niveles

inferiores, pasando por la Dirección de Educación Básica de cada Estado, a la Dirección de Educación Primaria, luego a cada Región (en Nuevo León, hay 12 regiones) y a su vez a cada Supervisión Escolar, finalmente a la Dirección de cada Escuela Primaria. El nivel superior inmediato de una dirección de primaria, es la supervisión escolar.

Esta línea descendente de nivel de autoridad es también ascendente en la aceptación de “lo que se dispone”(Rockwell, 1989) desde las autoridades escolares. Rockwell explica como “lo que disponen las autoridades” es la forma en que se hace presente en la escuela, la burocracia como estructura que está por encima de cualquier escuela. Pero esto no significa que la influencia de las autoridades de los niveles más altos, lleguen directo a las escuelas, sino que en el camino de descendencia, van siendo mediados por intereses e interpretaciones propias de cada nivel inferior, según se establezcan sus propias reglas del juego (Rockwell, 1989).

Uno de los mecanismos que interpelan en los diferentes intereses, como ya lo había explicado Rockwell en sus investigaciones a finales de los ochentas y que prevalece como práctica incuestionable, es el activismo sindical; en los diferentes niveles administrativos, están mezclados también integrantes activos del sindicato y los niveles jerárquicos sindicales corresponden también a los niveles administrativos –burocráticos. Esta asociación se fusiona en el ejercicio operativo de una sola persona, quien rinde cuentas tanto al sistema educativo como al sindicato de maestros. Es claro así, el manejo de intereses y negociaciones, siempre en medida que no se alteren los convenios establecidos en los más altos niveles administrativos y de la política pública, lejos de la operación escolar y el ejercicio pedagógico en las escuelas.

Los acuerdos y negociaciones en los niveles inferiores, se establecen tanto por camaradería como por acumulación de puntos escalafonarios. Los lineamientos para lograr mayor cantidad de puntos en el escalafón, los define el sindicato en alianza con las autoridades educativas de los más altos niveles. Los/as maestros/as aprenden los caminos y las formas en que pueden lograr estos puntos, según sus intereses de movilidad dentro del sistema.

En este caso, es clara esta dinámica. En ambas escuelas, el supervisor de zona, es también el representante sindical electo democráticamente por los maestros/as. De esta manera, el control que se ejerce sobre los maestros/as es sutil, en tanto es aceptada como algo cotidiano y natural por los/las maestros/as. En esta dinámica, los/as maestros/as saben cuáles son los procedimientos únicos para la determinación de las plazas y los contratos (es especial ahora, los contratos), los cambios, las comisiones, el cómo ascender en el escalafón, así como asegurar su bienestar laboral y protección de todos sus derechos en el ejercicio de sus funciones, aún en perjuicio de los/las alumnos, en muchas ocasiones (como ya lo había descrito Rockwell en 1989).

El control que ejerce el supervisor, sutilmente aceptado por los/las maestros/as, se observa en la forma en que describen su relación con él: desde su punto de vista, en ambas escuelas, identifican a los supervisores, como personas muy responsables, amables, organizados y que cumplen cabalmente con sus funciones: tanto administrativas como pedagógicas; esto porque están presentes en las juntas de colegio y dan sugerencias, dirigen la organización de nuevas estrategias para mejorar tal o cual objetivo; como se observa a continuación:

“En la tarde, sugirió que TODOS [se usan mayúsculas por el énfasis que hizo la maestra] usaran un libro de texto de matemáticas, comprado: el método Singapur, para mejorar el nivel de matemáticas y facilitó el proceso, sacando copias para los maestros y alumnos/as” (E2, Ma 10)

En ambos casos también, el supervisor, por ser el secretario electo representante de los maestros en el sindicato, parte de sus funciones con las escuelas, es llevar la información última sobre los acuerdos y promociones sindicales. Los/as maestros/as de ambas escuelas ven esto adecuado, ya que implica además, mucho trabajo, por lo que valoran positivamente tal esfuerzo del supervisor. Además consideran que son, en ambos casos, personas capaces y bien preparadas académicamente para realizar ese trabajo, y que cuentan con la experiencia docente suficiente.

“Una persona [el supervisor] muy responsable, sea lo que sea es un maestro que no es por alabarlo y todo pero es un maestro demasiado, mucho muy responsable, también una persona muy estricta, en cuanto a su trabajo, el día tal, ese día lo quiere; su trabajo siempre está bien planeado, no nada más así con esta escuela, sino en todas las escuelas él podría ser así, es muy puntual, es una persona que nunca te falla” (E1, Ma 4)

“Si es muy responsable; aprendemos mucho de él también porque si se me hace una persona extremadamente preparada (...) como lo conocimos también como compañero sabemos, verdad, que este le gusta el trabajo (...) como trabajador, laboró como maestro aquí y luego ya ascendió a, bueno primero a subdirector, luego a director y este, y ahora supervisor; y es el secretario general (representante sindical)” (E2, Ma 8)

Respecto de su función pedagógica, los/as maestros/as consideran que cumplen adecuadamente con ella. Sí hacen visitas a los salones, aunque no sean frecuentes, consideran que el supervisor tiene claro cómo trabaja cada una de las maestras/os. En ocasiones mandan a algún ayudante a hacer la observación en clase y siempre tienen retroalimentación. Generalmente son *reconocidos* por lo que “hacen bien”, pero cuando es conveniente una corrección, el supervisor (ambos) dan sugerencias didácticas. Para los/as maestros/as, este *reconocimiento* de la autoridad, es muy bien recibido, ya que significa que “*cumplen cabalmente con sus responsabilidades*” (E1, Ma 1) y eso los hace “*buenos maestros*” (E2, Ma 7).

La supervisión tiene fuerte influencia en la organización del trabajo docente, no solo por la aplicación de los procesos administrativos. Los supervisores definen lineamientos generales para la planeación pedagógica y el proceso de evaluación principalmente. Hace el análisis de los resultados de las evaluaciones oficiales con los directores y es a ellos directamente a quienes “les dan instrucciones”.

“Nosotros tenemos que seguir instrucciones, aunque no estemos de acuerdo, ese es nuestro trabajo. Claro que muchas de éstas instrucciones también son recibidas por otras autoridades más arriba del supervisor; él hace su trabajo y nosotros tenemos que hacer el nuestro (...) sabemos exactamente bien que debemos de manejar todo con las circulares que nos manda Secretaría pero yo creo que también deberían de dar otra opción o decirle al Inspector que los directores también tienen derecho a, pues, a dar

alguna indicación aunque no sea dada por Secretaría, que no vamos a estar fuera de los lineamientos...” (E1, Direc.)

El trabajo que realizan con los/las docentes, es a través de las juntas de academia. Todas las/os maestros/as de una zona escolar³¹ se reúnen periódicamente por grado, en una escuela; en ésta tienen como principal actividad, la elaboración de la planeación de los contenidos programáticos: los distribuyen en las semanas correspondiente, según páginas de libros y definen estrategias generales (esquemas, dibujos y otros ejercicios); y elaboran el examen bimestral, el cual es el mismo para todas las escuelas. Esto garantiza que toda la zona lleva más o menos el mismo ritmo en cuanto a los contenidos desarrollados en las aulas escolares. Es este el momento sugerente para los conocimientos implícitos y explícitos del supervisor, al explicar algunas estrategias novedosas o ideas que les han sido también dadas en cursos de actualización. Si el supervisor detecta en las evaluaciones bimestrales y en las oficiales, que el alumnado sale bajo en matemáticas, por ejemplo, entonces sugiere que se realicen más actividades en esta área y ‘solicita o da instrucciones’ de que ocupen los maestros más tiempo en estas actividades para mejorar el nivel de aprovechamiento en la materia, en la zona; pero no se analizan los casos particulares, es decir, no hay un acercamiento específico a las dificultades de aprendizaje reales de algunos alumnos/as o al análisis de las situaciones contextuales que pudieran estar interviniendo en estos procesos, para lograr un buen aprovechamiento. Lo que queda plasmado entonces, es que las estrategias docentes son las que tienen que modificarse o reforzarse (acumular más ejercicios y actividades), para mejorar el aprovechamiento en la materia.

La influencia pedagógica del supervisor, va dejando su marca, también con sutileza; quizá antes era un poco más explícito y dirigido el trabajo pedagógico de los supervisores, pero ahora, los aspectos administrativos, ocupan más espacio.

Cuando comencé a trabajar, hace más de treinta años, [...] vino el inspector a revisarme como por noviembre, como a finales de noviembre, resulta que mis niños salieron muy mal, me les puso dictado, les puso, y nunca se me va a olvidar, el profesor sí me llamó la atención, yo sí lo veía un poco molesto pero muy lindo, yo me acuerdo de él con mucho cariño porque yo casi lloraba y le decía:--“es que profesor, yo estoy siguiendo el método global, del libro”, --“no pero ¿quién te dijo?, así no aprenden los niños a leer, hay que combinar el anterior con el nuevo”;--“pero es que nadie me dijo profesor, yo nunca había tenido primero y pos apenas estoy experimentando”; --“no, ¿tus compañeras no te dijeron cómo están trabajando”; -- “no profesor, se lo prometo”. [...] y luego pero con mucho, con mucho, con mucho cariño yo lo sentí, con mucho respeto, me dijo: “mira, le vas a hacer así y así y asá, vas a combinar esto y, yo te voy a venir a revisar en un mes”; y sí, al mes siguiente que fue a revisarme mi grupo había avanzado bastante y ya me felicito...

yo estaba haciendo las cosas de una forma que no funcionaba, pero nunca se me va a olvidar, [...], desde ese entonces yo le tomé mucha confianza y cada vez que me iba a revisar y yo le preguntaba: “profe ¿y cómo ve esto?, ¿y cómo ve el otro?”, y él me

³¹ En todas las Regiones Escolares Administrativas del estado, se organiza de esta manera el trabajo colegiado: cada zona reúne a los docentes por grado, una vez al bimestre, para trabajar elaborando el examen bimestral y el plan de trabajo como guía, lo que incluye todos los contenidos programáticos y páginas de libros que corresponde ver durante el período. (Fuente: Secretaría de Educación de N.L)

aconsejaba muy bien “mira pues en matemáticas tendrás que practicar más esto o hay que seguir este método” (E1, Ma 6)

Los supervisores hacen sugerencias didácticas. Algunos tratan de estar actualizados. Han cursado más niveles académicos y cumplen con todas las capacitaciones oficiales. Éstas son sobre las nuevas metodologías de los programas y generalmente, son ellos/as quienes les toca capacitar a los directores y docentes. De ahí, que los/as docentes en general, los identifican como “muy bien preparados” y respetan el nivel de jerarquía y por tanto de autoridad. ¿Será entonces, que ‘respeto’ se asume como subordinación incuestionable?

Ya en las escuelas, las directoras se encargan de traducir la instrucción en acciones o estrategias específicas, que pueden surgir por ideas generadas en la Junta de Consejo, o por algún proyecto específico que tenga en mente el supervisor. Como es en el caso del turno vespertino, que el supervisor solicita que las escuelas apliquen el método Singapur, de matemáticas, para mejorar el aprovechamiento en general. Y en las aulas, los/las maestros/as pueden modificar las estrategias, según las necesidades específicas del salón, pero saben que sí lo tiene que hacer o en su caso justificar las razones por las cuales no lo hacen. En el caso de las dos escuelas, se acatan las sugerencias y se asume una postura de convencimiento por el beneficio deseado por parte de la supervisión.

Ahora bien, toca a los/as docentes interpretar los mensajes y confrontar las indicaciones con las situaciones concretas en las que se encuentra cada grupo. Los/as maestros/as tienen las posibilidades y la libertad de aceptar o no las sugerencias hechas por el supervisor, por ejemplo, de aplicar el método Singapur o no; pero no se observa cuestionamiento, análisis o crítica por parte de los/as maestros/as. En general, la escuela asume la sugerencia porque quien se los está pidiendo, no solo tiene autoridad formal, sino autoridad pedagógica. Los/as maestros/as tienen más posibilidades de tener presente las problemáticas específicas de aprendizaje de sus alumnos/as. Pero suelen asociarlas a las problemáticas familiares y al contexto, y en pocos casos, identifican la situación de aprendizaje, como problemática particular del niño/a. Sin embargo, sí saben que se requiere apoyo adicional especializado, de psicología o pedagogía, pero no siempre se cuentan con este tipo de apoyo. Es así como puede identificarse un mecanismo de control implícito más. La autoridad que se tiene por el nivel jerárquico, se asocia también a autoridad pedagógica y los/las docentes observados, ‘respetan’ y ‘asumen’ con aparente docilidad, las disposiciones oficiales, ya que el supervisor representa la autoridad oficial de la Secretaría de Educación. En este ‘asumir’ opera tanto la reproducción que legitima las relaciones de poder, como la resistencia a la innovación y creatividad, que por otro lado, sugieren los programas oficiales. Sin cuestionamiento, reflexión y crítica a las disposiciones ‘oficiales’ materializadas en las indicaciones del supervisor, los/as docentes son agentes dominados por la estructura organizacional, en la que la participación democrática no tiene cabida.

En el siguiente nivel de autoridad formal, está la relación inmediata con la Dirección de la escuela. La relación con las directoras es diaria, mientras que con los supervisores no lo es, aunque es periódica. En los directores “se centra la carga del proceso de modernización de las escuelas; las relaciones con los maestros, con las autoridades escolares y locales, con los padres de familia, constituyen el referente de su trabajo” (Rockwell, 1989; 39). La escuela es evaluada en función del trabajo del director, según el número de alumnos que capta o retiene, el número

de aulas funcionando, los premios que ganan según los concursos en los que participan. “La presión bajo la que se encuentran los directores conduce a la creación colectiva de una cantidad de mecanismos implícitos de control y de operación, que pueden apoyar o más bien, contradecir los reglamentos oficiales de administración de la escuela.” (Rockwell, 1989; 40)

La dirección de una escuela, tiene también su historicidad, sus tradiciones en cuanto a la funcionalidad y se vinculan directamente con el prestigio de la escuela en la comunidad. En este caso, las directoras son diferentes en ambas escuelas. La directora del turno matutino es una mujer con casi treinta años de experiencia dentro del sistema, que cubre tres turnos y está totalmente comprometida con la tradición de trascendencia en esta escuela. La directora del turno vespertino, también con treinta años de experiencia, cubre únicamente su turno de directora y manifiesta que su trabajo ahora ya se lo toma con más tranquilidad, no por ello es irresponsable, ya que cumple con todo lo que le solicitan, pero solo eso. Esta postura antagónica entre ambas directoras, se manifiesta en la dinámica de las escuelas. Lo que refleja que cuentan con relativa autonomía. De la misma manera parecería que ocurre igual con los docentes en las aulas.

Mientras las directoras cumplan con mantener cierta funcionalidad, asistencia y puntualidad por parte de los/las maestros/as, entreguen documentación a tiempo y participen en las actividades a las que son convocadas por la supervisión y tengan una relación de armonía con los padres de familia, permanecerán en sus puestos con más o menos presión por los logros académicos del alumnado. Sin embargo, la dinámica de operación en la escuela, es diferente.

En la E1, la tradición de excelencia, ha permanecido durante 50 años. Esta tradición versa en el cumplimiento de las maestras, en su exigencia académica y de participación de los padres en el cumplimiento de los reglamentos. Esto los ha llevado a lograr ganar en la mayoría de los concursos convocados por la Secretaría de Educación., principalmente concursos del ámbito cultural, como danza, la banda de guerra, la escolta, entre otros. Los premios que tienen los ha llevado a ser representantes del Estado en varias disciplinas artísticas. Las maestras en esta escuela, buscan permanentemente continuar con la tradición. La exigencia es moral, está implícita en todo lo que se les solicita. La presión que se ejerce, saben que no viene únicamente de la dirección o la supervisión, ni de los padres de familia, sino, de esta pesada sombra de triunfo que ha tenido la escuela durante décadas. Al mismo tiempo, se saben maestras especiales, ya que *“no cualquiera puede trabajar bajo esta presión”* (E1, Ma 6), opinan las maestras; *“estar en esta escuela, uff, es todo un reto; podríamos trabajar en cualquier otra, nos pagan lo mismo, aquí trabajamos mucho más, venimos los fines de semana si es necesario, y no tenemos mayor ingreso por ello”* (E1, Ma1, Ma 4, Ma6) – que son de las que tienen mayor antigüedad en la escuela).

A diferencia, en la E2, la dinámica es distinta. Es una escuela pequeña, con 6 grupos únicamente, pero sí saben que el alumnado ha disminuido rápidamente, a partir del cambio de dirección. La dirección anterior, tenía dos proyectos especiales: inglés y computación. Éstos eran pagados por donativos de diferentes compañías, y no tenía costo para los padres. Pero la nueva dirección, no asumió el compromiso, ya que implicaba tener los contactos del director anterior y realizar las gestiones convenientes. La dirección no asumió el compromiso, por lo que los padres de familia, fueron buscando otras escuelas. En esta dinámica, los/as maestros/as, no se sienten responsables,

ya que es parte de un compromiso personal que no tenía por qué aceptar la nueva directora. Pero tampoco organizan algunas otras estrategias con las cuales logren mantener la matrícula.

En este punto, la relación con la dirección, toma su importancia. Mientras la supervisión tiene una función totalmente administrativa de la gestión oficial para la operación del sistema educativo y la operación de los programas de acuerdo al entender de los mismos, la dirección tiene otras variables de operación. En la dirección se ponen en juego otras habilidades e intereses, que como decía Rockwell, pueden estar de acuerdo o no con las reglas oficiales.

La gestión de la dirección de una primaria tiene un alto impacto en el funcionamiento de la escuela. La organización de la vida cotidiana escolar, depende en gran medida de la organización de la dirección de la escuela. No solo es la representación directa de las autoridades oficiales, sino también, la representación de la planta docente. Por un lado, tiene la obligación de hacer cumplir los reglamentos y lineamientos generales que se establecen en los niveles superiores, y por el otro, le toca ser mediador entre los lineamientos oficiales y las posibilidades reales de su operación. Una de las funciones directivas más importantes y complejas, es el liderazgo que ejerce frente a la planta docente y frente a la comunidad, a los padres de familia, para el logro de los objetivos planteados por la supervisión y los suyos propios.

Pero la dirección tiene otra función, aún más importante, que es el liderazgo pedagógico. Sin embargo, en la operación, se ven bajo dos fuegos: promover la actualización pedagógica y el dinamismo didáctico, de acuerdo con los lineamientos generales de los programas oficiales, esto es, promover la aplicación adecuada de la metodología sugerida en el currículum; pero por el otro lado, tienen que respetar el estilo pedagógico propio de cada maestro/a, ya que, según sus argumentos, consideran que todos/as los/as maestros/as tienen conocimientos suficientes y la experiencia necesaria para ‘sacar adelante’ a los/as niños/as. Si bien, estas dos operaciones no necesariamente tienen que ser contrarias, se presentan sutilezas, primero, porque promover la metodología oficial, puede ser solo un ejercicio retórico, pero no realmente comprendido en su aplicación y sustentación teórica, por lo que no encuentran los elementos clave que podrían generar una transferencia comprensiva real para el cambio de la dinámica pedagógica. Por el otro lado, el respetar el estilo pedagógico de cada maestro/a tiene sus complejidades, ya que este estilo está vinculado necesariamente a las características individuales de cada uno (como se verá más adelante), por lo que consideran que, a cada maestro/a se le debe tratar de manera ‘especial’ en tanto todos somos diferentes, y al mismo tiempo, deberán ser tratados ‘igual’ porque forman parte de la misma comunidad escolar y se tienen que asumir los acuerdos y consensos implícitos. ¿Hasta dónde puede entonces, realmente convertirse la dirección en un liderazgo pedagógico? Y ¿bajo cuál discurso pedagógico?

Las relaciones entre maestros/as y dirección, están envueltas tanto de la historicidad de la escuela, como de los vínculos que cada individuo es capaz de construir en el trato con ‘los otros’. De ahí, que se presentan las diferencias y conflictos, como en cualquier otro tipo de ámbito laboral en donde las relaciones humanas, son la principal fuente de trabajo. Una sugerencia específica, puede ser asumida positivamente por un maestro/a, y la misma, puede ser considerada un reclamo, por otro/a. En este entretejido de relaciones, el aspecto pedagógico, suele ser secundario, ya que preocupa más a la dirección, el cumplimiento general de las funciones docentes: asistencia y puntualidad, el trabajo sistematizado, el orden en el salón, la entrega de la

documentación oficial conforme a los calendarios, el cumplimiento en las comisiones y demás compromisos adquiridos por los maestros/as para con la escuela y con los padres de familia. Sin embargo, suelen distinguir con precisión a aquellos/as maestros/as que siempre hacen algún esfuerzo adicional, modifican sus dinámicas y tratan de innovar estrategias de aprendizaje, y pueden hacer o no el reconocimiento público de ello, si las circunstancias ambientales humanas, lo permiten; lo que sí reconocen más frecuentemente en público, es el esfuerzo adicional por parte de los/as maestro/as para ‘sacar adelante’ a los/as niños/as, es decir, lograr que mejoren su aprovechamiento en general y en especial de aquellos/as quienes presentan mayores dificultades para lograr los objetivos de aprendizaje. En ambas escuelas, pero con estilos diferentes, las directoras son reconocidas por su planta docente, por estas características antes descritas.

En la E1, las maestras y maestro tienen opiniones diferentes respecto de la función de la directora. Mientras algunos consideran que su gestión es autoritaria, otros consideran que es democrática. Esta percepción antagónica corresponde a los parámetros desde los cuáles, cada quien entiende lo que es ‘autoritarismo’ y lo que es ‘democracia’. Es precisamente en este punto donde los supuestos teóricos y la subjetividad de los/las docentes emergen y se convierten en elementos que manifiestan sus posturas pedagógicas, más allá del discurso.

“[La directora] sí me da consejos y todo verdad, como todo directivo, pero casi no tengo trato con ella, es muy estricta, ella también es muy estricta, le gusta que el trabajo este en regla, le gusta el trabajo bien hecho y también nos viene a observar, a checar, no muy seguido pero si viene y checa verdad, cuando se presentan los problemas ella también te tiene la solución para resolverlos (...)” (E1, Ma 4).

“En las cosas que nosotros podemos, sobre todo cooperar verdad, si nos toma en cuenta, mucho más que otras directoras que yo he tenido; eso, es una virtud de ella; ella todo quiere preguntarnos y tomar en cuenta, y toma muy en cuenta las opiniones o las observaciones que le hacemos respecto a las diferentes actividades; definitivamente nunca la pondría en autoritarismo, ella, ella se impone cuando lo tiene que hacer pero ella como, como se lo repito, ella generalmente toma opinión en todas las cosas que podemos participar verdad; [...] ella nos toma muy en cuenta, bastante, yo digo que ha sido la directora más democrática que hemos, hemos tenido; obviamente que nos llama la atención, osea nos llama la atención cuando no está bien echo el trabajo, nos revisa mucho que si planeaciones, que si exámenes, que si todo aparte de lo que nos checa en el grupo, claro que sí corrige y llama la atención pero, pero si es muy democrática” (E1, Ma 6)

“Pues yo pienso que en el autoritarismo, más que en el liderazgo, porque sí le falta eso en muchos sentidos, tiene áreas de oportunidad...” (E 1, Ma 2)

En la E2, coinciden todos en que la directora no es autoritaria, que sí “toma parecer” del equipo docente y entre todos llegan a acuerdos, pero no están seguros que eso se trate de una gestión democrática; lo asocian más bien, a una cuestión de personalidad de la maestra, por ser “buena gente”, “comprensiva” y “amable”.

“Ella hace las cosas, este, muy bien, es muy flexible cosa que muchas veces los maestros trabajamos más este, pos más cómodos, este, sus funciones van desde organizar una asamblea de cuando van a ser o así “maestra no puedo”, “¿entonces cuando cree que podemos?”, “¿qué le parece?”, te da sugerencias, este, sabe que esto no, este, se puede mejorar, o sea, hace muy bien su papel...” (E2, Ma 9)

“Pos muy buena, este, la maestra nos escucha, platicamos, tenemos cierta confianza como para platicar nuestros problemas al igual que ella verdad entonces este, es muy humana [...] o sea, cumpliendo cada quien con nuestro trabajo nadie nos puede decir nada entonces creo que hasta ahorita hemos cumplido y por lo mismo pues ella también está contenta con nosotros...” (E2, Ma 10)

En ambos casos, justifican que no haya más intervención pedagógica que la corrección de exámenes y/o actividades generales de la escuela. Pero en el proceso de enseñanza y aprendizaje, nuevamente, quienes tienen la última palabra, son los/as maestros/as mismos. Son quienes deciden asumir o no, las sugerencias dadas por la dirección o por cualquier otra persona (aspecto que se analiza más adelante). Sin embargo, el ambiente propiciado por la dirección, sí es clave, para mantener la armonía en la escuela, para evitar en lo posible los conflictos propios de las interacciones humanas, a tal grado, que puede motivarse la solicitud de cambio de la institución, si algún maestro/a no se siente en un ambiente que le acomode. Y definitivamente, esta sensación de armonía, se manifiesta totalmente en el salón de clases (como se verá más adelante). Como en la relación entre maestros/as y padres de familia, la influencia del ambiente y la gestión directiva está presente en todo el trabajo cotidiano de la escuela, pero influye indirectamente en la práctica pedagógica de los/as docentes, aunque esta última, nutre de manera directa las posibilidades del cambio.

5.2.1.3. La relación pedagógica: maestros/as – maestros/as

La relación entre maestros/as de una institución, evidentemente es azarosa. Los/as maestros/as se integran a la planta docente, como en cualquier otro tipo de ámbito laboral, e inician los procesos de interacción y vinculación asociados a sus intereses y personalidad. El tiempo que tienen para interactuar entre docentes, en una escuela, es realmente mínimo. La mayor parte del tiempo, la interacción es con el alumnado. Las oportunidades de interacción entre docentes, se limitan a los espacios como: las juntas de consejo, las reuniones periódicas para festejos, que generalmente son mensuales, durante los recreos durante algunos minutos. En algunas ocasiones, se buscan otros tiempos dentro del mismo horario de las clases: salen de los salones y platican en los pasillos con la justificación de ponerse de acuerdo sobre algún proyecto.

Esta circunstancia, hace que las interacciones entre docentes, sean poco exploradas. Pero esos reducidos tiempos de interacción, son los que complementan el ambiente laboral. Se forman diadas o triadas o hasta equipos que se identifican, en ocasiones como contrarios respecto a posturas específicas sobre cualquier situación, principalmente posturas pedagógicas: los que son

tradicionales & los modernos o con posturas más abiertas; pero se filtran también otro tipo de ideologías que permean la condición humana, principalmente políticas. Cuando estas posturas son radicales, los conflictos parecen insolubles y el ambiente laboral se transforma en un campo de batalla en el que hasta el alumno y los padres de familia participan; y no siempre, la dirección tiene la oportunidad de intervenir o resolver los conflictos (aspecto que tendría que plantearse como problema de investigación en otro momento). En estas dinámicas surgen también liderazgos en paralelo a la dirección (quien no necesariamente es un líder). Estos liderazgos pueden o no ser positivos para la escuela, pero no necesariamente son también, liderazgos pedagógicos.

Sin embargo, estas relaciones son las que van constituyendo la historicidad de la escuela y en especial, las que marcan la tradición pedagógica y académica de la misma: “*esta escuela se ha distinguido siempre por sus maestros, por su trabajo y su disciplina...*” (E1, Direc). Este aspecto no tangible, se vierte como sombra invisible sobre la dinámica entre los/as maestros/as, y es la que ejerce gran presión sobre su trabajo en el aula. Los/as maestros, en ambas escuelas, tienen presente “la tradición” de la escuela, y tratan de adecuarse al ritmo que intangiblemente se les impone, y que por lo mismo, no lo pueden resistir, o en su caso, lo tendrían que renunciar. Así, el *habitus* prevalece y se re-configura conforme se integran generaciones nuevas de maestros/as.

Las estructuras están dadas y las condiciones laborales delineadas por las políticas educativas, están determinadas fuera de las escuelas, pero en las interacciones, se vierten, sin que se percaten de ello, los mecanismos reproductores, estructurantes a su vez de nuevas estructuras reconfiguradas bajo los mismos principios de siempre; y en consecuencia, el *habitus* prevalece: la tradición pedagógica es reconstituida muy lentamente, de tal manera que cualquier nuevo elemento es asimilado y transferido en la práctica cotidiana, como una más de las rutinas; se convierte así, en parte de la tradición y entonces se anula el sentido innovador y potencial creativo, de tal suerte que parece que nada cambia.

Las relaciones entre docentes, en ambas escuelas, son de armonía, son únicamente laborales, de cordialidad y respeto mutuo, siempre que se cumplan los códigos pre-establecidos. Son ambientes tranquilos, desde su punto de vista, ya que se trabaja con compañerismo y responsabilidad, porque se pueden ayudar unos a otros. Ellos mismos reconocen que en otras escuelas, en las que han laborado, no es igual. Cuando se tiene conflicto con alguien, y esto significa que no se está de acuerdo en algo, el trabajo dentro de la escuela se convierte en algo muy pesado y difícil de llevar, a tal grado, que solicitaron su cambio de escuela. En ambas escuelas, se hablan entre ellos, de *usted*. Solo algunas, las de más antigüedad en la escuela, tienen la facilidad de hablarles de *tú*, a los demás, pero nunca a la directora y menos al supervisor. Para ellas, el hablarle de *tú* a alguien de mayor edad, o de mayor jerarquía, es ‘falta de respeto’. Este aspecto del lenguaje, marca uno de los mecanismos principales por los cuales prevalece el *habitus* escolar. Se constituye el “usted” como construcción activa, interpretada como el asumir el rol correspondiente en la jerarquización de las relaciones. Este micro-episodio del lenguaje, muestra con claridad la macro-estructura social. Y más aún, cuando lo analizamos desde la perspectiva de género, ya que para los maestros (ambos), no es igual el caso. Los maestros sí pueden hablar de *tú* a las compañeras y sus alumnos/as, pero no así, a los directivos.

Si bien las maestras jóvenes, pueden llegar con ideas nuevas, éstas se van filtrando muy sutilmente, siempre que los demás lo permitan. Si no lo permiten y se trata de cambiar la dinámica (aún dentro solo de su salón), comienzan a operar los mecanismos de disuasión, justificando la poca experiencia, entre otras razones. Solo cuando la joven maestra ha logrado establecer vínculos de confianza, entonces hay la apertura para que comparta ‘sus ideas’ y luego, algunas, puedan permitirse incorporarlas también en sus procesos pedagógicos.

“Ahora yo, ya he podido aplicar algunas de las estrategias que nos ha enseñado la maestra de 1° A, imagínese, está bien jovencita, apenas salió de la Normal, y claro que trae un método nuevo de lecto-escritura, pero yo tengo trabajando con 1er grado, más de 20 años, entonces, si siempre me ha resultado lo que hago, pues no lo cambio tan fácil, pero como nos ha ido platicando, de que sí le funciona tal o cual ejercicio, pues estoy tratando de incorporarlo a lo que hago, y algunas cosas, sí les gustan a mis niños...”
(EI, Ma1)

Las maestras/os se respetan mucho como personas, pero no necesariamente como docentes. Cada quien sabe hacer lo que sabe y puede, y procuran no meterse con la otra. Algunas maestras reconocen que han aprendido de sus compañeras, pero no saben decir con precisión qué es lo que han aprendido. Algunas refieren a estrategias para controlar la disciplina, o aspectos de su personalidad, por como enfrentan a los padres de familia, por ejemplo. Otras refieren estrategias de organización en el grupo, como a qué hora poner la tarea, cómo calificar las libretas mientras están haciendo alguna otra actividad, o como llenar tal o cual documento. Pero cuando se pregunta sobre estrategias didácticas, no hay mucho intercambio de información. Consideran que no hay tiempo para hacer este tipo pláticas. Solo en las juntas de academia (con el supervisor), en ocasiones, pueden platicar sobre cómo enseñan tal o cual cosa, o qué ejercicio les ha resultado mejor. Si alguien les pregunta sobre alguna técnica en especial, con gusto la comparten, pero no es algo que surja con regularidad o espontaneidad. Únicamente en este aspecto, se percibe una diferencia entre los hombres y las mujeres. Los maestros entrevistados sí mencionan de manera crítica algunas formas de trabajar de sus compañeras, formas con las que no están de acuerdo, pero no intervienen, nuevamente, por ‘respeto’. Ambos consideran que las maestras son “muy buenas”, que cumplen con todo, pero su metodología de trabajo ya es “tradicional”, que repiten y copian todo el tiempo, y que eso ya no es lo más adecuado, pero de ninguna manera se los dirán, porque valoran mucho la experiencia y los años de trabajo de cada quien.

5.3. Las estructuras que sostienen la práctica pedagógica

De esta manera, la construcción de la práctica pedagógica a partir de las relaciones con los diferentes agentes educativos, es variable. La relación con los padres de familia es asimétrica. Los/as docentes buscan reciprocidad, compromiso y apoyo de los padres, pero si no ejercen una adecuada gestión de colaboración con ellos, los padres se mantendrán en aparente pasividad. Sin embargo, el aspecto pedagógico-didáctico no depende de la relación con ellos. La relación con los directivos sí tiene diferentes niveles de influencia y es a través de éstas, que operan los mecanismos de reproducción del sistema educativo, al pretender, desde sus propias

interpretaciones (de los directivos), hacer cumplir el currículum oficial y los reglamentos de operación. Es precisamente uno de los aspectos por los cuales opera el currículum oculto. Sin embargo, los/as docentes gozan todavía de un sutil espacio de aparente libertad en la realización de su práctica pedagógica, ya que si bien, el espacio físico delinea la práctica y el ambiente y la gestión de operación de la escuela, es una estructura difícil de moldear por el docente, todavía dentro del aula cuentan con la libertad de realizarse pedagógicamente y como personal; sin embargo, la libertad es aparente, ya que esta implicaría mantener un nivel de conciencia y reflexión permanente para la toma de decisiones pedagógicas, y lo que emerge tras el análisis, es el aislamiento pedagógico y la ritualización de algunas estrategias que se convierten en “*la forma de trabajar de cada quien*” (como se analizará más adelante).

Finalmente, entre los docentes mismos, lo que conscientemente identifican los/as maestros/as como aspectos de influencia en sus práctica pedagógicas, son aspectos disciplinarios, de organización de las actividades de la escuela y de trato con los padres de familia. Los/las maestros/as jóvenes aprenden de los de más años en la escuela y aceptan “las tradiciones”. Cuando alguien llega con “ideas pedagógicas diferentes” no siempre son bien aceptadas en un inicio, menos aún, si la maestra es de reciente formación... solo el trato con los años, las maestras se inmiscuyen en la práctica pedagógica del otro, y comienza un intercambio de conocimientos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto indica que se le atribuye mucho valor a la experiencia...ya que tienen por comprobado “*lo que sí funciona*”... aunque la estrategia sea condicionante. Los/as maestros/as asimilan el ambiente escolar y son integradas al mismo tiempo, de tal manera que es imperceptible la “influencia de la tradición escolar” pero es también determinante en su práctica; de esta manera, el *hábitusse* constituye y prevalece en el tiempo.

CAPÍTULO 7

EL TRABAJO DOCENTE: EL HACER EN EL AULA

7.1. Implicaciones del trabajo para el/la docente

En este capítulo se describe y analiza el trabajo docente, desde su implicación como trabajo para mujeres y hombres, ya que éste tiene significados diferentes asociados a su condición de género y clase. Sobre este punto, se inicia el recorrido del análisis de sus ‘acciones pedagógicas’, ya que permite identificar tanto los explícitos como los implícitos de su ejercicio, los significados y las representaciones que se constituyen de manera dialógica en el hacer cotidiano en el aula y la escuela, en la relación maestro/a – alumnos/as.

7.1.1. *Qué implica el trabajo docente*

“(Los maestros) tenemos que establecer los criterios de relación con los padres... hay que ir adaptándonos a la realidad de los padres, ponerte de acuerdo con ellos, establecer que también tenemos familia, hijos, esposa, que tenemos tantas cosas positivas como negativas como personas... el papel del maestro ha cambiado... dejar de ser autoritarios, tienes que ser más cercano a los niños...” (E1, Mo. 3)

“Tenemos una responsabilidad, como muy incomprensible por los demás... tenemos que ver por el desarrollo de los niños, no solo que aprendan conocimientos” (E1, Ma. 5)

Para los/as maestros/as, la respuesta a esta pregunta, fue asociada a su función social, la cual consideran como “muy importante” pero no valorada ésta por la sociedad. Los/as maestros/as manifiestan informalmente sus opiniones, más como quejas que como reflexiones, sobre sus condiciones de trabajo y lo que éste implica, y la crítica quejosa sobre las decisiones de las autoridades respecto a lo que tienen que hacer; sin embargo en las entrevistas privilegian el “deber ser” del maestro/a, convirtiéndose en un discurso autocompasivo y de justificación ante los resultados obtenidos en las evaluaciones estandarizadas y la respuesta social respecto a su trabajo. “El discurso de los maestros en estas situaciones no siempre refleja sus condiciones o conocimientos particulares de trabajo” (Rockwell, 1995; 28). Si los/as maestros/as se quejan de ‘su trabajo’ manifiestan una actitud negativa ante las autoridades y la comunidad escolar en general, sin embargo se hace de manera informal. Se manifiesta por ejemplo, la dificultad económica personal para satisfacer todas sus necesidades, “*el salario no solo no es suficiente, sino que no representa la importancia social que tiene el maestro*”; lo que representa un factor

de estrés y preocupación permanente que en ocasiones trasciende al aula, pero en las entrevistas este aspecto se minimiza, *“no se tiene que hablar de lo económico, lo importante para el maestro, son los niños, su labor con ellos, apoyarlos y enseñar”*.

Al parecer, discutir sobre este tipo de asuntos, como los salarios y otros problemas laborales, son circunscritos a la función sindical, por lo que corresponde únicamente a los representantes sindicales hablar del tema como canales de comunicación entre los altos mandos sindicales y la base magisterial. El/la maestro/a que sugiere se discuta con más frecuencia estos asuntos en la escuela, se considera ‘problemático’ ya que *“no se resolverá nada y solo se distrae de su función principal: estar con los niños... a esos maestros no los queremos aquí...”* (E1, Da.; E2, Da). Otro ejemplo de lo que los/as maestros/as comunican entre sí, informalmente, es sobre cómo resuelven alguna dificultad de aprendizaje de los/as niños/as, pero en especial, aspectos de conducta y comportamiento sobre los casos que requieren más atención, se intercambian algunas recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre su labor docente.

En este sentido, el trabajo docente es interpretado por las nociones, opiniones y conocimientos que se van constituyendo durante su ejercicio en la cotidianidad. Por ejemplo, para las maestras es significativo el hecho de que ‘su trabajo’ consiste en *“atender a los niños”, “procurar su desarrollo y cuidado, ayudarlos”,* y para los maestros, su trabajo es de mayor trascendencia, es más importante, *“el papel del maestro ya cambió... hay que hacer más... la interacción ha cambiado...”* (E1, Mo. 3); *“la primaria es la más importante, es donde se forma la base, y de eso nos encargamos los maestros... todos lo hacemos bien... tenemos que saber más...”* (E2, Mo. 6). Aunque la diferencia entre hombres y mujeres pareciera sutil, es significativa en el proceso cultural y de formación debido a la relación pedagógica que se establece diferenciada con los/as alumnos/as.

Ahora bien, el ser maestro o maestra como actividad laboral, implica evidentemente incorporarse a una actividad remunerada con un salario ‘profesional’. El trabajo es considerado una condición básica y fundamental de toda la vida humana y, lo es en tal grado, como lo explicó Engels, que, hasta cierto punto, constituye al propio hombre (ser humano). De esta manera se explica el trabajo como la relación de los seres humanos con la naturaleza en dos sentidos: en uno los humanos se apropian de la naturaleza al transformarla mediante el trabajo, al humanizarla. Y en el sentido inverso, la acción de la naturaleza se impone y determina los estilos de vida de los seres humanos, historizados en sus cuerpos. Esto significa que *“el trabajo es uno de los espacios vitales diferenciados por género, a partir de características sexuales. Pero lo más importante radica en el hecho de que hombres y mujeres se definen de manera decisiva frente al trabajo. Más aún, las formas históricas de la masculinidad y la feminidad se constituyen en torno al trabajo”*. (Lagarde, 1993:113). Desde la perspectiva de género, el trabajo forma parte de las cualidades genéricas históricamente determinadas de los individuos y de los grupos sociales. El trabajo es un espacio creativo, social y cultural; es un conjunto de actividades, de capacidades y destrezas, de conocimientos, de relaciones sociales, de normas, de concepciones, de tradiciones y de creencias, que realizan los seres humanos para vivir, transformando la naturaleza, la sociedad y la cultura (Tamayo, 2002); el trabajo docente, entonces, en el contexto institucional, entrena a los maestros y a las maestras en determinadas formas y estilos de hablar (Rockwell, 1995), de tal manera que se van reproduciendo múltiples tradiciones.

El trabajo tiene significados un tanto diferentes para los hombres y para las mujeres. Para las mujeres en particular, ha tenido dificultades para ser definido como tal, primero porque a partir de la división histórica del trabajo –en la que se le asignaron labores restringidas al espacio doméstico como el cuidado de la casa y de la familia- se le juzga como natural, como característica sexual; segundo, porque una parte de ese trabajo socialmente asignado le ocurre y lo hace, en y por mediación de su cuerpo, y no es diferenciada de él como una actividad social creativa; tercero, porque ese trabajo femenino, por asociación, es derivado del trabajo no concebido como tal. Gran parte del trabajo de las mujeres ha sido extensión de la procreación y de la reproducción, y pertenece al mismo orden social ideológico fijado por la división sexual primaria; mientras que el trabajo de los hombres pertenece al orden de la producción, de la transformación de los bienes de consumo y de la creación de los mismos (Tamayo, 2002). Sobre esta concepción de que el trabajo de la mujer ha estado relacionado directamente con su naturaleza sexual debido principalmente a la reproducción, se construye uno de los tabúes más fuertes sobre la mujer. La ideología dominante deriva su explicación del mundo a partir de la prohibición de concebir a la mujer como trabajadora y de llamar a sus actividades no trabajo. (Lagarde, 1993), por lo que se consideran actividades reproductivas. Pero el trabajo de la mujer no ha sido únicamente reproductivo, sino también productivo. Según Lagarde (1993), lo fundamental de la productividad de la mujer reside en que produce seres humanos, lo que en términos de la economía significa la producción de la mercancía fuerza de trabajo. Con su trabajo de reproducción social, la mujer reproduce, además de seres humanos particulares, sociedad, ideología, poder y cultura; actividades, relaciones y roles económicos, sociales, sexuales, eróticos; reproduce también instituciones, normas y creencias; rituales, lenguajes, sentimientos, necesidades, formas de racionalidad y de comportamiento; actitudes, disposiciones, sabiduría y conocimientos.

Todos estos elementos de la actividad reproductiva para las mujeres y productiva para los hombres, caben en la actividad docente, ya que es una actividad productiva de servicio, que al mismo tiempo se establece en una relación directa de jerarquía entre el maestro/a y los alumnos/as, por lo que se constituye la dinámica relación de poder que se da en las otras actividades productivas. Para las mujeres, ser maestra implica cumplir con una de las principales funciones de su rol al encargarse del cuidado y enseñanza de “los otros” y permite la satisfacción de necesidades básicas de primer orden (de sobrevivencia, como los que se dan a los menores, ancianos o discapacitados); y para los hombres, ser maestro constituye la posibilidad de establecer en la dinámica de las jerarquías, su postura de dominio, control y creación (la mayoría de los pedagogos con reconocimiento trascendental en la historia, son hombres, no mujeres, a excepción de María Montessori, quien se enfrentó a las estructuras rígidas del sistema androcéntrico de su época). Es por ello, que al facilitarse la incorporación masiva de las mujeres en el magisterio, lo hacen principalmente en los primeros grados de primaria y en preescolar, desplazando a los hombres como maestros hacia los grados superiores, por la exigencia cultural y la representación social de autoridad que se requiere para ‘controlar’ a alumnos de mayor edad. Por lo mismo, para los maestros, ha sido un camino factible de mejora y movilidad social, ya que al incorporarse al sistema educativo, se abren las posibilidades para ascender en los diferentes niveles jerárquicos (escalafonarios) o participar en comisiones sindicales u otras, que la misma condición de género en un sistema todavía andragógico, permite; claro que las posibilidades son también para las mujeres, las limitaciones no son visibles, operan como ‘techos de cristal’ las

demás estructuras sociales que hacen que se queden en el mismo lugar, en la mayoría de los casos.

“Los maestros debemos de apoyarlos, de ayudarlos (a los niños)...” (E2, Ma. 4);

“La escuela, debe de ser un lugar bien organizado, donde los niños aprendan y encuentren un maestro de verdad” (E2, Mo. 6).

La palabra “ayuda” es recurrente en el discurso de las maestras, los maestros hablan de enseñar o de que aprendan los niños. Mientras las maestras manifiestan una relación de contacto más emocional con “el otro” en su trabajo docente, los maestros, no hacen referencia en el discurso, de una relación emocional con los/as alumnos/as, lo cual no significa que no la haya. De esta manera, el trabajo docente lleva implícito la carga cultural asociada a las características de género, lo que tendrá también sus implicaciones en la práctica pedagógica (como se verá adelante, en la secuencia didáctica).

7.1.2. Las intenciones de los/as docentes: desde las teorías implícitas...

Ahora bien, el trabajo docente, entendido como toda actividad que realiza el/la docente para cumplir con su función social, tiene implicaciones desde el mundo propiamente dicho de la persona del docente, esto es, implica el acercamiento a sus subjetividades y conocimientos implícitos (teorías implícitas), así como a la realización de determinada práctica. Como se mencionó en los apartados anteriores, el ser docente tiene que ver tanto con procesos de vida que delinean la decisión final del ejercicio docente, que los lleva a iniciar el proceso de formación pedagógica formal, para desarrollar las habilidades necesarias que los hagan cumplir con los requerimientos operativos y pedagógicos de la función docente, como con los procesos que se constituyen en la experiencia misma durante su ejercicio docente. En este proceso, los conceptos y teorías pedagógicas, se van asimilando por procesos cognitivos propios del individuo, de tal manera que se introyectan más o menos según las estructuras mentales previas y los procesos de apropiación individuales. Así, operan mecanismos mentales en los que su mundo previamente construido (estructurado) enmarca la incorporación de las conceptualizaciones pedagógicas (elementos estructurantes); los cuales pueden modificar o no las estructuras mentales previas y que darán como resultado una u otra forma de realizar su práctica pedagógica.

Los conocimientos implícitos o teorías implícitas se entienden como representaciones construidas de experiencias académicas obtenidas por contacto con modelos socio-culturales, determinados por sus prácticas de interacción social, que posibilita la comprensión de intercambios y procesos de negociación implicados en la enseñanza (Loo, Olmos y Granados, 2003). Estas representaciones constituyen el pensamiento del maestro/a, a través del cual construye, trasmite y negocia los significados en el aula; este proceso da sentido a la enseñanza, a la mediación entre el currículum sobre el valor de los contenidos y sus procesos de aprendizaje propuestos en el currículum, así como su conceptualización sobre la educación y sus condiciones de trabajo.

Las teorías implícitas llevan al maestro/a a interpretar, a decidir y a actuar (seleccionan materiales y recursos, libros de apoyo y/o ejercicios específicos, estrategias de enseñanza y modos de evaluación). Permiten que se establezca la interacción entre los significados y la utilización de éstos en la práctica (Loo, Olmos y Granados, 2003). Y lleva a la conceptualización tácita de las teorías pedagógicas (como conocimientos históricamente elaborados y transmitidos en la formación y en su práctica) y las reconstruyen incorporando a partir de los conocimientos culturales, sus experiencias personales (Schatzki y Konr Cerina, (1981). Así, va introyectando ciertos modelos culturales, desde su ámbito vivencial o a partir de las lecturas (vinculación macro – micro). La cultura organizada en la escuela y en el curriculum delimitan los contextos y enmarcan la información – como representaciones sociales mediadoras-- y sus significados que será catalizados y decantados durante la formación. Estas teorías se vuelven determinantes en la enseñanza ya que enmarcan las representaciones sociales y al mismo tiempo están basadas en los procesos cognitivos del maestro/a que le permiten interpretar y dar significado a estas representaciones (Knorr Cetina, 1981) estructuradas y estructurantes (Bourdau, 1984), y en la acción, sustentan la planificación y la ejecución (Loo, Olmos y Granados, 2003). “Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicitado como tal, pero no por ello ausente” (Elbaz, 1980, citado por Rockwell y Mercado, 1986; 67). Esto significa que el trabajo docente, requiere de conocimientos de diversas fuentes, los cuales los han apropiado por procesos sociales y operaciones mentales, que, a partir del ensayo y el error, se consolidan y forman teorías que permiten dar solución a los problemas que se presentan en la cotidianidad en la escuela; esto es, las teorías implícitas están integradas a las prácticas cotidianas sin que se puedan explicitar conscientemente (Rockwell, 1986).

Las teorías implícitas se ubican, de acuerdo con Vogliotti (2003) en un tercer nivel de representaciones mentales³², esto es, son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativos; tienen origen cultural ya que se construyen en formatos de interacción social y comunicativa, es decir, cara a cara y por la convivencia en contextos normados y reglamentados a partir de las convenciones, roles y valores que el entorno ofrece y que constituyen la subjetividad como el nivel micro del sujeto; lo cual ocurre en contextos socio-culturales y geográficos delineados como unidades organizadas que permiten la diferenciación de categorías de pertenencia (elementos constitutivos de las identidades), como un nivel mediador (meso) de interacción con el nivel macro constituido por las instituciones que delimitan y regulan la producción y reproducción social (normas y valores, por ejemplo) (Turner, 2000; Knorr Cetina, 1991). En consecuencia, estas teorías implícitas, perfilan en gran medida, la práctica pedagógica de los/as maestros/as. ¿Cuáles son entonces las creencias y posturas pedagógicas de los/as maestros/as?

³²Según Vogliotti (2003), el primer nivel es superficial o de respuestas inmediatas, consciente y explícito situacional (juicios, interpretaciones, verbalizaciones); el segundo nivel son las teorías de dominio (ámbito de conocimiento según formación académica), que se activan según los diferentes contextos, son menos conscientes y explícitos como resultado de inferencias o deducciones a partir del nivel anterior; el tercer nivel, son las representaciones mentales restringidas en el procesamiento de la información basados en los principios subyacentes (paradigmáticos) epistemológicos, ontológicos y conceptuales, reservados en el inconsciente pero que opera en la interacción entre lo que sabemos (conocimientos) y el mundo.

7.1.3. Las creencias pedagógicas: entre la tradición y el constructivismo

“Los saberes no llevan necesariamente en sí mismos un signo valorativo; no son ni ‘ciertos’ ni ‘falsos’, ‘buenos’ o ‘malos’. Simplemente operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha constituido históricamente” (Rockwell, 1986; 68). En la cotidianidad, los/as maestros/as usan los conocimientos que tienen, tácitos o implícitos, según se presentan las situaciones, seleccionan estrategias y modifican su actuar tanto para sobrevivir dentro de la dinámica de la escuela, como para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta dinámica interactiva de la cotidianidad, los/as maestros manifiestan sus conceptualizaciones previas respecto a los procesos de aprendizaje de los/as alumnos/as y es a partir de ello, que definen sus estrategias de enseñanza, las que finalmente se convierten en procesos sistematizados y rituales pedagógicos. Los/as maestros/as identifican que en la escuela sobreviven prácticas tradicionales de antaño y al mismo tiempo, se incorporan técnicas modernas. Sobreponen y mezclan las posturas teóricas del aprendizaje con las estrategias didácticas, confundiendo entre los conceptos y los encuadres teóricos. Identifican “lo tradicional”, entre otras cosas, como: la exigencia, el manejo de los contenidos en tanto son ‘cosas’ que se tienen que aprender, es decir, memorizar, la disciplina que implica el estar callado, correctamente sentado y haciendo la tarea indicada por el maestro/a con perfecto orden y entendimiento de las instrucciones; y el respeto que impone el maestro, en tanto significa ‘autoridad’ y por ende, sujeto de obediencia sin cuestionamiento. Consideran que ‘lo nuevo’ es buscar mayor participación de los/as alumnos/as, que ya no estén tan ‘pasivos’ en clase, lo que significa generalmente que pueden dar sus opiniones y pasar a realizar algunos ejercicios al pizarrón, siempre que cumplan con las reglas de comunicación establecidas: levantar la mano y que el/la maestro/a le conceda la palabra.

Cuando se les pregunta sobre, qué identifican como conductismo y como constructivismo, en tanto son sustentos teóricos de las metodologías empleadas en la enseñanza, algunos tratan de recordar sus clases de la Normal, es decir, tratan de recordar el concepto tal cual, sin expresarlo con claridad, pero otros, tratan de dar algunos ejemplos para demostrar su entendimiento:

“Constructivismo...mmm, es que el niño construya sus propias cosas, para poder, que si se le haga más fácil el manejar, sobre todo, bueno en español sí, pero más en matemáticas, que todo sea e... que él lo maneje, que él lo palpe, que él lo, lo, lo piense para poderlo realizar, que construya, sobre todo en lo que es numeración y problemas y todo eso; pues en ciencias poco, porque es más aprender este, identificar, no tanto aprender, es identificar porque nosotros hablamos de la familia, de la casa, por ejemplo y eso ellos lo están viviendo, claro que va influido también”. (E1, Ma. 1)

“el conductismo, en cambio, no permite dudas, osea no permite que haya ni posibilidades de que el maestro se vaya a equivocar, o sea, lo que él dice es ley y porque él lo dice está correcto; y quien da la clase y quien lo explica y quien todo es el maestro, osea ese el rol, y, en cambio, en el constructivismo el niño forma parte de eso; si yo les pregunto ¿alguien ha ido a esta parte? si, osea, me tengo que regresar para poder partir de las bases fundamentales de, del ciclo, y de ahí si te ayudas del conductismo, de que tu

estas mecanizado, de volver a explicar y, práctica, y práctica, y práctica, hasta que, este, salgan adelante, osea que, digo bueno ya, ya tienes todo, ahora sí puedo seguir con, este, adelante ... si se requiere, pero no tan mecánica como en el conductismo, por el hecho de que ellos aprenden sin darse cuenta, y en el... ya hasta se me hace trabalenguas... en el conductismo es que hasta que no sacas un cien en el ejercicio, te das cuenta que aprendiste, y en el constructivismo no porque como es plática y es mediante juego y ellos adquieren los conceptos sin darse cuenta, a lo mejor no lo, no lo, no es necesario ponerles una ficha de evaluación o algo para darte tu cuenta de que lo adquirieron, sino mediante la plática; lo que le digo, que cuando salen del aula y que pueden explicarle a sus papás esas cosas que están aprendiendo, pero no te voy a decir, bueno sacaste ocho porque se te olvidó decirle un personaje no, osea, es parte de ellos, osea ya, este, ya lo hicieron suyo ese conocimiento sin necesidad de hacerlo veinte veces la misma cosa, si” (E1, Ma. 2)

En esta explicación, que fue de las completas, se aprecia que tiene un fundamento teórico importante, sin embargo es confusa su explicación y se mezcla entre el rol del maestro/a y los ejercicios que comprueban que se ha logrado el aprendizaje; se remite también al hecho de que el conductismo implica imposición del conocimiento del maestro, lo que correspondería más ‘a la enseñanza tradicional’ y el constructivismo significa juego e interacción con diversos materiales para la construcción del aprendizaje. Sin embargo, más adelante en la entrevista, expresa que el constructivismo no es posible aplicarlo tal cual, que hay ‘temas’ que tienen que ser de manera conductista, como las tablas de multiplicar, por ejemplo, ya que “*las tienen que memorizar*” y es como mejor se enseñan, “*ya luego que entiendan que la multiplicación es una suma abreviada de factores iguales, les ayuda, pero primero que las memoricen, eso me ha funcionado mejor...*” (E1, Ma. 2). Esta misma conceptualización se manifiesta con el hecho de que no considera que las ciencias puedan aprenderse de manera constructivista, porque son cosas que se tienen que ‘aprender’, como sinónimo de memorizar, dejando ver nuevamente una ligera confusión: hay materias que se facilitan con “el constructivismo” y otros no, como si esta postura fuera algún tipo de método o técnica y no una teoría del conocimiento.

Otras maestras, consideran también, que no es posible partir de nada, que se tienen que enseñar las bases para luego los/as niños/as puedan construir, en especial en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, y lo expresan así:

"se pide que escriban [el programa oficial], pero no saben, en el kínder no les enseñan más que algunas letras, ¿cómo lo van a hacer?"... por eso comenzamos con las letras y las sílabas y van formando palabras con las sílabas que conocen... y luego hacemos dictados, siempre dictados, con lo que te das cuenta si ya pueden escribir..." (E1, Ma. 1)

“(antes) eran muy tradicionalistas, este la maestra de primero, eran planas y planas entonces, por eso la letra la tengo muy bien porque te la arrancaban y todo, entonces yo por eso trato con mis niños de que no sea nada más escribir, escribir y escribir y que si ellos, o sea, que ellos también opinen y me digan que es lo que les agrada y todo eso... pero sí uso las planas, porque es como la única manera, aunque no tantas como me tocó a mí, este pos yo creo que es en lo único que, que, que la utilizo, por ejemplo cuando tuve

segundo año pos también las tablas que tienes que ponerlas de esa manera, claro que también jugábamos con, que con fichas u otras cosas pero más o sea, pues las planas” (E2, Ma. 1)

Al parecer, no tienen muy claro el sentido de una teoría del conocimiento (ni conductista ni constructivista); lo que se deja ver es el resultado de discursos pedagógicos modernizadores no comprendidos del todo ya que lo que interesa es que se puedan aplicar, por lo que se quedan en la parte pragmática del discurso; un ejemplo específico puede verse en cómo se da el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y la lectura, por lo que recurren a métodos y estrategias de antaño, usadas anteriormente, ya que son las que les resuelven con mayor facilidad el trabajo cotidiano; con estas estrategias se garantizan un avance más o menos sistemático y continuo en los/os niños/as en su proceso de lecto-escritura, y claro, más o menos homogéneo; con ello pueden verificar y medir lo aprendido en un relativo corto tiempo, sin necesidad de explicarse teóricamente lo que ocurre en los/as niños/as durante la ejecución de las actividades como, el silabeo, las planas de letra por letra y las planas, aunque ya no tantas para la repetición de palabras... y claro, los dictados diario, de las palabras que repitieron. Consideran que han innovado y mejorado los sistemas silábicos tradicionales, porque los ponen a hacer dibujos o a recortar algunas palabras en las que identifican la letra vista.

Otros ejemplos pueden citarse respecto a matemáticas, en relación al aprendizaje de los números y en especial de las operaciones básicas. Se considera que la identificación del signo-número es suficiente para la comprensión de la ‘cantidad representada’. Con esta ligera limitante de construcción de un concepto básico, se enseñan las operaciones, de tal manera que el logro exitoso de la resolución de una suma, resta, multiplicación o división, es la cantidad de veces que se ha repetido la dinámica y no la operación mental que implica de adición o sustracción respectivamente.

Otra idea asociada al *constructivismo* es la no imposición del maestro en cuanto a algunos conceptos y el permitir que se utilicen herramientas nuevas, para que no sea el/la maestro/a el único que hable, sino que también los/as alumnos/as digan lo que piensan y puedan incluso cuestionar o decirle al maestro cuando está equivocado:

“aquí me gusta por lo mismo, porque le permites al niño experimentar, le permites hablar, le permites de todo, con esta nueva reforma que hay, y con el tradicional es cuando el maestro nada más está exponiendo, exponiendo, exponiendo y exponiendo, y utilizar nada más pizarrón sino utilizar también las herramientas que nos está dando Secretaría [refiriéndose a la tecnología], el tradicional es pizarrón y esto y cópielo y háganlo y acá no, es nada más usar la tecnología” (E1, Ma. 6)

“En el constructivismo ellos aportan, no, el maestro no tiene siempre la, la razón, no es, este únicamente el emisor, sino los alumnos también; en el constructivismo los niños forman parte de, o sea, tienen ellos conocimientos mediante preguntas, o mediante alguna motivación o algún juego se activan los conocimientos que ellos tengan, o sea, aunque tengas cinco, seis, siete años algo saben y algo han visto, entonces eh, nosotros cuando mi época éramos todavía niños, este más aislados digamos y ahorita no ellos son muy

abiertos y tienen mucho acceso a medios de comunicación, a la Internet, a las computadoras, a lo que los papás hacen, o sea, es una vida muy, muy distinta a la tecnología de ahorita a la que nosotros utilizábamos, entonces, el niño sabe algo, el niño puede decirte algo, o si no lo investiga para decirte que no es cierto, osea, así son los niños de ahora; si tú le dices... sí me gusta más el constructivismo, pero si uso los dos” (E1, Ma. 2)

En este sentido sí se incorporan aspectos diferenciadores de la relación maestro/a-alumno/a, asociando el conductismo a la rigidez de la relación, a la imposición de lo que dice el maestro/a como única verdad y al no cuestionamiento de su palabra, mientras que el constructivismo se asocia con una dinámica más abierta en la que el diálogo es posible, donde la postura del maestro/a puede ser cuestionada. Por esta diferenciación dicotómica y antagonica es precisamente que puede presentarse la resistencia a las metodologías sugeridas con sustento constructivista, ya que en la medida que el docente puede ser cuestionado por los alumnos/as, se puede poner en duda también su autoridad, desde la perspectiva del maestro/a, por ello, no lo permiten en todos los casos, y mencionan que usan ambos.

Algunos maestros/as, por ello, aunque identifican con claridad la diferencia teórica entre una postura y otra, consideran que son complementarias y que ha de usarse según sea conveniente, esto es un aspecto pragmático enmarcado en los tiempos que disponen y en función de los objetivos medibles de acuerdo a las evaluaciones estandarizadas, que aunque no estén de acuerdo con ellas, tienen que tratar de cumplir y de salir bien evaluados, por lo que hacen los ejercicios necesarios para que se reflejen en estas evaluaciones buenos resultados.

Como se aprecia hasta aquí, los conocimientos tácitos, pedagógicos, sí están presentes en su práctica cotidiana, pero de manera pragmática. No es algo en lo que se detengan a pensar o reflexionar antes de realizar algún ejercicio o estrategia didáctica y mucho menos si va a favorecer a la mayoría del grupo o solo a unos cuantos. Es por ello, que lo que se manifiesta en la acción, son más sus teorías implícitas; como se mencionó anteriormente, éstas son el resultado de “la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativos”; así, se entiende el por qué se han ido instaurando determinadas prácticas pedagógicas en la cotidianidad, como rituales que delinear con claridad las interacciones sociales. En este sentido, los/as maestros/as realizan su práctica cotidiana entre las tradiciones y el constructivismo.

Otro aspecto en el que se manifiesta su conceptualización sobre ‘lo tradicional’ y ‘el constructivismo’ es en la forma de evaluar. Es posible que se vayan incorporando cada vez dinámicas de interacción dialógica en los salones, en algunos momentos, pero en donde nuevamente se observa lo que privilegian, es en la evaluación. La evaluación, para los maestros/as, es el ejercicio en el que tienen que ‘demostrar lo que aprendieron’ en tanto demostrar significa ‘recordar’.

“bueno yo ahí pienso que tal vez la postura conservadora, liberadora o muy permisiva, por ejemplo yo soy muy permisivo, pero yo para las evaluaciones maestra lo que saquen, como ya lo vimos, ya lo repasamos, una niña que me contestó mal la primera hora, ya lo vio en cuarto año, y la otra no la contestó, y otra sí, pero yo estoy seguro que la niña va a sacar

todos los exámenes, si sacó ocho, si sacó seis, o sea la práctica yo dije “no”, yo me puse muy duro porque dije “es un instrumento igual para todos”, hay inclusive gente que le pone el examen dos o tres veces, yo no lo hago, yo prefiero mejor práctica, saca las áreas de oportunidad, o si la niña del cien no me sacó cien yo le pongo el cien, ¿si o no?, ahí si es lo tradicional, el calificar por calificar o el cómo que etiquetar al niño de que tú sabes, él no” (E1, Mo. 3)

Las herramientas de evaluación son significativas desde este punto del análisis porque remiten a sus teorías implícitas y legitiman sus conocimientos tácitos pedagógicos. Es en este ejercicio que los/as maestros/as concretan todo su esfuerzo, es lo que demuestra y les demuestra el éxito o fracaso de su trabajo y buscan incesantemente lograr niveles elevados de aprovechamiento, aun cuando también ponen de por medio, las condiciones sociales para mitigar el mal sabor de la frustración cuando no consiguen sus propósitos. Los ejercicios de evaluación son siempre para cerrar el ciclo de aprendizaje de un objetivo específico.

En las escuelas observadas, por lo general son iguales los exámenes si hay varios grupos del mismo grado y son elaborados por la maestra comisionada para el área. Esto es, se elabora por el criterio de la escuela en primera instancia y luego el de la maestra, quien considera ‘que’ es lo ‘importante’. Y el examen bimestral, que corresponde a las políticas de evaluación del sistema de educación básica, es elaborado en las juntas de academia que organiza la supervisión escolar; esto es, que los maestros del mismo grado de la zona escolar, tendrán el mismo examen. Este examen es la guía de todo el bimestre, en lo que los maestros se concentran para el logro de los objetivos medibles por la supervisión, y que serán reflejados en las boletas. Si bien, se pueden realizar otros ejercicios para que no sea únicamente la calificación del examen la que esté en la boleta, es éste el de mayor peso en porcentaje, pero lo más significativo, es el peso que implícitamente se define en la práctica pedagógica. Por lo general se privilegia la memorización, la repetición y la acumulación de datos como estrategias de evaluación, y siempre es escrito. Lo que hace ver que el sustento teórico que prevalece, sigue siendo el conductismo legitimado por la escuela tradicional.

7.2. La práctica pedagógica de las/os maestras/os en su dimensión operativa-concreta

En el análisis de las dimensiones de la práctica pedagógica (macro – meso – micro), se aprecian las formas en que se constituye el/la docente y su práctica. En los apartados anteriores se han explicado ya, algunos aspectos de la docencia y el ser docente, por lo que aquí toca adentrarse ahora, a los aspectos de la práctica en su dimensión micro, con lo que se materializa u objetiva el hacer docente: *la práctica pedagógica* como resultado de la convergencia de las dimensiones macro-sociales representadas en las micro-sociales. La práctica (recordemos según se explicó en el marco teórico), es la actividad objetiva o material, que se realiza de manera intencional sobre un objeto natural o social con la finalidad de transformarlo, esto es, en la praxis confluyen la objetividad y la subjetividad (Cerdá, 2001). Esto significa que tanto los procesos conscientes como los interpretativos en los que opera el inconsciente, trabajan al mismo tiempo. De acuerdo con Cerdá, esto permite considerar que la práctica pedagógica, en su operación está delineada por la acción del maestro/a como sujeto histórico y psicosocial (abordado en los apartados

anteriores), por las condiciones y circunstancias tanto subjetivas como objetivas en las que se realiza la acción (abordadas en la primer parte del capítulo: la escuela como escenario de la práctica pedagógica), y la acción propiamente realizada, la que implica las intenciones (el para qué o por qué) y las operaciones (el cómo se hace).

Así, en este apartado, se abordará el aspecto de las intenciones de los/as maestros/as, sus fines y propósitos en el hacer pedagógico (las actividades y las acciones descritas por Cerdà). Se desarrolla en tres puntos, su conceptualización sobre enseñanza y aprendizaje, como un acercamiento empírico al mundo interpretativo de la teoría pedagógica de los/as docentes, la planeación previa a la realización de su práctica y su metodología de sustento, y la descripción de la secuencia didáctica en su ejecución dentro del aula; se cierra finalmente con la forma en que se instauran las tradiciones y los rituales como aspectos de la historicidad de la práctica pedagógica.

7.2.1. Enseñanza y aprendizaje

“In -- Maestras y maestro, durante este tiempo que compartimos, platicaremos sobre su práctica pedagógica,(...) ¿podrían explicar cada quien, qué entiende por ‘enseñar y aprender’?”.

E1, Ma 6 – es la labor del maestro para transmitir un conocimiento...

E2, Ma 4 – es transmitir mis conocimientos...

E1, M2 – es un proceso mediante el cual el docente guía al alumno en la construcción de sus conocimientos...”

Previamente a la discusión, escribieron algunas ideas, para que les sirviera de base y quedara asentada su postura inicial al respecto. Durante la discusión de sus ideas, se plantearon otras características sobre la enseñanza, como el desarrollar habilidades y capacidades. Esta conceptualización corresponde a la definición más simple del diccionario.

El significado de la palabra ‘enseñar’ según el diccionario, es “comunicar conocimientos, habilidades, ideas o experiencias a una persona que no las tiene con la intención de que las comprenda y haga uso de ellas; instruir, doctrinar, amaestrar [a uno]; dar [a uno] advertencia, ejemplo o escarmiento.”³³ Este significado empata con lo que sería una educación tradicional o bancaria, como la identifica Freire, ya que implica ‘depositar’ o ‘transferir’ los conocimientos a las personas, en este caso, a los/as alumnos/as. Este ejercicio, siguiendo a Freire, se fundamenta en la relación narrativa, discursiva y disertadora; la narrativa se refiere a la forma en que los contenidos tienden a petrificarse, a transformarse en algo inerte, lo que implica un sujeto que narra y objetos pasivos, oyentes (Freire, 1970); aquí los contenidos son aspectos estáticos e incuestionables, que se expresan como verdades únicas. Con esta base de contenido rígido, el estudiante es llenado con la información a partir de la disertación del docente, en cuya narración, el significado de la palabra se convierte en verbalismo alienado sin capacidad de ser transformadora (Freire, 1970). Esto significa que los/as maestros/as son meros transmisores de

³³<http://es.thefreedictionary.com/ense%C3%B1ar> Diccionario Enciclopédica Vox 1. © 2009 Larousse Editorial, S.L.

conocimiento, lo que conduce a los/as alumnos/as a la memorización mecánica de los contenidos y a su repetición.

Por otro lado, se plantea la posibilidad paradigmática de la alternativa transformadora de la enseñanza. De acuerdo a la escuela nueva nutrida bastamente por diferentes pedagógicos e investigadores desde hace más de dos siglo (aún con diferentes aportaciones según su contexto socio-histórico), el enseñar es un ejercicio que permite ‘liberar’ al individuo. En este sentido, la enseñanza no puede ser el depositar, narrar o transferir conocimiento, sino que implica un acto cognoscente, de aprendizaje activo, en el que además, se fractura la relación jerárquica docente-alumno/a y se convierte en una relación dialógica, la cual es “indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, entorno del mismo objeto cognoscible” (idem; 85); ambos (maestro/a y alumno/a) se construyen en el proceso, crecen juntos, aún cuando el educador siga siendo autoridad ante los/las infantes, pero pierde su papel autoritario porque los argumentos de la autoridad dejan de regir: “proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con las libertades y no contra ellas*” (idem; 86).

De esta manera, el significado que tienen los/as maestros/as de “enseñar” y “aprender” tiene sus consecuencias directas en el acto pedagógico, de ello depende en gran medida los caminos que se tomen para dirigir el aprendizaje de los/as niños/as. Estas breves palabra, encierran la postura pedagógica (y teórica del conocimiento) que se ha asumido como parte del ejercicio docente de manera consciente e inconsciente, ya que operan los mecanismos mentales de los/as docentes y sus conocimientos implícitos (teorías implícitas), que se asocian a la construcción del concepto y que operacionalizan en la ‘práctica’.

Los/as maestros/as, consciente e inconscientemente, por lo general imitan a los que tuvieron en su propia experiencia como estudiantes, lo que podría explicar en parte, la repetición de las prácticas pedagógicas (Rockwell, 1995), que son fortalecidas por el proceso de formación normalista al ser tutoriados, guiados y corregidos por maestras y maestros en ejercicio.

De acuerdo a las entrevistas y las observaciones realizadas durante esta investigación, diez de los/as doce docentes, consideran que ‘enseñar’ es “*trasmitir algún conocimiento o mí conocimiento, o poner conocimientos de forma organizada [en los/as alumnos/as]*”. Los/as otros/as dos, consideran el ‘enseñar’ como “*un proceso de compartir conocimientos, de desarrollo de habilidades cognitivas y de construcción para facilitar el aprendizaje*”. Y en relación directa con el ‘aprendizaje’, curiosamente, todos entienden el ‘aprender’ como “*la adquisición y acumulación de conocimientos*” ya sea por recopilación, captar, aceptar o incluso construir los conocimientos”; es de llamar la atención, que nadie menciona que el aprendizaje es un proceso, solo algunos/as incluyen en su definición “*lo que se... asimila, entiende o comprende y permite desarrollar habilidades, destrezas y actitudes*”; pero más interesante es que, no son los mismos que consideran que el enseñar implica un proceso de construcción, los que piensan que el aprendizaje permite la comprensión y desarrollo de habilidades. En concreto, se puede decir, que son muy pocos los que consideran que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos que permite desarrollar diferentes habilidades para su aplicación en la vida y que esto se logra con su enseñanza.

Estas posturas pueden explicar por qué cuando se les pregunta sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje, no la identifican con claridad, ya que la asocian, la mayoría de los/as maestros/as entrevistados/as, a la relación maestro/a-alumno/a para el logro de objetivos de aprendizaje, pero involucran incluso a los padres de familia, ya que *sin su apoyo, no todos pueden aprender*; únicamente una maestra menciona que la relación enseñanza-aprendizaje implica el intercambio de experiencias y conocimientos entre la maestra y los/as alumnos.

Esto puede interpretarse primero, como que los/as maestros/as, no tienen presente los conceptos ni las teorías que los fundamentan, que implican su trabajo cotidiano, simplemente realizan su práctica a partir de una dinámica pragmática, en la que han de cumplirse objetivos específicos de aprendizaje sin reflexionar sobre los procesos mentales que esto significa porque puede que los consideren obvios, en tanto ya se sabe qué pueden o no aprender de acuerdo con el grado escolar, ya que están establecidos en los programas y los libros de texto, en base a las características y capacidades de los/as alumnos y la experiencia acumulada ha fortalecido estos parámetros. En segundo lugar, al hacerles las preguntas, durante las entrevistas y el foro de discusión, rescatan elementos conceptuales del discurso retórico de lo que es enseñanza y aprendizaje, lo que recuerdan de sus cursos en algún momento de su formación, porque durante la dinámica cotidiana, no es algo que tengan que tener presente. Esto significa que en algún momento solo memorizaron los conceptos sin hacer algún tipo de transferencia directa a la práctica, de ahí que divorcian la teoría de la práctica y consideran que los ejercicios sugeridos en los programas y específicamente en los libros de texto, es suficiente para, como actividad secuencial y lógica, permita a los/as alumnos/as llegar al logro de los objetivos de aprendizaje. De ahí, que su tarea de enseñanza, de transmitir conocimientos, fortalezca la dinámica narrativa y discursiva en el intento de que ‘comprendan’ o al menos memoricen, los conceptos, ya que en las evaluaciones, es esto lo que demostrará el aprendizaje, la repetición de los conceptos y mecanizaciones, y no el desarrollo de las habilidades cognitivas.

De acuerdo ahora con las observaciones, sus prácticas resultan ser congruentes con sus conceptos ya que lo que se privilegia como ‘enseñanza’ es el dictado y/o copia de resúmenes y su posterior explicación, a lo que el grupo (como colectivo) tiene que copiar, ya sea dictado o puesto en el pizarrón electrónico y luego escuchar con ‘atención’ la explicación del maestro/a, para en consecuencia, poder realizar actividades diversas, como elaborar algún dibujo, resumen, contestar preguntas o algún otro similar, que finalmente lo lleve a ‘recordar’ más como memorizar que como comprender y asimilar, el conocimiento expuesto. De esta manera, implícitamente, los/as maestros/as definen ‘cómo’ aprender (Rockwell, 1995).

Así se manifiesta también, lo que explica Rockwell (1995) sobre la presentación de los conocimientos; que éstos son concebidos como posesiones, como objetos que pueden ser atributo de las personas al poseerlos, y que finalmente, por ello también los/as maestros/as se envisten de poder, ya que son poseedores del conocimiento que han de otorgar o dar a los/as alumnos/as quienes no saben. En este ejercicio la relación maestro/a-alumno/a se perfila como una relación de poder – subordinación en la que subyacen las dinámicas interactivas que definirán las posibilidades de contribuir o no con el proceso de formación de la autonomía. Es precisamente por esta conceptualización del conocimiento que los/as maestros/as identifican con claridad y obviedad, qué tienen que aprender los/as alumnos/as en cada grado, haciendo remembranzas de

tiempos pasados, en que los libros de texto, contribuían con más claridad en las definiciones y conceptos específicos de las diferentes temáticas.

A manera de síntesis, se puede decir que, efectivamente, tanto los conocimientos tácitos como los implícitos, están delineando con claridad el hacer del docente, en la forma en que dirige el aprendizaje, en tanto éste está delimitado a la acumulación de conocimientos que en mayor o menor medida, se espera que los/as alumnos los integren de alguna manera, en su vida y los puedan, en algún momento, poner en práctica. Esto es, si bien está el deseo de que el aprendizaje sea permanente, la prioridad es que contesten las evaluaciones y completen los programas, para lo cual se requiere agilizar los procesos y continuar en un ritmo que no les permite detenerse con aquello que interfiere en sus rutinas, como los malos comportamientos de algunos niños/as o el no cumplimiento de ‘tareas’ asignadas en pos de reafirmar los conocimientos. De esta manera, el enseñar, como función principal, está acotado al cumplimiento de los objetivos del programa, entendidos como listas de conceptos cerrados y concretos, como objetos que los alumnos/as tienen acumular y demostrar que recuerdan, aun cuando tienen presente que las características humanas de los/as niños/as (necesidades psicológicas y sociales) son importantes y que sí se interfiere en su formación, pero es más como un factor limitante y de distracción del proceso de enseñanza y de aprendizaje que como parte integrada del proceso mismo de aprendizaje.

7.2.2. La Planificación de la enseñanza

“Las prácticas de la enseñanza cumplen un proceso que abarca tras fases principalmente, correspondientes a otras tantas tareas específicas del docente: la planificación, la ejecución y la evaluación de la enseñanza” (Cazau, 1999; 83. Nérici, 1973). Es este ejercicio, no solo una actividad reglamentada para los/as maestros/as, parte de su función operativa en la escuela, sino una actividad que permite el ordenamiento del trabajo cotidiano, la distribución de los tiempos y de los espacios y una actividad que invita a la reflexión permanente sobre lo que se hace, cómo se hace y qué se logra con ello. La planificación representa la explicitación de las intenciones del docente, luego entonces, parte de un ejercicio mental en el que tanto sus teorías implícitas como los conocimientos pedagógicos tácitos y las estructuras concretas de la escuela, están presentes tanto de manera consciente como inconsciente. Es un ejercicio que le permite anticipar sucesos y prever algunos resultados. Se concreta en un documento que generalmente cumple con criterios estandarizados de organización, en el que se contemplan los elementos que la componen: los objetivos, los contenidos, las actividades y estrategias (secuencia didáctica), los recursos didácticos, a quién va dirigida y el encuadre de los tiempo y los espacios, así como los instrumentos y formas de evaluación. Esta planificación se realiza anualmente, por bimestre, semana y día, y es enriquecida año con año, ya que siempre la del año anterior sirve de base para el siguiente, lo que constituye un factor que favorece por un lado, la historicidad de las prácticas (Rockwell, 1995), y por el otro, permite y sugiere espacios de reflexión para la mejora e innovación.

Sin embargo, en las escuelas, se convierte en una actividad rutinaria que pesa considerablemente, por el tiempo utilizado para su realización y porque se convierte en un instrumento que evalúa el desempeño docente, en tanto la dirección y la supervisión, verifican su cumplimiento. Anteriormente se mencionó que la supervisión específicamente, ha organizado el realizar esta

actividad de tal manera, para unificar los criterios a considerar en la planificación, en aras de facilitarle el ejercicio al maestro/a; esto es, se acordó que los/as maestros de cada grado de la zona escolar realizaran la planificación igual para todos y se cierra el proceso con la elaboración del instrumento de evaluación, como criterio estandarizado de los objetivos a alcanzar. De igual manera, dentro de cada escuela, entre los/as maestros/as de grado, se distribuyen las áreas de aprendizaje, para planificar y elaborar la evaluación igual para todos los grupos, con la intencionalidad de que todos lleven la misma secuencia y grado de dificultad de los contenidos, lo que garantiza a los padres de familia, que la escuela cumplirá con el nivel académico esperado sin importar el/la maestro/a con el que esté. El factor diferenciador, será entonces, la ejecución de la secuencia didáctica.

Para la realización de la planificación, es menester del docente, considerar el *qué, por qué, a quién y cómo* se ha de enseñar (Nérici, 1973). El *qué*, está directamente relacionado con el contenido temático a desarrollar y el *por qué o para qué*, con los objetivos. Para algunos autores, los contenidos han de ser seleccionados según los objetivos planteados previamente, pero para otros, es a partir de los contenidos que se redactan los objetivos. Esta diferencia implica lo que se privilegia de acuerdo con el sustento teórico que se tenga de la educación, sus principios y sus fines, los intereses políticos, ideológicos y sociales que prevalezcan. Respecto a los contenidos, según Nérici y la teoría didáctica en general, es necesario considerar que tengan valor funcional, estén ligados a problemas actuales y de acuerdo al contexto socio-cultural y a la vez tengan valor social, y ha de considerarse la edad y otros factores de los/as estudiantes. Y los objetivos están relacionados con el *por qué* enseñar, quedando incluidos en este por qué, los contenidos como medios para lograr los fines establecidos por la educación y la escuela en particular.

Sin embargo, el modelo utilizado en el diseño curricular de los planes y programas de educación primaria, no es explicitado para los/as maestros/as, esto es, los/as maestros/as reciben los programas ya planificados, desde la definición de los principios y de los fines de la educación sustentados en los principios constitucionales y los intereses políticos y económicos del país, hasta la dosificación de los contenidos por semana. Esto significa que tanto los objetivos como los contenidos han sido seleccionados previamente, no por el/la maestro/a en el aula. Esta planificación, por un lado, facilita el trabajo del maestro/a al evitarles la realización del ejercicio y al mismo tiempo delimita su práctica pedagógica. Por otro lado, unifica y promueve la homogeneidad de las prácticas pedagógicas, en el país, por el hecho de que todos los objetivos y los contenidos a desarrollar son los mismos para toda la nación. Luego entonces, el ejercicio que ha de hacer el/la maestro/a en clase, es analizar esta planificación para ajustarla a su contexto socio-cultural específico del grupo y la escuela.

Ahora bien, la planificación operativa real de los/as maestros/as en las escuelas observadas, se remite a la selección de objetivos y dosificación de contenidos en base a lo expuesto en los programas, en el libro para el maestro de la materia, en los ficheros de español o matemáticas y principalmente, los libros de texto oficiales; este análisis se remite a la selección de las páginas de los libros de texto oficiales de los/as niños/as y la búsqueda de otros libros de texto de apoyo (según lo que el mercado editorial ofrece), seleccionan ejercicios (incluso electrónicos) que llaman ‘laboratorios’, para ser fotocopiados y redactan los resúmenes de los temas o conceptos a ser ‘aprendidos – memorizados’. Para este ejercicio, hay una diferencia significativa entre las dos escuelas. La E1, está inscrita al programa de Escuelas de Calidad, por lo que los procesos de

supervisión del trabajo docente y sus resultados académicos son de mayor exigencia. Parte de esta exigencia para los docentes se refleja en la elaboración de los documentos de planificación, como evidencias concretas de aseguramiento de la calidad. Mientras la E2, es una escuela ordinaria y no tiene el mismo nivel de exigencia administrativa. La organización para la elaboración de esta planificación, en consecuencia, es diferente. Los/as maestros/as de la E1, se distribuyen el trabajo de planificación por grupos, cada grupo elabora el de una materia, lo que incluye la selección y dosificación de los temas en el bimestre/semana/día, las páginas de los libros, resúmenes y ejercicios, así como la elaboración del instrumento de evaluación. Pero los/as maestros/as de la E2, no hacen este ejercicio, únicamente utilizan la ‘dosificación de contenidos’ que elabora la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León, y hacen anotaciones de los ajustes o comentarios sobre la misma. Esta dosificación pretende facilitar al maestro el trabajo, para que se concentre en la dinámica grupal, en la ejecución exclusivamente de la secuencia didáctica, con lo que se sugiere se tendrá una optimización de los tiempos del maestro/a en el aula.

“la planeación nos la dividimos... la base la tomamos de los años anteriores, según lo que nos funcionó y vemos qué hay que cambiar... se toma en cuenta lo que mande secretaría y nosotros le agregamos según el libro de apoyo que usemos...” (E1, Ma. 1)

“yo planifico ciencias naturales, distribuyo los temas del mes, las páginas de los libros, diseño ejercicios y se los doy a mis compañeras, incluida la evaluación (...) si en una semana son dos frecuencias [de la materia], yo lo distribuyo para que en una clase se explique y/o se lee y en la otra se hacen ejercicios o se copia el resumen y alguna dinámica...” (E1, Ma. 2)

“bueno, este, ya hace tiempo que hicimos una planeación, este a nivel zona, este en las juntas de colegio, verdad, cuando nos reunimos este, por grado que son cada dos meses, la llevamos a cabo verdad, pero sí, este, hacemos adecuaciones (...) entonces, ya viene de alguna manera dosificado bimestralmente, pero pos tú lo haces mensual y, este, con tu alumnos por semana, en una libreta ... o en una hojita, este, como agregados, verdad...” (E2, Ma. 2)

“Yo, mi planeación, este, yo más que nada me baso en los libros de texto, los tengo que tomar mucho en cuenta, abro lo que es el plan, el programa de estudios sí lo abro, porque muchos no lo hacen, yo sí, y pues me voy dando cuenta de lo que son los enfoques que estamos manejando (...) me ayuda mucho de lo que son otros libros de apoyo y alguna que otra bibliografía (...) los propósitos los saco del contenido que Secretaría nos manda, entonces yo la imprimo y le checo el contenido, del contenido me voy a lo que es el enfoque y ya veo el propósito que se requiere...” (E2, Ma. 4)

“tenemos una planeación, que fue la que nos dieron de la dirección de la escuela y se van haciendo adecuaciones pero, o sea, pos más que nada las necesidades de los niños (...) la de Secretaría, yo ahí le hago adecuaciones, le pongo, le quito, este, depende...” (E2, Ma. 5)

Es aquí donde surge una sutil diferencia entre una escuela y la otra, diferencia relacionada directamente con la gestión directiva y el nivel de exigencia asociado a la ‘calidad educativa’. Sin embargo, puede considerarse que ambas escuelas cumplen con la reglamentación, en tanto tienen la obligación de hacer uso de los planes y programas de estudios, así como utilizar los libros de texto gratuitos. Lo significativo y diferenciador es el análisis e interpretación que se hace de éste. Son tres los mecanismos identificados como factores de mediación entre las intenciones de la planificación del programa y las intenciones del docente: la selección de contenidos y objetivos, el uso de los recursos didácticos y las adecuaciones.

Respecto a la ‘selección de los objetivos y los contenidos’ se observa que el criterio se basa en priorizar los conceptos como conocimientos-objeto, es decir, los/as maestros/as consideran que los contenidos han de ser seleccionados u organizados en el tiempo, dependiendo de su relevancia y aplicabilidad para el futuro. Los objetivos se remiten al logro del aprendizaje – memorización de los conceptos-objeto, que, según su interpretación, “*son básicos para que en años subsecuentes no tengan tantos problemas*”. Este ejercicio, que implica sus interpretaciones personales a partir de sus teorías implícitas y paradigmas respecto al mundo escolar y en la vida cotidiana, se remite y sintetiza en la selección de ‘temas-contenido’ y no en el desarrollo de habilidades cognitivas, por ejemplo.

El ‘uso’ de los recursos didácticos incluye la significación de los libros de texto oficiales y de apoyo, en tanto se convierten en las guías principales de la enseñanza, aun cuando reconocen discursivamente que es únicamente una herramienta. Los/as maestros/as consideran que los libros de texto oficiales no son suficientes, que requieren de los libros de apoyo u otros materiales bibliográficos y electrónicos, porque no concretan o explicitan los ‘conceptos’ claves que ‘se tienen que aprender’, como en otros tiempos, que incluso éstos venían en recuadros destacados y sus posteriores ejercicios de aplicación. Esto significa que los/as maestros/as, aun los más jóvenes, mantienen una postura de tiempos anteriores en la que subyace el proceso conductista de aprendizaje en tanto se sugiere la previa explicación, de concreción del concepto y la aplicación directa en los ejemplos y ejercicios, como mecanismo estímulo – respuesta y la repetición sistemática del mismo hasta lograr su operación mecánica (como se verá más adelante). El uso de los ficheros para el maestro, de español y matemáticas, si bien ofrecen posibilidades dinámicas, divertidas para los/as niños/as y con secuencias didácticas que permiten y promueven en general, la construcción del conocimiento, son poco utilizadas. Los maestros/as consideran que este tipo de recurso requiere de mayor tiempo de disponibilidad en el grupo y de uso de materiales que no tienen a la mano:

“utilizar los ficheros si te lleva mucho tiempo, tiempo y material (...) aquí en el turno vespertino no contamos con las facilidades para tener material guardado en ningún lado, pero también esas actividades requieren de mucho tiempo y no contamos con ello, porque hay que hacer los libros y otras cosas que nos manda secretaria” (E2, Ma. 5).

“La verdad maestra, no usamos las fichas porque no las conocemos, yo en el otro turno, como soy coordinador, pues me he puesto a juntar el programa con el avance programático y cada una de las fichas que les corresponden, para facilitar el trabajo a los maestros y creo que así, las están empezando a usar, porque de otra manera, como que no se da uno el tiempo de buscar qué hacer y eso...” (E2, Mo 6).

Un aspecto relevante para los/as maestros/as, es la forma en que se apoyan también en Enciclomedia (los que tienen acceso a ella, principalmente quinto y sexto grado, aunque los otros grados usan otros recursos electrónicos abiertos, cuando funciona el internet). Consideran que Enciclomedia, casi sinónimo de Tecnología Educativa para ellos, proporciona material valioso como maestros y para los alumnos. Encuentran en ésta, ejercicios, videos, fotografías y otros tipos de materiales audiovisuales que favorecen la dinámica de la enseñanza, especialmente en la parte de motivación para despertar el interés de los/as niños/as porque ya no es únicamente la disertación del maestro, sino tienen la posibilidad de estimular visual y auditivamente este momento de la clase. Sin embargo, la forma en que es utilizado este recurso, no implica una variación significativa de la postura que subyace respecto a la enseñanza y el aprendizaje; esto es, estos materiales ayudan al maestro/a para hacer más interesante o ilustrada la disertación, pero no necesariamente se enfocan en promover aprendizajes significativos, sino que quedan también como ‘conceptos – verdades’ que tendrán que repetir. Y es este el criterio que utilizan en su selección, ya que además de los materiales de video, audio e ilustraciones o esquemas, buscan materiales que sintetizen y tengan explicaciones concretas sobre algún tema, lo que favorece el enciclopedismo.

Si bien, el ejercicio de búsqueda de información y de otros recursos electrónicos, no solo de Enciclomedia, sino recursos abiertos en la red Internet es necesario y conveniente, el uso según el valor que se le otorgue a éstos, es lo relevante. Los/as maestros/as buscan material que les facilite la planificación y la ejecución del proceso de enseñanza, pero no necesariamente buscan incrementar e indagar para la reflexión y re-construcción de sus propios conocimientos. De la misma manera, no se promueve en los/as alumnos como parte de su proceso de aprendizaje, la investigación, el cuestionamiento y la reflexión sobre diversos temas que bien podrían encontrar con facilidad en la red; se concretan a que busquen respuestas a preguntas cerradas y específicas, como en tiempos anteriores se hacía con las estampitas y monografías que se encontraban con facilidad en las papelerías.

El último mecanismo mediador, son las adecuaciones que hacen a los programas al simplificar, eliminar o agregar objetivos y contenidos. Si bien este ejercicio es necesario y constituye su principal espacio de libertad para el desarrollo de su práctica pedagógica (Nérici, 1984), ha de considerar las condiciones del medio socio-ambiental y de los niños y niñas a quien está dirigida la enseñanza, tomando en cuenta que los programas propuestos son como las metas mínimas a lograr; de esta adecuación depende el éxito o fracaso en el logro de los objetivos. Sin embargo, los/as maestros/as realizan estas adecuaciones en función del grupo asignado y sus debilidades. En este sentido se manifiesta implícita y explícitamente el *a quién* de la planificación. Al inicio de año, realizan una evaluación diagnóstica, un examen escrito que se traduce en un número. Según la calificación ‘valoran’ el desempeño del grupo, si aprendieron lo que tenían que aprender el ciclo anterior, o no. Generalmente los grupos, por el tipo de examen, salen con calificaciones muy bajas: *“nunca recuerdan nada, pero no podemos echarle la culpa a la maestra del ciclo anterior, solo que con eso es con lo que vamos a trabajar, y, pues, ni modo, a echarle ganas...”* Este comentario, es escuchado recurrentemente cada inicio de año, con más o menos las mismas palabras, pero el mismo sentido, la maestra del año anterior no siempre pudo lograr los objetivos y es así como el trabajo se va intensificando, ya que consideran que ‘tienen que cubrir los objetivos no logrados y los del ciclo actual’, por ello, es común encontrar que los

alumnos de 6° grado, “*tengan lagunas de temas de 4° y 5° al menos*”. Esto significa, nuevamente, que lo que se privilegia es la acumulación y memorización de los ‘conocimientos’ y no el desarrollo de las habilidades cognitivas, físicas y emocionales. Así, la adecuación se convierte en una planificación personalizada para cubrir las necesidades del grupo en tanto son ‘huecos y vacíos de conocimientos’ según el criterio del maestro/a por la calificación obtenida en el examen inicial, y no para propiciar mejores oportunidades de desarrollo de las habilidades cognitivas, psicológicas y sociales de los niños y las niñas del grupo.

Esto es porque el “grupo” que es *el quién* en la planificación, se visualiza como “grupo”, como si formara una masa homogénea de personas de la misma edad, intereses y necesidades. Los/as maestros/as identifican ya, con precisión, las características específicas de los/as niños/as de cada grado, discriminando las sutiles diferencias de clase social, condiciones de vida entre ellos/as y de género, que el medio socio-cultural ofrece de manera estereotipada. Es decir, no requieren hacer un diagnóstico más detallado sobre el tipo de niño y niña que tiene en clase, porque tienen claro cómo son a determinada edad, qué les gusta o les disgusta y hasta que posibles mañas tienen según su medio social. Esto significa, que no hacen ningún tipo de diagnóstico respecto a los ámbitos psicológico y social de los niños y las niñas, únicamente “de conocimientos acumulados”. En esta identificación prejujuada agregan las posibilidades reales en el avance académico. Si el medio socio-cultural y económico se les presenta favorable, sus expectativas serán optimistas, pero si no, no les exigirán demasiado. Aun así, harán “*lo que esté en sus manos para sacarlos adelante*”. “*Uno tiene que seguir el programa, pero a veces no tienen las bases, entonces uno tiene que tener la habilidad de retomar con ellos lo que no saben*” (E2, Ma. 3). Los/as maestros/as pueden identificar las diferencias entre las dinámicas internas de los grupos de un mismo grado, “*ningún grupo nunca es igual*”, pero las características generales prevalecen sobre las diferencias y el ejercicio de adecuación siempre se relaciona con el nivel de dificultad de los contenidos y el tiempo disponible para lograr “*cumplir con el programa que Secretaría del pide*”.

Finalmente, el último ejercicio de la planificación es el *cómo*. Éste se materializa en las actividades y estrategias, en una secuencia en la que subyace los criterios metodológicos (epistémicos y pedagógicos) que les permitirá lograr los objetivos, esto es la secuencia didáctica.

7.2.3. El diseño de la secuencia didáctica

“Las secuencias didácticas (SD) quedan configuradas por el orden en que se presentan las actividades a través de las cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El énfasis entonces está en la sucesión de las actividades, y no en las actividades en sí, criterio que se justifica por la resignificación que adquiere el encadenamiento de las mismas. La SD implicará entonces una sucesión premeditada (planificada) de actividades (es decir un orden), las que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo). El orden y el ritmo constituyen los parámetros de las SD; además algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma (realizadas en un contexto espacio-temporal distinto al aula.) (...) Las secuencias didácticas (SD) constituyen el corazón de la didáctica, el aquí y el ahora, el momento de

la verdad en que se pone en juego el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, 2006; 61).

La SD implica la planificación de corto plazo, que durante su ejecución confluye con la de largo plazo. Quedan de esa manera explicitados algunos elementos tales como las técnicas y los recursos didácticos y permanecerán implícitos otros como las concepciones filosóficas de la enseñanza y psicológicas del aprendizaje. De acuerdo con Zabala Vidiella (citado por Rodríguez, 2006), las actividades de las SD deberían tener en cuenta los siguientes aspectos esenciales o **propósitos generales**:

- Indagar acerca del conocimiento previo de los alumnos y comprobar que su nivel sea adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos.
- Asegurarse que los contenidos sean significativos y funcionales y que representen un reto o desafío aceptable.
- Que promuevan la actividad mental y la construcción de nuevas relaciones conceptuales.
- Que estimulen la autoestima y el autoconcepto.
- De ser posible, que posibiliten la autonomía y la metacognición.

Aunque pudiera sugerirse un modelo de secuencia didáctica, el docente siempre puede propiciar un valor agregado que consiste en formular y seleccionar las estrategias más convenientes para el logro del aprendizaje en los/as alumnos/as. No existe entonces una secuencia didáctica única o correcta, pero el aparente éxito comprobado de alguna o algunas puede ser un motivo para su reincidencia. Sin embargo, se puede identificar la metodología que subyace en el diseño de la secuencia didáctica que elaboran los/as docentes. De acuerdo con Rodríguez (2006), se pueden tipificar tres secuencias didácticas de manera general, a partir de ahí, las posibilidades de diseño de acuerdo a los contenidos, variará por las características específicas del docente y del medio socio-cultural en el que se desarrolle.

Secuencia tipo 1

- a) Exposición por parte del docente
- b) Estudio (aprendizaje) de la lección.
- c) Exposición - repetición de lo estudiado
- d) Calificación.

Secuencia tipo 2

- a) Promoción o aparición del conflicto cognitivo
- b) Recuperación de conocimientos previos
- c) Presentación del nuevo contenido
- d) Ubicación en el esquema cognitivo del nuevo conocimiento

(Esta estructura metodológica se repetirá sucesivamente).

Secuencia tipo 3

- a) Presentación de una situación o problema.
- b) Diálogo y contraste de opiniones.
- c) Búsqueda de soluciones.
- d) Exposición del concepto y algoritmo.

- e) Generalización y aplicación.
- f) Ejercitación.
- g) Prueba y evaluación.

La primera secuencia es de carácter expositivo-receptivo; trabaja casi exclusivamente los contenidos conceptuales, con prevalencia del método deductivo. Configurada por una estrategia rectilínea en lo metodológico, con aplicación de técnica individual. Este tipo de secuencia didáctica se sustenta en una conceptualización de aprendizaje más conductista. La segunda secuencia didáctica tiene una fuerte influencia piagetiana (cognoscitivista); su metodología consiste en estructurar cada clase siguiendo estos cuatro pasos es decir, cada clase se trata como una unidad didáctica. Y la tercera secuencia es más compleja y elaborada en sus actividades; intenta en el comienzo motivar a los/as alumnos/as a través de la presentación de un tema de interés o actualidad; al animarlos a expresar sus opiniones se refuerza dicho componente al par que se trabaja lo actitudinal. Comprobamos entonces que esta secuencia incluye los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo, y en cierta medida se propicia el aprendizaje por descubrimiento. Inicia la secuencia desde lo inductivo, y luego consolida los contenidos desarrollados desde lo deductivo. Puede alternarse en su desarrollo técnicas individuales y grupales, y resulta casi siempre favorable hacerlo, ya que se propician cambios en el ritmo de la clase, manteniendo el nivel de motivación. Esta secuencia didáctica deja de manifiesto la posibilidad de desarrollar el aprendizaje a partir de su conceptualización constructivista y al mismo tiempo permitir la interacción maestro/a-alumno/a y alumnos/as-alumnos/as sustentada en el humanismo y en relaciones de equidad, tolerancia y formación de la autonomía.

Toda SD está constituida por las “actividades del aprendizaje”, acciones estas que permitirán al alumno desarrollar habilidades para aprender. Cuando concrete un nivel de aptitud que le permita una razonable autonomía en el aprendizaje, incorporando y utilizando diferentes técnicas tales como resaltar textos, repetir párrafos, conceptos o fórmulas, etc, diremos que ha incorporado, logrado o desarrollado “estrategias de aprendizaje”, cuya cúspide o valor máximo se resumen en una palabra: la metacognición, o desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”. Tenemos por lo tanto dos elementos discernibles en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje: las estrategias de enseñanza y las actividades del aprendizaje que constituyen las SD en las cuales se estructuran (ensamblan) las secuencias de contenido (Rodríguez, 2006); las estrategias de enseñanza son el vector que unifica y da sentido a los distintos componentes de la planificación estratégica o de largo plazo; a su vez las SD se constituyen en la fundamentación de la planificación de corto plazo.

Las SD de los/as maestros/as de esta investigación se muestran, al igual que la planificación en su etapa anterior, diferenciada por escuela. En E1, como escuela de calidad, se les exige una planificación uniforme, completa y que especifique todos los elementos que componen la planificación: el tema, objetivos, habilidades y valores a desarrollar y la secuencia didáctica que especifica las actividades y los ejercicios que realizarán, incluyendo los resúmenes, cuestionarios y demás elementos que se consideren necesarios para lograr la asimilación del aprendizaje, así como los recursos materiales y didácticos.

Ejemplo de una planificación E1, (Ma. 1)

1er grado

ASIGNATURA: CONOCIMIENTO DEL MEDIO
 COMPONENTE: La familia y la casa
 CONTENIDOS: para qué nos sirve la familia y la casa

PROPÓSITOS: qué el alumno conozca diferentes tipos de familia y sus actividades e identifique los espacios y servicios de la casa.
 TEMA Y LECCIÓN: ¿Cómo es tú familia y tú casa?
 HABILIDADES: comparar su familia con otras
 VALOR: disciplina, trabajo, orden, respeto, limpieza

DESARROLLO

1. Comenzaremos preguntándoles a los niños quienes forman su familia y de ahí partir para decirles que no todas las familias son iguales, ni tienen la misma cantidad de integrantes, ni las mismas costumbres, ni actividades, etc.
2. Mencionaremos a los miembros de una familia como los abuelos, padres, hijos, etc. Y que los niños nos digan algunas actividades que realizan con cada uno de los miembros que nombraron, que digan a donde van de paseo, qué platican, como se divierten etc.
3. Después les preguntaremos para que nos sirve una casa, qué se hace en ella, como ayudan ellos en los quehaceres de la casa, y sobre lo que ellos comenten ir diciéndoles que nos sirve para vivir, nos protege del clima, de los peligros, que en ella pasamos mucho tiempo y debemos cuidarla para que el ambiente sea agradable y limpio.

Libro recortable
 Libro de la biblioteca: Nuestra casa y dónde vive la gente
 Libro del alumno, págs: 28 a 35
 Libro del maestro, págs: 30 y 31

Fecha: martes 7 de octubre de 2008.

Se agregan dos dibujos extraídos de otros textos, para ser pegados en sus libretas: el primero tiene un dibujo en el que una niña y dos niños explican que hay diferentes tipos de familias, y luego una actividad en la que deben de escribir (copiando) el nombre de cada integrante de la familia y, finalmente colorearlos; el segundo, tiene un pequeño espacio para que dibujen lo que hay en su casa y luego una actividad de relación de dibujos entre los integrantes de la familia y las actividades que realizan.

La siguiente hoja es la planificación de la siguiente clase sobre el mismo tema, para completar el proceso de enseñanza con lo que se logrará el objetivo-tema de la semana, en dos sesiones de trabajo, de 40 minutos cada una:

1er grado

ASIGNATURA: CONOCIMIENTO DEL MEDIO
 COMPONENTE: La familia y la casa
 CONTENIDOS: para qué nos sirve la familia y la casa

PROPÓSITOS: qué el alumno conozca diferentes tipos de familia y sus actividades e identifique los espacios y servicios de la casa.
 TEMA Y LECCIÓN: ¿Cómo es tú familia y tú casa?
 HABILIDADES: comparar su familia con otras
 VALOR: disciplina, trabajo, orden, respeto, limpieza

DESARROLLO

1. Repaso del tema del martes, "La familia y la casa"
2. Pegar los laboratorios en la libreta de conocimiento del medio
3. Contestar las páginas 28 a 35 del libro integrado
4. Revisar el libro y la libreta

5. Aprovechar este tema para comentar lo del Forum en donde les diremos que mucha gente de otros países viene a visitar nuestro país y que todos tienen diferentes costumbres y formas de ser.

Libro recortable
 Libro de la biblioteca: Nuestra casa y dónde vive la gente
 Libro del alumno, págs: 28 a 35
 Libro del maestro, págs: 30 y 31

Fecha: jueves 9 de octubre de 2008.

Se agregan hojas del libro de apoyo, las cuales se fotocopian para que el grupo las pegue en sus libretas, con ejercicios – actividades de identificación de funciones de la casa y evitar accidentes, entre otros. Esta planificación, es entregada a la dirección para su revisión y autorización. Cada hoja es sellada y colocada la fecha de revisión. La dirección se queda con un juego completo de las planificaciones. Las van acumulando durante el ciclo escolar, para al final, tener las carpetas con todo lo que se hizo en clase en cada materia, en cada día. En algunas ocasiones, hay sugerencias por parte de la dirección, para mejorar alguna planificación, o hacer algún cambio de un ejercicio, si no lo consideran adecuado, pero esto ocurre con poca frecuencia. Donde hay más revisión y sugerencias, es en las evaluaciones y luego directamente en la ejecución de lo planeado.

En E2, la planificación que realizan los/as docentes se remite a la aplicación de la que Secretaría del estado de Nuevo León, les ha enviado, haciendo sus ajustes convenientes, por ello, se sobreentiende que las SD que plantea este material para el maestro/a, son también las que ejecutan. Sin embargo, como se verá más adelante, en el ‘acto de enseñanza’ no es así.

Ejemplo de la planificación y secuencia didáctica sugerida por el documento “Dosificación 1er grado, de la SENL”: Primer bimestre, quinta semana.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO						
BLOQUE	LECCIÓN	CONTENIDOS	REFERENCIAS			
			LM	LA	LR	OTROS
2	La familia	Descripción e identificación de distintos tipos de familia, sus integrantes y parentesco: madre, padre, abuelos, tíos, primos, etc.	Ficha 3 30-31	28		Dónde vive la gente
	La casa	Descripción de la casa en la que habita: - Distribución de los espacios - Muebles, objetos, plantas y animales		29		Pasos de luna
	¿Cómo son tu familia y tu casa? ¿Para qué sirve una casa? ¿Qué haces cuando estás en tu casa?	Identificación y narración de algunos acontecimientos de la historia familiar: - Acontecimientos relevantes en la familia - Costumbres familiares: fiestas, juegos y diversiones Identificación de algunas necesidades básicas de la familia: vivienda, alimentación, descanso y vestido.		30-31 32 33		

Las sugerencias didácticas para este contenido específico, no se contemplaron en el documento, por lo que las maestras han de remitirse a los otros materiales para el maestro, de la Secretaría de Educación Pública, como el libro para el maestro de la materia y el avance programático vigente. Pero lo que sugiere para otros contenidos de ‘conocimiento del medio’ son básicamente, algunos

juegos y dinámicas que favorecen la motivación y despiertan el interés de los/as niños/as sobre la temática a desarrollar. En otras materias, como español, por ejemplo, vienen secuencias didácticas más detalladas, por ejemplo:

ESPAÑOL, PRIMER BIMESTRE

Componente: lectura Propósito: comprensión de la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional. Contenido: comprensión de la relación sonoro gráfica de las letras y sus valores sonoro convencionales	El maestro solicita al inicio del año escolar diversos portadores de texto como, envolturas, etiquetas de envases, folletos, recetas..., los cuales se guardarán en sobres con el nombre del niño, para ser utilizados en diferentes espacios y momentos del año escolar.
<p>Secuencia didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • En equipos de tres o cuatro, los niños agrupan envolturas de productos que terminen con la misma letra. • Forman estas palabras con su alfabeto móvil y comentan semejanzas y diferencias entre ellas • El maestro estimula la reflexión, con algunos cuestionamientos: ¿todas las palabras terminan igual? ¿cómo se llama esa letra? ¿conocen otras palabras que terminan igual? • Los niños escriben las palabras en su cuaderno • El maestro los invita a que agreguen a su lista palabras de otros equipos • Estimula la lectura de las palabras y apoya a los niños que presenten dificultades. 	

Este documento tiene la intención específica de explicar y ejemplificar como ha de elaborarse una “planeación y dosificación temática” de año/bimestre, considerando los principales materiales de apoyo que se ofrecen a los docentes, adicionales a los planes y programas de estudio, se dan algunas sugerencias didácticas y secuencias didácticas para contribuir con el/la docente al facilitarle el trabajo. Este documento muestra secuencias didácticas con un fundamento teórico y metodológico perfilado al constructivismo en general, en todas las áreas (el análisis profundo del documento se realizará en otra oportunidad). Aun así, no es un documento que pueda sustituir del todo, la planificación que ha de realizar el maestro/a en el aula. Esto significa, que no es un recetario, que es una guía más de apoyo al docente para disminuir el tiempo que requiere la elaboración de este ejercicio. Sin embargo, los/as maestros/as de las escuelas analizadas, lo utilizan de diferente forma. Los de la E1, lo consideran un recurso más, que les ayuda en la distribución de los contenidos temáticos en los tiempos disponibles; pero para los/as maestros/as de E2, quienes consideran suficiente este material para justificar no hacer otro tipo de documento de planificación, quedan expuestos en realidad, al hecho de que “*no realizan una planificación de clase (bimestre/semana/día) de manera formal*”; esto es, la dirección de la escuela no la solicita, por lo que algunos maestros/as, realizan informalmente un ejercicio de planeación y secuencia didáctica en una libreta personal, sin orden sistematizado y solo cuando consideran necesario el ejercicio, esto claro, desde su discurso, ya que nunca pudieron o quisieron mostrar estas libretas que mencionaron.

Así, lo que se puede inferir, es que el instrumento de planificación como tal, el que elaboran los/as maestros/as, cumple con su finalidad; esto es, los/as maestros/as de la E1, realizan un ejercicio mental que materializan en la dosificación de contenidos, ejercicios y diversas otras actividades, con las que dirigirán su ‘hacer’ en el aula. Esto lleva a varios resultados, el primero, el compromiso de los/as maestros/as de lograr las metas establecidas es claro y concreto; el segundo, el garantizar un avance sistematizado en el programa general que evidencia ante las autoridades y ante los padres de familia, el nivel de exigencia y trabajo en general del maestro/a, para lograr en los/as niños/as, el aprendizaje; tercero, se genera un nivel de estrés que implica un

ritmo de trabajo acelerado, que no siempre manejan adecuadamente y que tiene diferentes consecuencias, con implicaciones tanto en la dinámica pedagógica en el grupo, como con las relaciones con el resto de la comunidad escolar, y en su propia salud general; y cuarto, justifica la incapacidad de atender las necesidades específicas de aprendizaje o comportamiento de algunos niños/as cuando los resultados en éstos no son favorables, por dos motivos: el bajo rendimiento asociado a factores externos a la escuela, principalmente de competencia familiar y social, y la falta de tiempo que se requiere para ajustes y replanteamientos de objetivos que los hagan salirse del ritmo y sus rituales sistematizados. La dinámica con el grupo, nuevamente se percibe en tanto es una masa de personas homogéneas, que han de responder de manera similar a los estímulos mandados. Esto delimita el tipo de relación maestro/a – alumnos/as, en tanto han de prevalecer ciertas ‘normas preestablecidas’ para lograr esta dinámica secuencial ritualizada, que desde su punto de vista, garantiza de mayor manera, el logro de los objetivos.

En el otro extremo, en la E2, la planificación se plantea diferente. Al no haber un prerrequisito de elaborar un documento personal de planificación, se asume, primero que, los materiales que se ofrecen para los/as maestros/as, son suficientes para que pasen directo a su ejecución; segundo, se considera que los/as maestros/as ‘saben bien’ lo que tienen que hacer’ por lo que se les otorga la confianza y libertad de realizar este ejercicio; tercero, no hay forma de evidenciar los compromisos y las metas por parte de los/as maestros/as respecto a los avances en el aprovechamiento de los/as alumnos/as, repartiendo la responsabilidad del logro del desempeño académico, en los factores externos de la escuela, principalmente la familia y el medio social y; cuarto, pareciera que lo que impera es la improvisación o la ritualización denominada ‘experiencia docente’. Esta experiencia sustentada en los años acumulados y repetidos de ‘hacer lo mismo’ aún con sus respectivos ajustes anuales, según lo que ha tenido resultados, tanto relativamente positivos en los/as niños/as, como los negativos; éstos últimos asociados más al contexto social y cultural del niño/a que al trabajo del maestro/a, de ahí que se fortalezca la idea de que, si la familia no ‘apoya’ al maestro/a, en tanto significa hacer lo que el maestro/a le pide, los resultados negativos, no son su responsabilidad directa.

Ahora bien, el análisis sobre las SD que diseñan los/as maestros/as previamente a su ejecución, en E1, considerando que son una guía fundamental para su desempeño, muestra algunas características interesantes³⁴: primero, confirma el consenso de la escuela en mantener un nivel de exigencia académica que les permite evidenciar los resultados como factor de calidad educativa y de tradición ante los padres de familia, en tanto los grupos, independientemente de qué maestra lo atienda, ven ‘los mismo temas en la misma semana, tienen los mismos resúmenes, los mismos ejercicios y las mismas evaluaciones’; este consenso también significa uniformidad de criterios respecto la relevancia de los contenidos y su veracidad incuestionable. En segundo lugar, el formato unificado para toda la escuela, muestra una estructura que manifiesta, tanto los ‘conocimientos’ (los saberes), como las habilidades y las actitudes que se pretenden lograr (lo procedimental y actitudinal), entendiendo por esto último, los valores que se quieren formar; y luego se describe el desarrollo del proceso de enseñanza de manera puntualizada: las actividades a realizar y sus respectivos ejercicios.

³⁴ Cabe mencionar que este análisis se realiza únicamente en E1 porque E2 no hace el ejercicio. Este ejercicio es importante porque permitiría a los/as directivos/as o personal de apoyo pedagógico interferir antes de la ejecución para hacer los cambios convenientes en la intención de buscar procesos de aprendizaje más constructivos.

En tercer lugar, se manifiesta la metodología que subyace como evidencias de las teorías implícitas y explícitas de los/as maestros/as, tanto las posturas epistémicas del conocimiento, como las pedagógicas y didácticas. En este punto es en donde se expresan las individualidades. Cada maestro/a tiene su estilo, privilegia más algún aspecto que otro y promueve intencionalmente lo que ‘considera correcto’ porque, es resultado de su experiencia. Las tendencias pedagógicas y didácticas pueden presentar ligeras diferencias por el área específica que les toca diseñar, pero aún así, se manifiestan sus posturas.

En términos generales, se puede decir, que desde el diseño de las SD, no siempre se sugiere alguna actividad motivadora o que recupere los conocimientos previos; de acuerdo a los documentos analizados, se identifican actividades motivadoras, ya sea a partir de preguntas sugerentes de la temática, alguna narración o videos, o juegos entre otras, pero con mayor frecuencia se encuentran ‘referentes para recordar temas vistos con anterioridad’; esto puede significar que la planificación es un ejercicio pragmático y queda en cada maestro/a en la ejecución, la libertad de realizar lo que considere conveniente, según su grupo en particular, pero puede significar también, que no recurren a estrategias motivadoras con regularidad, lo que se verá en la observación analizada más adelante. Este punto implica que los/as maestros/as han incorporado a su práctica algunos aspectos que propician algún tipo de conflicto cognitivo o que representa una situación problema, como acciones asociadas a procesos inductivos del aprendizaje, sin embargo, no es recurrente esta actividad y está al arbitrio directo de la circunstancia en el aula. En el segundo momento, para el desarrollo, solo cuando se ha propiciado la situación problemática o mostrado algún tipo de video o narración específica, se sugiere el realizar ‘comentarios’ que rescaten sus conocimientos previos, experiencias o formas de opinar al respecto; este ejercicio es importante porque favorece ‘el diálogo’ indispensable para provocar la reflexión a partir de la experiencia, sin embargo, nuevamente no es un ejercicio recurrente, solo si el tema es propicio, y es éste el pretexto para ‘explicar’ el contenido temático. Esto lleva a un cierre del diálogo prematuramente, como se verá en la observación directa.

Posteriormente, y ya en todos los casos, las actividades de aprendizaje son dirigidas siempre por el maestro/a, como son la ‘explicación’ del tema, la lectura ya sea en silencio o en voz alta para su posterior subrayado de las ideas importantes y el resumen previamente elaborado que tienen que copiar del pizarrón o es dictado, haciendo énfasis en la forma del mismo (estructura y ortografía). En algunos casos, se sugiere la realización de las fichas de español o matemáticas, o las dinámicas que encuentran en Enciclomedia, por ejemplo, lo que abre las posibilidades de acción para los/as alumnos/as. Tras estas dinámicas que pueden o no realizarse, nuevamente, en todos los casos, se remiten a la revisión de lo hecho en las libretas (copiado e ilustrado del tema) y en los libros de texto como ejercicios que demostrarán la comprensión; finalmente resuelven bastos ‘laboratorios’ como ejercicios de repetición, para reafirmar el conocimiento, especialmente de español y matemáticas; y para ciencias naturales y sociales, se elaboran y contestan cuestionarios de preguntas cerradas. En algunos casos, se realizan dinámicas de colaboración con otro/a compañero/a o en equipo, y se permite la creación de algún material confirmatorio del aprendizaje: representaciones, cartulinas, maquetas, etc. En algunas ocasiones se sugiere la investigación de temas, pero no es muy claro, si ésta es por iniciativa del docente o porque el mismo programa lo plantea como un objetivo de aprendizaje, por lo que está sistematizado incluso el procedimiento para su realización y presentación en clase por parte de los/as alumnos/as.

Se puede inferir entonces, que si bien no hay un solo modelo para el diseño de las secuencias didácticas, éstas tampoco se pueden clasificar únicamente como simples o complejas, que promuevan el aprendizaje conductista o el constructivista. Lo que se manifiesta es una trasposición de ambas posturas, pero no de manera complementaria, como lo habían sugerido los/as maestros/as en las entrevistas. Esto es, en algunos momentos, las secuencias pueden ser inductivas – deductivas, pero en otros, las más de las veces, son deductivas, sin cerrar el círculo necesariamente. Esto es, sí se promueven actividades que sugieren la inducción para llegar a la construcción del conocimiento, pero en prácticamente todos los casos, se corta el proceso y se presenta ‘el conocimiento – conceptos’ de tal forma que no es resultado del proceso inductivo, aun cuando sí se propició la comprensión de manera general; y luego se remiten al ‘copiado’ tal cual, del resumen previamente elaborado por los/as maestros/as, o según lo que subrayaron en los libros. Finalmente se ejercita el conocimiento y no necesariamente se busca su transferencia a la aplicación de éste en la vida cotidiana para la solución de problemáticas o situaciones vivenciales, por lo que en la evaluación, se hace énfasis en la capacidad de ‘recordar’ los conceptos y no en su análisis o aplicabilidad en situaciones diversas.

Ya desde aquí, puede preverse lo que en la clase sucederá, y esto puede ser una oportunidad de interferir de alguna manera para mejorar las prácticas. Pero en el ejercicio, en el acto de enseñanza y aprendizaje en sí mismo, aparecen otros muchos factores que intervienen en los procesos y que pueden hacer que se logren o no los objetivos, o incluso que éstos cambien por las circunstancias. Uno de ellos, y de los más importantes, es precisamente la interacción entre el/la maestro/a y los/as alumnos/as.

7.2.4. La secuencia didáctica en el aula: la ejecución del acto de enseñanza

Ahora bien, elaborar la secuencia didáctica, como se dijo antes, permite materializar el orden en el cual se presentarán las actividades con el fin de que los/as alumnos/as hagan suyos, se apropien y/o incorporen los conocimientos, es decir, se materializan las intenciones. Esto permite visualizar con claridad el procedimiento que se tiene que llevar, quedando como una guía que optimiza tanto los recursos como los tiempos. Pero, ¿qué ocurre en la clase real? Es este el momento crucial, en el que el/la maestro/a ‘*es él mismo*’, es tal cual como sujeto libre y dinámico; se manifiesta y pone en evidencia todos sus recursos personales y profesionales, y la forma en que los utiliza; en esta acción de enseñanza viva, se llevan a cabo los actos ritualizados de enseñanza, se presenta el conocimiento de determinada manera, se organiza al grupo, se mantienen las interacciones entre maestro/a y alumnos/as que hacen posible la relación pedagógica, y se enfrentan a otras circunstancias de variabilidad que hacen cada día distinto e igual. El quehacer del maestro/a implica sí, la repetición cotidiana de muchas actividades que con el tiempo se convierten en hábitos, y éstos llegan a convertirse en actos casi mecánicos, que se consideran parte de ‘la vida normal-cotidiana en la escuela’; son estos los que legitiman las estructuras reproductivas de la vida cultural-pedagógica de la escuela, nutren el *hábitus* y a su vez éste se constituye a sí mismo.

“En la escuela primaria, como en otros contextos sociales, existe una tendencia hacia la ritualización de la interacción entre adultos y niños. Los rituales son necesarios para

organizar el encuentro diario entre maestros y alumnos. Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instrucciones son siempre las mismas. De esta manera se facilita la organización del grupo y se retoman los consensos sobre cómo proceder durante el día” (Rockwell, 1995; 38).

Al entrar en las aulas, se puede constatar y contrastar la forma en que lo planificado se ejecuta. Es aquí en donde se puede rescatar el valor sustancial del ‘acto pedagógico’, fuera de sus intenciones discursivas, para ver lo real-posible cotidiano. En el aula se presentan esas dinámicas ritualizadas que no necesariamente son aspectos negativos, ya que muchas son necesarias para establecer un orden mínimo de entendimiento y convivencia entre toda la comunidad escolar que interactúa en la escuela y en especial en el aula. Pero este ordenamiento necesariamente tiene sus límites estructurales, ya que cuando se ritualiza el acto pedagógico a través de los años sin el ejercicio auto-reflexivo y crítico de lo *qué* se hace y *cómo* se hace, considerando las variables del tiempo social, entonces, se pierde el sentido de la enseñanza en su contexto real, y las prácticas pedagógicas, permanecen sin cambios sustanciales que permitan formar para la transformación a partir del sentido ético del desarrollo social.

Lo que aquí interesa analizar entonces, es precisamente las secuencias de las prácticas de enseñanza – aprendizaje para identificar los mecanismos que posibilitan o no las prácticas pedagógicas para la democracia. Se inicia el recorrido analítico, primeramente en la descripción genérica de las estructuras de las prácticas como actos pedagógicos ritualizados, pero para identificar los factores que interfieren en tal ejercicio a diferencia de lo diseñado en la planificación de las secuencias didácticas, en las que no se explicitan las interacciones ni las circunstancias de variabilidad ejecutorias presentes en la dinámica social del aula. Estas interacciones son las que sugieren los valores subyacentes en las prácticas pedagógicas y que se configuran a partir del sistema de valores propios del docente entretejiéndose en la relación maestro/a-alumnos/as al constituirse las normas y reglamentaciones disciplinarias tanto explícitas como implícitas, y la dimensión pedagógica de las prácticas; estos tres factores se especifican como dimensiones interrelacionadas en el mismo acto docente, ya que en la práctica cotidiana no se presentan de manera independiente, y es lo que en consecuencia, enmarca la formación de los/as alumnos. Puede considerarse que son elementos que van surgiendo a partir del análisis del curriculum oculto.

7.2.4.1. Estructura de la secuencia didáctica en la ejecución

La observación de la vida cotidiana en el aula, realizada a 12 maestros/as, ofrece una cantidad de información no esperada: cada maestro/a dispone de herramientas diferentes y circunstancias tan variables, que se pueden encontrar tantas variaciones del modelo de enseñanza como maestros hay, sin embargo, se ha podido identificar algunas generalidades estructurales del modelo de enseñanza que se vive en las aulas de las escuelas primarias (en las observadas en esta investigación). Se transcribirán algunas de las observaciones como representativas de lo analizado.

PRIMER GRADO

Un día cualquiera

Es un día fresco de abril, saliendo del último frente frío del año. Brilla el sol y comienza a calentarse conforme transcurre el día. En el grupo hay 38 alumnos/as, perfectamente sentados en sus pupitres individuales, en filas rectas frente al pizarrón, como todos los días. Trabajan en su libreta amarilla (la de español) casi todo el tiempo. Hoy me ha tocado ver un trabajo especial. Son las 9:00 am.

Ma - (escribiendo en el pizarrón) ‘Yolanda tiene un yoyo’. (hace cada letra en un cuadrado, [la cuadrícula está siendo reflejada con el cañón])

Aos - (copiando y en silencio)

Ma - rapidito, no hagan la letra fea, anden... (<) terminaste? (<)... (repite varias veces a intervalos de 1 o dos minutos, levantando la voz la mayoría de las veces para apresurar a los alumnos a copiar lo del pizarrón);

- (tras un último llamado para que se apresuren) pregunta: levante la mano quiénes ya terminaron.

- Suspendan, deje el lápiz ahí...

- ¿recuerdan los datos que deberían de llevar las cartas? Las trabajamos en el libro de actividades.

¿Cuál es el primer dato? (sin dar tiempo para que los/as alumnos/as contesten la primera pregunta)

Aos - (algunos de ellos) la fecha (repiten desordenadamente)

Ma - ¿cómo se escribe?

Aos - (a coro algunos de ellos) el lugar y la fecha

Ma - deletreen el lugar, (mientras los niños deletrean, la maestra escribe en el pizarrón, repitiendo las letras) M-o-n-t-e-r-r-e-y

- ¿a quién se la van a enviar? (<)

Aos - a los de Cemex

Ma - pero, ¿cómo se llaman?

Aos - (algunos de ellos) Cemex

Ma - ese no es el nombre, cuáles eran sus nombres? (<)

Aos - no recuerdo (se escuchan algunas voces)

Ma - (se acerca a uno de los niños de adelante y checa una hoja) son Susan y Adrián

Aos - (murmullos) ahhh, si es cierto

Ma - pero qué le van a poner?

Aos (solo algunos de ellos, los demás están distraídos, pero en silencio) que los queremos mucho, Qué tal, etc

Ma - (empieza a escribir en el pizarrón, deletreando para los niños, solicita que ellos lo hagan que repasar como se escribe)

‘Ho-la -co-mo- es-tan - los - extra-ño - mu-cho - es-pe-ra-mos- que - ven-gan -pron- to’ (sin puntos o comas, sin acento, ni punto final)

- Cada letra en un cuadrado; pide a un niño que lea lo que llevan

Ao - (lee) “Hola, ¿cómo están? Los extraño mucho. Esperamos que vengan pronto.”

Ma - despedida (<)

Aos – chao, bye, hasta luego... etc

Ma – (escribe) “Adios” (sin acento ni punto final). Entrega una hojita con el formato de la carta para que copien lo del pizarrón. (la hoja no tiene cuadritos, solo líneas)

- Rapidito (<), háganlo más rápido (aplaude –tres palmadas); hagan buena letra (<)
- (comienza a caminar entre las filas, para ver que estén haciendo su trabajo, se queda entre la fila 2 y 3, va haciendo correcciones sobre cómo están haciendo la letra, pide que borren y la repitan, si lo cree conveniente): fíjate bien... no va esa letra... vean bien el pizarrón...

Aa – maestra, ¿vamos a poder.. (es interrumpida)

Ma – no vamos a poder nada porque voy a tomar lectura, va a ser salteado, todos ya saben que tienen que saber dónde vamos.

Aos – (copian en silencio y luego se empieza a oír murmullo y movimiento de mochilas mientras sacan su libro al terminar de copiar). Algunos sacan su libro, tras terminar de copiar la carta y empiezan a leer en su lugar, en voz baja o en silencio, repasando la lección.

Ma – /tras unos minutos/ - Vamos a empezar, en la página 27, ya todos saquen su libro (<), luego siguen con lo de la carta si no han terminado. Haber, Abril, lee.

Abril – (empieza la lectura hasta donde la maestra indica)

Ma – /va mencionando nombres para que continúen leyendo/ Jesús.... Samanta.....

Silvio..... etc.

Aos – (van leyendo conforme son nombrados; leen un renglón independientemente de que encuentre un punto o una coma, simplemente termina el renglón y ahí son detenidos para que continúe alguien más)

No todos los niños siguen la lectura, algunos están haciendo algo más o simplemente están viendo otras lecciones, otros se acuestan en los bancos o se recargan en la banca solo esperando su turno para leer.

Ma – sssshhhhhh (se acerca a un niño en especial y le dice: ya cállate)

/al terminar de leer esa lección, cambian a otra para que sigan leyendo, y vuelve a cambiar de lectura no

sin la protesta del grupo, una protesta poco ruidosa, pero perceptible, los niños hacen lo que se les pide.

Cuando ya casi todos han leído, pregunta: ¿quién falta?

Aos – levantan la mano los tres que faltan

Ma – (indica quien es el que sigue... y luego el otro y finalmente el último)

- bien, guarden el libro del perrito y salgan al descanso

aos – eeehhhhh! (salen corriendo)

10:00 am INICIA EL DESCANSO

Observación: Diario de campo, del 16 de abril de 2008.

Como se observa en este caso, no hay una coincidencia directa con la planeación realizada para las actividades de la semana, en especial porque no corresponde a un ‘conocimiento – objeto’ de aprendizaje. Es común encontrar en las prácticas cotidianas de los/as maestros/as, continuas actividades que no necesariamente están relacionadas con objetivos específicos del programa, sin embargo, son actividades que complementan, el programa por ser proyectos especiales de la escuela; como en este caso, cuyo objetivo específico era mandar una carta a los instructores del

programa de Cemex, como una atención de reconocimiento y agradecimiento por haber estado con el grupo durante varias sesiones. Sin embargo, la forma de realizarla dice más que la ‘intención de agradecer’; es una actividad dirigida con instrucciones precisas: se le informa qué van a hacer, intentando relacionar la actividad con lo realizado las semanas previas, la maestra redacta la carta que han de copiar en la hoja indicada, aunque pretende que el ejercicio sirva de reafirmación del tema ‘La carta’ y al mismo tiempo, como ejercicio de escritura.

Cuando la mayoría ha terminado su trabajo, simplemente se da un brinco a otra cosa, se evalúa la lectura: aun cuando se le pide a los/as niños/as que sigan lo que leen los demás para que ‘practiquen’, el propósito es escuchar a quien lee en voz alta, por lo que no se pone atención en el resto, pero se exige silencio. Los/as alumnos/as han aprendido los códigos en la relación con la maestra. Cuando el murmullo sobrepasa lo que la maestra percibe como aceptable, se les llama la atención y se exige nuevamente ‘silencio’, recordándoles que ‘deben de’ estar leyendo, siguiendo en silencio lo que el compañero lee en voz alta.

En general, en las clases observadas, hay un modelo que siguen los/as maestros/as, como estructura general de su clase, tal como se expresó en la planeación, sin embargo, aparecen otros elementos, los que diferencian a un maestro/a de otro/a. Este modelo, tiene sus diferencias de un grado a otro y varía de una materia a otra, pero en términos generales, la mayoría lo cubre así:

- a) Generalmente no se explica el propósito de la clase, es decir, no hay un *por qué* o *para qué* lo que se va hacer o a aprender; en pocas ocasiones se rescata aquí los conocimientos previos de los/as alumnos, no se indaga sobre sus intereses, simplemente se les informa sobre el tema o sobre la actividad que realizarán, se da por sobreentendido que el/la maestro/as es el que “*sabe lo que deben aprender*” y los/as alumnos/as han aceptado este código implícito o simplemente, saben que es el tema que continua en el libro; en algunas ocasiones, los/as maestros/as utilizan algún tipo de narrativa como motivador o alguna pregunta generadora, o quizá algún video, foto u otro material que hayan encontrado en internet o Enciclomedia: pero las más de las veces, solo se informa: *¿recuerdan que tema nos toca hoy?, ¿en qué (lección) nos quedamos?, cierto, hoy nos toca hablar de...y* con más o menos entusiasmo, los involucran en la temática.
- b) Se explica el tema, con mayor o menor profundidad, según sea la materia y el grado, durante este ejercicio, los/as maestros/as pueden o no utilizar algún tipo de material didáctico, por lo general visual (si cuentan con Enciclomedia, usan algunas herramientas que éste tiene), pero no es lo más recurrente, pero lo más cotidiano, es la explicación oral; algunos niños/as, a partir de lo que el/la maestro/a está explicando, recuerdan y hacen asociaciones a experiencias vividas o ‘datos y conocimientos que tienen previamente’ y quieren participar en clase, han aprendido que tienen que levantar la mano para hacerlo, cuando les dan la palabra, son escuchados, y la maestra continua su explicación. Pocas veces se hace referencia a lo expresado por los/as niños/as, es decir, los han escuchado, pero no se recupera esta experiencia para entablar ‘el diálogo’ que favorece la comprensión del tema o más aún, la re-construcción de los

conocimientos, generalmente les dicen: *“muy bien Juanito, que interesante, pero entonces...”* y continúan su explicación; cuando la experiencia capta el interés del maestro/a, sí puede hacer algún comentario al respecto, para enriquecer la explicación y aquí se aprecia una dinámica, que incluso puede llegar a perder el hilo conductor de la temática, por las intervenciones de los/as alumnos/as, que luego, para recuperar lo que la maestra pretendía, vuelve a dar un salto al tema.

Es este el momento clave de la enseñanza, para el/la maestro/a. Aquí es donde se expresa en toda su totalidad su personalidad e identidad como docente, y manifiesta su forma de pensar, de sentir y de interpretar el mundo, y se vale de todos sus recursos para lograr mantener la atención y el interés del grupo, ya que es aquí, también, el momento de mayor tensión para los/as alumnos/as, en tanto tienen que escuchar durante un largo periodo de tiempo, algo que quizá en ese momento, no es de interés, y es fácil que afloren las diferencias individuales de los/as alumnos/as, en tanto tienen capacidades diferentes y reaccionan de maneras diversas a los estímulos, de tal manera que encuentren distractores y recurren a diferentes estrategias para interrumpir o distraer la atención del grupo.

QUINTO GRADO

Solución de problemas con fracciones

El día se presenta claro, seco y caluroso. Durante la mañana es agradable pero conforme pasan las horas, la intensidad incomoda al grupo porque el salón con 32 estudiantes, tiene problemas con el aire acondicionado. Son las 8:30 am

Materia: Matemáticas

Cuando entro al salón, revisan la tarea del día anterior. No está la maestra en el salón. Los niños/as comentan que para esa tarea, la maestra les leyó una historia sobre una serpiente y una rana que querían ser amigas, pero sus respectivas mamás no los dejan ser amigos, porque son diferentes y la serpiente se puede comer a la rana... Los niños/as reportan que la maestra está en otro grupo, que les fue a leer porque es la semana de lectura. Diez minutos después, regresa la maestra, fue a leer a otro salón por lo del proyecto de lectura.

Ma – saquen su libro de matemáticas, para revisar la tarea

-- > no quiero oír ruido

Aos (se quedan todos callados)

- entra otra maestra a comentar algo

Aos (algunos se levantan a saludar a coro: buenos días)

Ma – > se tienen que levantar todos... a ver... quiero ver a todos parados para saludar... aunque les dé flojera

Aos / se levantan y saludan a coro

- sale la maestra: - con permiso niños.

Ma - todos despídanse...

Aos – (a coro, lento y pausado) h a s t a l u e g o o o , p a s e u s t e d d d d.

8: 46 inician revisión de la tarea. La pág. de tarea es de problemas de fracciones. El día anterior vieron el tema de las fracciones y realizaron algunos ejercicios

Les recuerda qué fue lo que hicieron, cómo resolvieron las sumas de fracciones. Pasa al pizarrón una niña para mostrar cómo lo hizo ella. Repite el procedimiento en voz alta, esperando que el grupo la siga en la explicación y va haciendo preguntas que al contestar equivocadamente los niños, le pregunta a alguien más, hasta que dan con la respuesta.

Ma – Bien, ahora veamos el siguiente problema; guarden silencio, por favor, 1, 2, 3, 4 (cuenta)

-- pasa, (indica la maestra a una niña)

Aa – no, yo no...

Ma – que vergüenza, que mal /varios niños/as levantan la mano; le da la palabra a otro niño.

Ao - /lee el problema y pasa al pizarrón/ escribe los números que indican el problema... junto con la maestra, al escribir, va explicando lo que está escribiendo

Ma – va haciendo preguntas de referencia al grupo para ver si están siguiendo la explicación:

- dos enteros, un medio menos un entero un medio,
- ¿Qué hay que hacer?
- Escribimos... qué más...?
- Ahora con el resultado... dos medio, es igual a...

Aos – un entero (a coro, pero no todo el grupo)

Ma – bien, sea honesto y dígame, ¿quién sacó los dos problemas bien?

Gr – levantan la mano más de la mitad

Ma – voy a contar... 1, 2, -----20, 21, 22.... Y a ti?

- y tú Gerardo? Ya le entendiste...
- bien, son la mayoría... tú en que te equivocaste Adrián?

Ao – en la resta

Ma – ¡lo estabas sumando! El proceso no cambia, mi amor, solo el signo

- ¿alguna otra duda?
- Bueno, les voy a poner dos más...

Aos – síiiiií....

Ma – no hablen todos a la misma vez, porque no los voy a escuchar >

- ahí en su misma hoja
- /escribe en el pizarrón/ resuélvanlo, por favor.

- un alumno se levanta a mover la rejilla del aire lavado.

Ma - ¿quién te dio permiso Adrián?

- ven acá (el niño de acerca)
- ¿quién te dio permiso?; no hagas cosas que yo no te mande, por favor... (el niño regresa a su lugar)

(Espera durante unos minutos para que resuelvan los ejercicios).

- ¿ya están listos? Levanten la mano. Vamos a esperar dos o tres minutos

Aos (comienzan a inquietarse, se escucha murmullo y algunos se levantan)

(sale la maestra del salón, deja a una niña a que apunte a los que están hablando)

Aos (es evidente el ruido, se levantan, juegan, platican, algunos gritan de un lugar a otro... Avientan una lapicera de un lugar a otro, están molestando a alguien con esto... el dueño luce serio, se molesta cuando su lapicera cae al suelo y todo se riega en el piso... La niña que quedó encargada de apuntar en el pizarrón, intenta hacerlo, los demás se acercan y borran los nombres; los de atrás comentan: - solo tiene que apuntar a los que hablan no a los que juegan.... Se ríen...)

Regresa la maestra después de 5 minutos. No explica el por qué de su salida. De inmediato el grupo guarda silencio y dejan de jugar.

Cambian de activiad.

Diario de campo: observación del 3 de junio de 2008.

Como se observa en este ejemplo, el manejo del contenido, dirige el acto de enseñanza. Los elementos ritualizados en este caso, la explicación, se identifica con la forma de resolver las operaciones, repitiendo el procedimiento en voz alta, como si esta repetición explicara con claridad por qué se resuelve de esa manera, cuando lo que se hace, es repetir el procedimiento mecánico. Aun cuando en apariencia hay un diálogo que permite la re-construcción del procedimiento en los/as alumnos/as, esto en realidad no lo es porque, como decía anteriormente, se percibe al grupo como un todo homogéneo, con el que se dialoga, pero el grupo no es homogéneo y quienes responden a las preguntas realizadas son los que sí están siguiendo el ritual de la explicación, pero en este ritual, quedan muchos fuera, incluso los que contestan equivocadamente, ya que no hay una explicación clara de por qué están en un error, y simplemente se busca una respuesta que sea correcta, para reafirmar el procedimiento que se repite en voz alta hasta llegar a la solución correcta. Esto no significa que los/as alumnos/as se queden sin comprender, ya que utilizarán sus propios recursos cognitivos para salir adelante, como se observó en la clase: al realizar los ejercicios de práctica, buscan la ayuda de los compañeros/as para solucionar sus dudas.

- c) Se dan las instrucciones de la actividad a realizar para lograr el aprendizaje: escuchar o ver algún video u otro tipo de material, sacar libro o libreta, según la materia a ver, pegar hojas, realizar las planas, hacer ejercicios de práctica, resolver cuestionarios, repetir mecanizaciones, copiar el resumen del pizarrón, subrayar en el libro lo importante (según lo indique la/el maestra/o) para luego copiar lo subrayado en su libreta, o copiar el esquema, mapa conceptual o cualquier otro ejercicio que sintetice la temática, lo cual, tendrán que aprenderse de memoria. Durante esta actividad, los/as niños/as utilizan la mayor parte del tiempo, durante el cual, *'deben estar callados'* o si el ejercicio lo amerita, se les permite algún tipo de interacción por binas o triadas, pero "deben mantenerse bien sentados y trabajar siempre de manera individual con su propio material", es decir, aunque estén en binas, hacen cada quien los ejercicios en su libro o libreta. Esto es, las posibilidades de interacción son mínimas, sin embargo, ellos/as encuentran los espacios para compartir,

platicar, comentar sus experiencias por ejemplo, entre otras cosas, pero lo van haciendo discretamente, se escucha un murmullo que va creciendo, hasta que les llaman la atención: “*guarden silencio*”; generalmente en este punto, ya tienen localizados a los/as niños/as que son los que ‘inician el desorden’ y se les llama a ellos/as primero la atención: “*Juanito, ¿ya terminaste? ¿por qué estás hablando?; guarden silencio, no entiendo por qué tienen que hacer tanto ruido?*”.

En muy pocas ocasiones, hay oportunidad de realizar actividades en equipo. Cuando hacen alguna actividad en equipo, suele estar relacionada también con “el apoyarse” para contestar o resolver algunos ‘laboratorios’, como los llaman, que son ejercicios de práctica o preguntas que facilitará el estudio. Esto es, la interacción en equipo, que es poco frecuente, lo es menos para construir juntos, para compartir razonamientos que los lleven a solucionar problemáticas o para crear algo, suelen ser, en la mayoría de las veces, para ‘reafirmar’ o ‘practicar’ la temática. En algunas ocasiones, la explicación pretende ganar tiempo, simplificando algunas operaciones mentales para el alumno/a. Por ejemplo:

SEXTO GRADO

Pilares de la democracia

El día parece lento. El clima no favorece para el entusiasmo. Hace frío y está húmedo. Aún así, los/as alumnos/as salen al recreo sin protección.

Cuando entran del recreo, la maestra, le llama la atención a alguien porque compró o llevó una sopa instantánea. Les explica que es un alimento que les puede hacer mucho daño y que no deben comprarlo aunque lo vendan en la escuela.

Para iniciar la clase, les pide saquen su libro, en la página que se quedó. Tiene la maestra, cierta prisa, siempre está muy presionado por los tiempos.

Ma. – rápido, no pierdan el tiempo.

- Lee la maestra el texto y va indicando lo que subrayen, lo cual transcribirán en su libreta, como ya lo saben. Va haciendo señalizaciones como: pongan aquí el #1, aquí el 2, etc. Y les indica como deberán quedar algunos incisos, para que los alumnos lo pasen en ese orden.

No lee todo el párrafo completo, solo lee algunas partes que tengan sentido. Lo que lee, ya saben los/as alumnos, que es lo que tienen que subrayar. Tras leer algunos párrafos, según la temática, se detiene y explica con algunos ejemplos:

Ma. - Cuando era niña, tenía una amiga que le decía a su papá, ‘jefe’, y me pareció simpático, por lo que se me ocurrió decirle así a mi papá cuando llegó: ¡Hola Jefe! Mi papá se me quedó viendo con aquellos ojo... se quitó los lentes y me dijo: ¡qué...!?

- Claro que me regañó, de hecho me pegó. Nunca más volví a decirle así, imagínense.
- Cada familia tiene sus valores, ustedes ya saben que es el lugar más importante donde se aprenden los valores, y nos los enseñan los padres, es lo que hay que hacer siempre, se lleva uno esa enseñanza toda la vida.

(los/as niños/as no comentan nada, se quedan sorprendidos; la maestra sigue leyendo).

Vuelve a comentar:

Ma. - ¿Quién de ustedes le dice a su papá por su nombre? Levanten la mano los que sí (la levantan varios), levanten la mano los que no (otros tanto la levantan).

- Díganme un argumento los que no, ¿por qué no les llaman por su nombre?

Ao – Porque hay que tenerles respeto, porque son personas mayores.

Ma. – Así es, se ganaron el título de padre o de madre, son mayores y les debemos respeto, por eso no debemos llamarlos por sus nombres (se escucha murmullo), - bueno, vamos a seguir...

Varios niños y niñas levantan la mano, y llaman la atención: - maestra pidió un argumento a los que no les llaman por su nombre, ahora pregunte a los que sí, que digan un argumento.

Ma – tienes razón, haber, dime

Ao – yo más bien pienso, ¿si tienen un nombre, porqué se enojan si les llamas así, por su nombre?

Ao – porque hay que tener respeto, imagínense, no creen que su mamá sufrió cuando los tuvo, cuando nacieron? Por eso

Aa – mi papá no se enoja, él me dice que le llame por su nombre (comenta la niña, pero no la escucha el resto del grupo) ¿pero por qué entonces ellos sí nos llaman por nuestro nombre?

Mtra - ¿quisieran que les dijeran ‘hijo’? si llamándoles por su nombre luego no responden, ya me imagino así... hijo... hija... o aquí, con ustedes, alumno, alumna... ¿a quién le estaría hablando?

Ao – pero no tiene nada de malo, no es falta de respeto.

Mtra – bueno, vamos a continuar, por eso, cada quien, pero sí deben de tratar a los adultos con respeto.

Continúan leyendo sobre *la libertad de expresión*.

Diario de campo: observación del 12 de marzo del 2009.

Este ejercicio de decirles qué subrayar, es común en todos los grados, menos en primer grado porque “*todavía no saben leer bien*”. Con esto, se elimina la posibilidad de clasificación de información o identificación de ideas principales de un texto, esto es, se limita el desarrollo de la habilidad analítica y de toma de decisiones.

Conforme leen, subrayan y explican, esa es la clase, la explicación magistral del maestro/a, pero es también el momento de mayor tensión, ya que preocupados porque ‘comprendan’ lo que están explicando, es común también, que se presenten los casos de niños/as que no pueden o no quieren poner atención, seguir las indicaciones y explicaciones del maestro/a. Es aquí uno de los momentos que pueden ser de gran satisfacción porque logran impactar al grupo (como uno solo homogéneo), si los hacen participar con orden, están atentos y no hay interrupciones, cuando logran despertar el interés del grupo sobre lo que se está narrando, pero suelen ser más de las veces, los momentos de mayor frustración o de mayor imposición de la autoridad, por las constantes interrupciones de algunos/as, como se verá poco más adelante.

- d) La revisión del trabajo: los/os que terminan se van parando para que les califiquen su trabajo, se forman haciendo una fila al frente, para que la maestra, sentada en su escritorio, califique y haga correcciones de manera individualizada si es necesario, especialmente en matemáticas, con las operaciones, por ejemplo. Esta dinámica hace que el bullicio aumente considerablemente, por lo que, el tiempo que se utiliza para revisar, se otorga solo a poco más de la mitad, la otra mitad del grupo, dejan la libreta en el escritorio para ser revisado en otro momento, mientras realizan alguna otra actividad. Si no hacen una fila, solo dejan la libreta en el escritorio, para que más tarde la revise la maestra/o, calificando el cumplimiento de que esté completa, con las indicaciones estrictas que se dieron y que son parte también de la ritualización del trabajo: con margen en rojo, letra de tal forma y tamaño, uso de tinta negra o azul y el rojo para destacar lo que la maestra considera que así ‘debe de ser’, como las mayúsculas al iniciar el enunciado o alguna otra idea, según sea dictado.

Con esto, termina una sesión y comienza otra, y así, “el aprendizaje suele ser condicionado por el contexto específico de enseñanza, es decir, difícilmente se transfiere lo que se aprende en clase a contextos distintos, fuera de la escuela” (Rockwell, 1995; 39). La explicación suele ser la narrativa del contenido haciéndose énfasis en los conceptos-conocimientos que se quiere ‘aprendan’ los/as niños/as; esto ocurre más o menos según la materia, por ejemplo, en matemáticas la explicación suele ser del procedimiento de resolución de las operaciones o el contenido temático a desarrollar. Esto no significa que no haya posibilidades de comprensión, por el contrario, se hace este ejercicio para ‘facilitar’ la comprensión de los temas, pero no para la construcción de los conocimientos, lo que queda a las capacidades propias del alumno/a (aspecto que no se analiza en esta investigación).

Hay algunas actividades de enseñanza que se salen ligeramente del modelo planteado anteriormente, cuando algunas/os maestras/os, se dan la oportunidad de innovar en el salón de clases. La mayor de las veces, estas actividades de enseñanza, son sugeridas por los programas, por las fichas, por Enciclomedia, o algún otro medio o material de apoyo para el maestro elaborado por la misma Secretaría de Educación. Por ejemplo:

TERCER GRADO

Rincón de sentimientos (Proyecto Nacional de Lectura)

Es un día agradable, no hace calor, no hace frío. Está soleado y con una suave brisa repentina. El panorama luce espléndido como en pocas ocasiones, porque se logran ver las montañas al fondo.

La maestra organizó esta actividad como parte del proyecto institucional que llevan para la promoción de la lectura. Seleccionaron una ficha de trabajo de español.

Los alumnos están sentados en 4 equipos de 8 o 9 alumnos. Movieron las sillas para

distribuirse en estos equipos. Resulta muy incómodo el movimiento de los niños y niñas para ellos y la maestra, dejando un espacio reducido para pasar al frente a hacer la actividad.

1. Cada uno de los equipos representa un rincón de sentimiento: risa, tristeza, angustia o miedo y enojo.

La maestra solicita a cada equipo seleccionen a algún alumno o alumna para que pasen. Éste al pasar, tiene que representar una frase, escrita previamente por la maestra en papelitos, en cada uno de los rincones, con las emociones diferentes.

El niño o niña, se levanta, lee en silencio la frase y va pasando a cada equipo a decirle frente a los demás: con risa, con tristeza, con angustia o miedo y con enojo.

Si la maestra considera que lo hicieron adecuadamente, les corresponde un punto al equipo, por cada rincón. Estos puntos son escritos en el pizarrón, donde llevan el registro de todos los equipos para determinar al final, quién logró más puntaje.

Al pasar varios de cada equipo (3 o 4), la maestra observa que tienen los mismos puntos logrados, por lo que les comenta que en la siguiente actividad podrán desempeñar.

2. La maestra da las instrucciones de la siguiente actividad:

Van a hacer una historia con los personajes que están en esta hoja, los tienen que vestir primero, entre todo el equipo. Y luego escribirán la historia también entre todos. Les entrega 1 hoja con 3 dibujos de niños o niñas al equipo y una blanca a cada uno del equipo. Cada equipo deberá decidir qué hacer y cómo hacerlo.

3. Los equipos están trabajando. Cada uno decidió cómo hacerlo.

El equipo cercano a mí, decidieron separar los dibujos en tres partes y cada 3 alumnos harán uno de ellos.

La maestra no da más explicaciones. Cuando se da cuenta que un equipo ha podido resolver el cómo hacer la ropa para vestirlos, se lo muestra al resto del grupo.

10:00 am – suena el timbre para salir al recreo

COMENTARIO DE MAESTRA

Ese tipo de actividades, generalmente les lleva dos días, porque no tienen tiempo de hacer todo lo que indica la ficha en una sola clase y tampoco pueden ocupar todo el día solo para una actividad, porque tienen que ver las demás materias, en especial español y matemáticas.

Además, adecúan a sus espacios y necesidades lo que dice, por ejemplo, la ficha señala que han de pasar todos por los rincones de las emociones, pero no es posible pasar a todos, por el tiempo, por lo que solo escogemos a algunos para que lo vayan viendo los demás.

Ma. - les dejaré de tarea la historia, ya que no van a terminar de hacerlo aquí.

Diario de campo: observación del 7 de febrero de 2008.

Como esta actividad, se van presentando otras, sugeridas por los ficheros y el mismo programa, pero siempre hay adaptaciones para realizarlas en el menor tiempo posible y precisando el

objetivo en cuanto al logro del ‘contenido temático’. Esto hace una diferencia significativa a la clásica explicación, por lo que los/as niños/as las disfrutaron mucho. No dejan de comentarme cuando estoy cerca, que *así deberían de trabajar todos los días, pero solo lo hacen muy de vez en cuando*.

Otro ejemplo de una clase que incorpora estrategias diferentes al modelo planteado:

CUARTO GRADO

La historieta

La tarde está agradable, despejado el cielo y no hace calor. Al tocar el timbre, se forman e inicia la ceremonia de Honores a la Bandera. Luego entran al salón para iniciar su trabajo. En el salón, los niños/as caminan tranquilos hasta sus lugares, se quedan parados junto a sus bancas, para esperar a que entre la maestra y saludarla. Se pueden sentar hasta que la maestra se los autorice:

Ma – buenas tardes. Sentados.

Pasa lista, los niños contestan ‘presente’ al oír su nombre.

Ma – saquen el libro de español. Recuerden que la semana pasada vimos el tema de la historieta. Hace preguntas sobre los elementos de la historieta.

Als - /levantan la mano para poder contestar

Ma - ¿cuál es la diferencia entre globo de diálogo y globo de pensamiento?

Als – lo que dicen, (contesta un niño, pero varios levantan la mano y varios contestas diferentes cosas, pero no se distingue con claridad)

Ma – bueno, sí, pero qué dicen?

Ala – como que platican en uno y en el otro solo como que (no termina)

Ma – sí, en uno platican, pero en ¿cuál?

Alo – en el de diálogo platican.

Ma – así es, y en el otro?

Ala – es lo que piensan, como que se imaginan

Ma – sí, pero entonces cómo lo distinguen?

Alo – porque en el que piensan es como una nube

La maestra, sin dar la respuesta, va encaminando a que los alumnos puedan inferir la respuesta...

Ma – bien, así es.

- entonces ahora, van a contestar la pág. de su libro, que es sobre esto que acabamos de repasar.
- trabajen en silencio, es individual el trabajo.
- el que termine ya sabe que vienen a formarse para que se los califique.
- los que van terminando, guarden todo, porque ahorita vamos a hacer una actividad.

Diario de campo: observación del 13 de octubre de 2008.

En este caso, la estrategia diferenciadora, es que el cuestionamiento a los/as alumnos/as es más inductivo que deductivo, procurando que recuerden pero a partir del razonamiento.

7.2.4.2. *Algunas variaciones en la secuencia didáctica*

Lo que sugiere la planificación en términos generales, sí guía significativamente las prácticas pedagógicas, ya que, se mantiene el mismo esquema: se presenta el tema fría y llanamente, se explica, como la parte directa de interacción con el conocimiento y los/as alumnos/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realizan las actividades para reafirmar, practicar y/o ejercitar lo explicado, que generalmente implica la copia y la repetición mecánica de otras estrategias, y finalmente se evalúa el trabajo realizado por los/as niños/as, haciendo una fila al frente del salón, mientras el/la maestro/a está sentada en el escritorio, lo que principalmente es evaluado es el cumplimiento de ‘las instrucciones’; finalmente los/as alumnos/as tendrán que ‘estudiar’ para recordar (ejercicio de la memorización) los conocimientos – objeto. De esta manera, se puede percibir, que buscar aprendizajes significativos y que impliquen operaciones cognitivas complejas por parte de los/as alumnos, son escasas, poco sistemáticas y de relativo impacto, quedando el aprendizaje propiamente dicho, sujeto a lo que los/as alumnos procesarán, según sus propias capacidades y su contexto de apoyo social. En este sentido, se puede considerar que la secuencia didáctica generalizada sigue un modelo tradicionalmente deductivo y en pocos momentos se insertan actividades que sugieren modelos inductivos y que favorecen el desarrollo de las habilidades constructivas, como la observación y clasificación, la identificación de características similares y otras que favorecen el análisis, esto es, la estimulación del razonamiento autónomo.

Otro aspecto importante es que, en ocasiones se cometen errores conceptuales por parte del maestro/a, o se confunden cuando están tratando de explicar algo que no tienen muy claro; si se percatan de su limitación, suelen justificarse ante el grupo y explican que también como seres humanos, pueden equivocarse, que es bueno que los/as niños/as se hayan percatado del error. Un ejemplo es cuando en un grupo, se pretendía hablar de “las leyendas” y conforme platicaron y presentaron diferentes narraciones, se mencionaron las características de “las fábulas”. Este tipo de errores conceptuales, se presentan con cierta frecuencia, pero pasan en apariencia inadvertidos porque generalmente se quedan en las explicaciones orales y no como parte de los resúmenes y textos que tendrán que ‘recordar’ para las evaluaciones. En otros casos, suelen completar explicaciones con razonamientos propios no basados en sustentos teóricos aceptados por el medio académico-científico.

Ahora bien, en E2, aun cuando no hay una planificación propiamente de la clase por parte de los/as maestros/a, de todas formas se manifiesta esta misma estructura. Pero esto sugiere otra interpretación: si bien, consideran que lo que los programas, fichas, libros para el maestro, es lo que guía su trabajo, en realidad, mantienen un esquema de trabajo dirigido linealmente, como en E1, solo que no lo describen en un documento; esto es, en realidad no retoman las sugerencias metodológicas de los programas ni de la fichas de trabajo, sino que se guían por los contenidos temáticos estructurados en los libros de texto directamente y en los objetivos temáticos planteados en el programa. Es quizá por ello, que consideran que los libros de texto, no

contienen mucha información, que les hace falta, ya que el mismo libro de texto sugiere una metodología abierta a la construcción del conocimiento (en general, aunque se requeriría analizarlos a mayor profundidad en otro momento) y no a la memorización de términos y conceptos, y por ello están siempre buscando de donde obtener los conceptos y los procedimientos de solución de operaciones (mecanizaciones) principalmente, en los textos de apoyo. Un factor diferenciador en consecuencia de la no planificación por semana/clase, es que no hay una exigencia en cuanto al uso de las libretas, de la misma forma que en E1; esto es, queda en total libertad el/la maestro/o de hacer más o menos ejercicios, de dictar resúmenes elaborados por el/la maestro/a o solo copiar lo que subrayan del pizarrón, entre otras diferencias.

Sin embargo, surgen algunas alteraciones al modelo, que se salen de la ritualización tradicional de la secuencia didáctica. Por ejemplo:

SEXTO GRADO

El fin de la Tierra

Es un día cálido y sereno de septiembre. Van entrando los/as niños/as a los salones tras una larga ceremonia correspondiente al mes y sus respectivos Honores a la Bandera. El grupo se sienta en las bancas acomodadas de forma distinta al resto de la escuela: no son filas de frente al pizarrón, están separadas en dos bloques, uno frente al otro de forma lateral al pizarrón, quedando un pasillo al centro del salón, muy amplio. Las niñas se sientan de una lado y los niños del lado contrario. El grupo es de 15 alumnos/as en total. Están sentados además, en dónde quieren, no hay un orden específico, están dispersos en el bloque de bancas, formando pequeños subgrupos e incluso, hay algunos/as aislados, solos en un rincón.

Cuando entro, el maestro sale del salón y les pide que vean los videos sobre el tema: El origen de la Tierra. Hay un niño sentado en la computadora; es quien está buscando los videos en internet, en youtube; encuentra algunos, pero nadie los ve, cada quien está en lo suyo. Cuando regresa el maestro, solicita atención y explica lo que el niño encontró: sobre el fin de la Tierra, las predicciones mayas. El maestro comenta con ‘el grupo’ sobre lo que se cree que va a pasar, pero no afirma esto como verdad, ni lo niega. Los/as alumnos/as comparten algunas opiniones, pero sin gran interés; están entusiasmados porque realizarán un experimento, sobre los volcanes.

El maestro comienza a leer en el libro de Ciencias Naturales, el tema; va explicando y dirigiendo al grupo para que subrayen algunas partes que él considera son las importantes. Explica y abre en la computadora, un mapa (liga del texto en Enciclomedia) para que vean las placas tectónicas y pasa a una niña para que las identifique. Continúa leyendo y diciendo lo que tienen que subrayar; solicita a un niño que siga leyendo, pero el maestro indica lo que deben de subrayar. Pide el maestro al niño que está sentado en la computadora que busque el video de los dinosaurios, sobre la extinción y explica la teoría sobre la desaparición de éstos... el maestro vuelve a salir, pero pide al grupo que hagan el resumen en la libreta (pasar lo que subrayaron).

Los/as niños/as forman diferentes subgrupos para pasar el resumen a su libreta, se ve mucho movimiento, algunos juegan, se levantan y mueven sillas, se acomodan en diferentes lugares, algunas sí están haciendo el trabajo, otros siguen jugando y el niño de la computadora, busca videos de temas indistintos, que aunque se siguen proyectan, nadie los ve. El ruido no cesa hasta que el maestro regresa (unos 20 min después).

Mo – ahora sí van a preparar la presentación de su experimento, (dice el maestro) pero, primero terminen de copiar el resumen en su libreta (lo que subrayaron). Les explica que pueden copiar lo subrayado usando menos palabras o cambiando algunas para que escriban menos.

-- cuando terminen, puede preparar lo de su volcán.

Los que han terminado su trabajo, o aún sin terminarlo, se sientan en el piso y acomodan el volcán que trajeron (un modelo de plastilina y otros materiales). Lo prepararon por equipos. El maestro vuelve a salir y unos minutos después, regresa. El niño que está en la computadora, continua jugando en ella, busca algo... lo que sea. Escribe el nombre de sus amigos para ver qué sale.

Al regresar el maestro, se acomodan por equipos para hacer funcionar el volcán. Se preparan y están todos emocionados. Simularán la explosión con vinagre y bicarbonato... algunos han puesto pintura vegetal para que salga de color rojo... Conforme van haciéndolo y les sale, se emocionan y les gusta verlo nuevamente.

Al parecer la explicación ya fue dada en clases anteriores, pero el maestro les recuerda:
- los volcanes son la prueba de que nuestro planeta no se ha enfriado, en el centro de la Tierra sigue una temperatura muy alta...

El maestro camina entre los equipos y ve que realicen el trabajo. Habla con ellos, parece algo informal, pero platican sobre lo que los/as niños/as han experimentado.

Van terminando la presentación y explosión de su volcán...

Toca el timbre para el recreo. 3:30pm Salen.

Diario de campo: observación del 12 de septiembre de 2008.

En esta actividad, respecto la estructura de la secuencia didáctica, se aprecia una alteración, la cual se percibe como de mayor interacción entre maestro-alumnos/as en un espacio de libertad y confianza sobre lo que los alumnos/as realizan, pero al mismo tiempo, esto pudiera leerse como una serie de actividades improvisadas que surgen como resultado de la no planificación y que surgen con la espontaneidad del interés del grupo (pero es posible que el interés del grupo en realidad no se relacione con el contenido temático, sino con la forma en que pueden manipular el tiempo de la clase); al final prevalece incluso con estas alteraciones, el mismo modelo anterior, pero con la variante de la incorporación en la explicación, de materiales electrónicos como apoyo didáctico, logrando una explicación ya no solo oral, sino también con apoyo visual.

También se presentan continuas interrupciones por las salidas del maestro, sin explicación al grupo por éstas, y al parecer, el grupo está acostumbrado, ya que continúan con una dinámica que les es familiar. Este tipo de acciones, de salir del salón, es muy común en ambas escuelas. Generalmente los/as maestros tienen que resolver muchas otras problemáticas que les implica el no estar en el grupo durante breves momentos y que aprovechan cuando están copiando o resolviendo los ejercicios en sus libros u otros materiales. Otra modalidad, es la interrupción de otras personas, ya sea otros maestros/as o niños/as de otros grupos, para llevar recados o para terminar de ponerse de acuerdo en algún pendiente o tarea de la escuela; pero en algunas ocasiones, las charlas en las puertas de los salones o en los pasillos, no son sobre problemáticas específicas de la escuela, sino que representan las pocas oportunidades de interacción social entre ellos/as.

Otra modalidad de la explicación y de la ejercitación, es pasar a algunos alumnos/as al pizarrón a resolver operaciones (mecanizaciones matemáticas, por ejemplo), y después de que todo el grupo realice su respectiva copia de estos ejercicios, resueltos con apoyo: guía explicativa, en sus libretas, el/la maestro/a escribe más ejercicios similares para ser resueltos de manera individual. Consideran los/as maestros/as que esto es pasar del aprendizaje colectivo al individual. Generalmente pasan al pizarrón primero los de que muestran mayor interés y entusiasmo. Pero algunos maestros/as aprovechan para identificar a los que no muestran este interés y pasarlos a ellos/as, a manera de verificación de la comprensión, (ver si entendieron); si se dan cuenta de que no están entendiendo, es la oportunidad para explicarles ahí, nuevamente, como si fuera personalizado, pero hablan para todo el grupo. Para esta dinámica, puede haber estímulos diferentes: premiar al que esté atento, premiar al que contestó correctamente o sancionar a los que no están atentos y no contestan de manera adecuada. Generalmente el premio es algo material, en los grados inferiores, pero puede ser también solo una frase, como: *“muy bien... eso es”*; o por el contrario: *“no, eso no está bien, ponga más atención... ¿quién sí entendió que le explique a su compañero?”*, lo que ocurre con mayor frecuencia; como se ve en el ejemplo:

SEGUNDO GRADO

Los números

Terminaron una actividad de español, se escucha mucho ruido, se levantan, juegan, van al escritorio a que les califiquen y de regreso es el momento oportuno para encontrarse con los amigos y continuar la charla particular entre ambos...

Ma. – ¿qué les pasa? Ya todos sentados... (se levanta de su lugar)

- Los pequeños/as que ya terminaron van a participar con los brazos cruzados en su lugar. Deja pasar algunos 5 minutos y les dice que ya fue suficiente, que guarden todo para hacer el siguiente ejercicio.

Ma – guarden silencio, recuerden, solo va a participar el que esté bien calladito.

- ¿qué tengo aquí? /les enseña un bote con papelitos/ en algunos hay un número. Los que encuentren un número lo tienen que leer y lo van a escribir en el pizarrón
- ¿quién va a pasar? Los que hayan estado más atentos;
- pasa Carlos.

- ¿qué te tocó?

Al – dice, 240 /lo lee y lo escribe en el pizarrón

Ma – ahora va a pasar una niña

Continúa con varios, pasando al pizarrón, leyendo la cantidad y escribiéndola. El grupo está un tanto inquieto, los que se levantan a participar no regresan a su lugar sin haber hablado con alguien más o hacer alguna otra cosa, lo que hace que en un momento se vean varios parados y estén hablando

Ma - ¿quién no ha pasado a adivinar el número?

Al - /levanta la mano un pequeño/

Ma – ven; le dicta un número: 280; escríbelo en el pizarrón

- un aplauso a todos los que participaron
- saquen su libreta de matemáticas y pongan la fecha de hoy porque les voy a dictar 20 números /escribe la fecha en el pizarrón para que los niños/as la copien. Escribe también letras: a. b. c.... etc en forma de lista/
- como vamos a escribir números, la lista es con letras para que no se confundan; pasen un cuadro entre cada letra... finalmente dicta y es hasta cuando se escucha silencio.

Diario de campo: observación del 10 de octubre de 2008.

El ejercicio de práctica, es repetitivo, monótono y sin contexto, pero sirve de reafirmación de un tema explicado previamente, logrando la agilidad en la lectura de cantidades, pero no se tiene la certeza de la comprensión del significado de “cantidad” y lo que ésta puede representar, así como la relación que se establece con el símbolo lingüístico número.

Otra característica sobre la estructura general del modelo de la secuencia didáctica es que se realiza de manera fragmentada, esto significa que, la organización del tiempo también es determinante. Los/as maestros/as tienen un horario asignado o elaborado por ellos mismos en donde distribuyen las materias en el número de sesiones que el programa establece por semana, por ejemplo, para matemáticas se establecen 5 o 6 frecuencias por semana, según el grado y para español se sugieren hasta 7 frecuencias en la semana según el grado; para ciencias naturales, son únicamente 2 o 3 frecuencias, al igual que para ciencias sociales (si ciencias sociales se separa en historia, geografía y formación cívica y ética, le corresponden únicamente una frecuencia por semana para cada una, por ejemplo. Esto es, los/as maestros/as establecen este horario y organizan el trabajo del día en relación a las materias que les corresponde. Por lo mismo, solicitan a los/as alumnos/as que lleven únicamente los libros y libretas de las materias correspondientes al día. Así, consideran que en una sesión, que es un espacio de tiempo específico para la asignatura, generalmente 40 a 50 minutos, es el único tiempo que tienen para desarrollar la secuencia didáctica, de tal manera que en la mayoría de los casos, no logran completar el proceso de la secuencia desde el inicio al cierre en una sola sesión, por lo que programan una parte de la misma para cada día. Si bien esto pudiera parecer práctico y hacer que la dinámica del trabajo diario sea interesante para los/as alumnos, lo que se percibe, es un trabajo cansado, tedioso, sin contexto, monótono y poco atractivo, porque saltan de un tema a otro totalmente diferente, sin secuencia y con la mínima relación que haga del aprendizaje una experiencia significativa para lograr el conocimiento, que pueda ser aplicable a la vida cotidiana

real del alumno/a. La forma de reaccionar de los/as alumnos/as es manifestando desinterés con la permanente inquietud y falta de concentración en el trabajo escolar. A esta reacción cotidiana de la dinámica del grupo, es la que los/as maestros/as llaman ‘indisciplina’ y a la que también asocian como resultado de la dinámica familiar y del contexto social. Este mismo ejercicio de la secuencia didáctica fragmentada, es la que quizá esté limitando la posibilidad de comprender lo que pretende la ‘transversalización’, y más aún, impide estructuralmente, la aplicabilidad de la misma, de acuerdo a lo sugerido en los programas vigentes (El programa 2009).

7.3. Las interacciones en el aula(*la transmisión de valores*)

Como se percibe en las clases transcritas, la estructura de la secuencia didáctica no es el único elemento que se puede analizar. Las interacciones en el aula, no aparecen en ningún documento, pero son las que expresan elementos del *hábitus* escolar en cuanto al control disciplinario del grupo, y la ideología y concepción del mundo del maestro/a, permea la relación pedagógica. Es aquí donde se manifiesta de manera explícita su intención, especialmente respecto a la formación de los/as niños/as, asumiéndose como una autoridad moral y cívica, promotor de valores y de normas, por lo cual se compromete con el ‘disciplinar’ a los/as niños/a de manera que estos se incorporen más adelante al medio social. Pero también emerge el mundo interior del maestro/a, sus implícitos, sus subjetividades, aspectos de su inconsciente que nutre, legitima y al mismo tiempo se constituye en el curriculum oculto. Esto es, la relación pedagógica, materializada en la interacción maestros/as-alumnos/as trasmite valores tanto de forma explícita como implícita. Pero, ¿cuáles son los valores que se privilegian?, ¿contribuyen con la formación para la democracia?

7.3.1. *Relación maestro/a – alumnos/as:*

La relación maestro/a – alumnos/as, se analizará en este trabajo desde la perspectiva de las interacciones que constituyen las dinámicas disciplinarias, permitiendo en el siguiente nivel de análisis, hacer visible los valores que se transfieren. Hablar de valores en la educación implica, un abordaje teórico desde lo filosófico y las ciencias humanas que abordan al ‘ser humano’ como sujeto complejo que se constituye en la interacción social. Abordar el campo de los valores, implica considerar su imbricación con la historia y la cultura, y por tanto es un acercamiento ideológico y político. “Los valores son develados en la trama de normas y fines educativos” (Wuest y otros, 1993; 22). Se centra el análisis desde el enfoque axiológico del valor porque éste implica ‘a la persona’ como sujeto valoral, cuyo sustento fundamental es su libertad y autorrealización. Se aprovecha el espacio para reflexionar sobre la postura explícita de los/as maestros/as sobre la educación democrática, sobre los valores de la democracia.

Aun cuando los valores más evidentes que transmiten las escuelas, se manifiestan en las actividades organizadas explícitamente para ello, --como las ceremonias cívicas y civiles, los concursos escolares desde eventos artísticos, académicos, deportivos y cívicos (Rockwell, 1995), y los rituales de formación y comportamiento dentro del aula--, se presenta un implícito en cada uno de ellos, no siempre claro y bien definido para los/as maestros/as. Estos valores explícitos, hacen referencia a la intencionalidad de construcción de la identidad nacional: amor a la patria; al orden y la limpieza en general: el grupo que primero forma filas, el salón más limpio, el contar con el uniforme completo y en perfecta presentación (planchado, boleados los zapatos, peinados, etcétera); el atender indicaciones generales. Sin embargo, esta tradición encuentra sus raíces en las políticas posrevolucionarias, en tanto se pretendía transformar a la sociedad civil (Rockwell, 1995), considerando este ordenamiento disciplinario como aspectos de civilidad, de ‘lo correcto’: levantarse cuando llega alguien para saludar y decir con cordialidad ‘buenos días’, vestir ‘adecuadamente’, según los patrones socialmente aceptados dentro de parámetros de moral (faldas hasta la rodilla, camisas/blusas con mangas y cuellos no provocativos, entre otros) y comportarse de manera ‘correcta’ en todo momento (sentarse con la postura antropomórfica adecuada siempre, no alborotar o tener un comportamiento escándalos, etc.). Estos valores si bien son explícitos, muestran también los implícitos de moralidad dominante que correspondían a la época y que hoy forman parte del *hábitus* de la escuela y dominan la relación maestro/a alumnos/a.

En otros tiempos esta relación era tajante y clara, “el maestro es la autoridad” y solo por ello, se le debe respeto y obediencia. Entonces, los/as alumnos/as rápidamente se apropiaban de los códigos de comportamiento ‘correcto’, posiblemente porque era congruente con su contexto social, es decir, en su familia principalmente y en la comunidad en general, al adulto, cualquiera que éste fuera, se le consideraba ‘una autoridad’ ante cualquier menor, por lo que éste, ‘debería’ de guardar la distancia correspondiente, hablarle de ‘usted’ y nunca contrariarlo, aun en los casos de negligencia o abuso por parte del adulto. Pero en la actualidad, parece ser que estos códigos de comportamiento ‘correcto’ se han modificado, el contexto familiar ya no respalda este tipo de relación tajante y autoritaria, es posible que el concepto de ‘respeto’ ya no sea el mismo para los padres de familia que para la escuela, o ¿será la forma en que se manifiesta, lo diferente? Lo que sí queda claro en las escuelas, es que prevalece ‘la tradición’, ya que los/as maestros/as buscan incesantemente esta ‘civilidad’ en sus alumnos, pero no encuentran eco en el contexto social, por lo que se perciben en una lucha permanente contra las inclemencias sociales y culturales. Como ya se había explicado, para los/as maestros/as es indispensable considerarse ‘aceptados’ por los padres de familia, manifestando esta aceptación en la reciprocidad: ‘yo digo lo que tienes que hacer, tú lo haces’, si no es así, consideran que las familias ‘no cumplen y no se comprometen’ con la responsabilidad de ‘educar’ (controlar la disciplina, entendida como el ‘buen comportamiento’) a sus hijos/as.

Así, visto desde la perspectiva que aquí se ha sustentado, de la práctica social, la relación entre los/as maestros/as y los/as alumnos/as, se establece a partir del reconocimiento de las jerarquías y de la autoridad en que se enviste la posición superior del maestro/a respecto del alumnos/a. Esta relación versada en la autoridad del maestro/a respecto de la libertad que alumno/a tiene, se establece tradicionalmente en una tensión contradictoria, como antinomia. En torno a esta tensión *autoridad – libertad* es que se han planteado las diferentes teorías o sistemas pedagógicos (Nassif, 1958), tensión, que como decía Freire, se ha de superar, ya que, “esa

tensión sólo teóricamente puede concebirse como insuperable. En la vida misma, así como educador y educando se van uniendo en una empresa común, la autoridad y la libertad se interpenetran en el contacto cotidiano de quienes la detendan” (Nassif, 1958; 240). Y es esta tensión entre *autoridad – libertad* que se da pie a la cuestión de la ‘disciplina’.

7.3.2. *Dinámicas disciplinarias y los valores que se transfieren*

¿Cuáles son estos valores que se transmiten en la relación pedagógica maestro/a alumnos/as? Se hablará primero de cuál es el papel de los/as alumnos/as para los/as maestros/as y qué entienden por ‘disciplina’ para comprender algunos elementos de la interacción en la relación pedagógica (interacción maestro/a – alumnos/as que sostiene el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Primero, es conveniente destacar que los/as maestros/as no expresan con claridad quiénes son los/as alumnos/as, es decir, cada uno habla de ellos, según su grado escolar, según las dificultades que a lo largo de los años se les han presentado, o simplemente, como ‘objetos’ básicos e indispensables en su trabajo: *sin alumnos no tendrían a quienes enseñar*. Pero en un primer acercamiento, no hay una identificación con el hecho de que son seres humanos en una etapa de formación llamada ‘infancia’ y que por lo tanto tienen características psicológicas, sociales y biológicas diferenciadas por edades. Esto es tan ‘obvio’ que ya no es necesario considerarlo, según los/as maestros/as. Por ello hacen aseveraciones como:

“son pequeños, aceptan lo que dice el maestro como ley, aunque no sea verdad” (E1, Ma. 1)

“A veces los niños rinden y otros no, en algunos su coeficiente no está al 100% y es cuando se pide apoyo a los papás” (E1, Ma. 4)

“hay otras necesidades que afectan más a los niños, como la crisis social y familiar que está muy marcada, tienen muchos problemas, tienen cargas emocionales muy pesadas que por eso no pueden con la carga académica, no pueden concentrarse... “ (E1, Ma. 6)

Sin embargo, al final, sí identifican las necesidades sociales de los/as alumnos/as y las diferencias individuales, pero no como aspectos que impliquen necesidades de aprendizaje diferenciadas, esto, es, como se decía antes, las diferencias las asocian más como ‘algo’ que no pueden evitar pero que interfiere con su trabajo ‘académico’, con el que ‘aprendan’ los conocimientos – objetos, porque esas diferencias psicológicas – emocionales y cognitivas individuales, son las que hacen que ‘no logren’ sus propósitos de manera homogénea, ya que al enseñar, según los/as maestros/as, no todos aprenden por estas diferencias que asocian a procesos cognitivos individuales en los que no pueden interferir porque son genéticos, o los psico-sociales, porque corresponde más a la familia esta responsabilidad. Es decir, los/as maestros/as fragmentan inconscientemente el desarrollo del niño/a; si bien están conscientes de que sí interfieren también en su formación social y psicológica, consideran que no es mucho lo que en esta parte se puede hacer, ya que para la ‘formación’, la familia es la de mayor responsabilidad, ellos/a solo ‘ayudan’ a las familias reforzando los valores y las normas, pero es ‘la familia’ (así en singular) *“la que debe de formar los valores y hacer que se respeten las normas”*; de ahí el

reclamo permanente cuando la formación respecto al comportamiento del niño/as no coincide con los códigos de valor esperado por los/as maestros/as.

¿Qué esperan entonces los/as maestros/as respecto al ‘comportamiento correcto’ de los/as alumnos/as? Lo que la escuela, en su tradición disciplinaria ha constituido como *hábitus*: mantener la disciplina. Etimológicamente, disciplina significa ‘lo que se aprende y la manera en que se lo aprende’; pero, esta concepción se ha modificado con el tiempo, para llegar a designar un medio para la formación del carácter y, en forma más general, todo tipo de actividad humana regulada (Nassif, 1958). De acuerdo con el programa de valores de la Secretaría de Educación de Nuevo León³⁵, “el valor de la disciplina se adquiere dotando a nuestra persona de carácter, orden y eficacia para estar en condiciones de realizar las actividades que nos piden y poder desempeñarlas lo mejor que se pueda y ser merecedor de confianza. La disciplina es un entrenamiento que corrige, moldea, da fortaleza y perfección a su misión, es formarte buenos hábitos y establecer una serie de reglas personales que te comprometan contigo mismo para alcanzar un ideal, esto sin duda es una de las tareas más importantes de tu vida”. Esta idea puede relacionarse con el darle sentido a una gran cantidad de actividades a realizar para al final, lograr alguna meta, por ello implica el entrenamiento y establecer reglas personales que se conviertan en hábitos de orden, pero ¿cómo lo interpretan y ejecutan los/as maestros/as? ¿Qué entienden los/as maestros/as por disciplina?

“la disciplina para mi verdad, disciplina es estar concentrado al cien por ciento en lo que estás haciendo, tener un orden, un orden en cuanto a tu persona también, en cuanto a tu trabajo, respeto, o sea maneja mucho, se manejan muchos factores en cuanto a la disciplina verdad o sea disciplina no es nada más tenerlos rígidos o sea tenerlos en un solo lugar y siéntate y estate solamente permanecido en un lugar así verdad, estético, o sea eso no, para mí no es disciplina verdad, disciplina es en todo, más que nada orden, orden en cuanto a tu persona, trabajo (...) yo desde un principio formamos nuestro, nuestro, manera de trabajar o sea las normas son, desde un principio se dan “¿sabes qué?, trabajen en la libreta, se va a hacer así con este principio este vas a tener, no sé, limpieza (...) para poder aprender necesitas estar quietecito, calladito, poner mucha atención para que tú puedas entender lo que es el tema verdad, o sea, si vamos a ver un tema el grupo tiene que estar callado para que puedan entender la explicación del maestro, ¿lógico verdad?, porque si no, no escuchan, yo como siempre les digo “aprendan a oír, a escuchar, eso es una regla, apréndanla, aprende a escuchar”, porque muchas veces aprenden nada más a hablar verdad, pero no aprenden a escuchar” (E1, Ma. 5)

“pues la disciplina es más que nada mantener, es mantener a los alumnos callados, que estén atentos a lo que uno está explicando” (E2, Ma. 5)

“disciplina es, bueno a cómo te lo manejé, es el hecho de que, por ejemplo ahorita yo te dejo haciendo una actividad y yo puedo ocuparme en otra cosa y se que lo vas a hacer, este la disciplina es estar en constante trabajo para lograr un objetivo, este, y no distraerte” (E2, Ma. 4)

³⁵SENLE, consultado en: http://www.nl.gob.mx/pics/pages/s_valores_disciplina_base/def_disciplina.pdf, el 3 de mayo de 2011.

“pues la disciplina es que dejen trabajar a gusto (risas), que no estén haciendo tanto alboroto o tanto ruido verdad, que ellos se sepan comportar aunque hay, hay lugares donde pueden jugar, donde pueden este hacer ellos otras actividades pero aquí hay que trabajar, no hay que hacer tanto, porque aparte del ruido que hacen ni escuchan ellos ni dejan escuchar a los demás y menos aprenden así con tanto ruido” (E2, Ma. 3)

Como se aprecia, la disciplina es sinónimo de ‘trabajo escolar’, de estar haciendo alguna actividad en ‘orden’ y ‘callados’. Esto se asocia principalmente con el momento de explicar la clase, con el ‘estar poniendo atención’, o al resolver los ejercicios de manera individual, deberán también estar ‘en silencio’, o cuando trabajan en parejas o equipo, evitar el ‘alboroto’ que los saque de concentración y por tanto, del logro de la meta; pero, la mayoría de los/as maestros/as, considera que tiene que ver con el cumplimiento de las normas y las reglas, es este el punto que se privilegia. Esto significa que, los/as maestros/as tienen clara la idea de disciplina, en tanto implica formar el hábito del orden necesario para favorecer la concentración y el realizar un trabajo hasta lograr su dominio o la meta que se haya establecido, para con ello procurar que el aprendizaje se logre; sin embargo las formas o las estrategias que se utilizan para establecer ‘la disciplina’ en el salón no necesariamente pretende ‘formar el valor de la disciplina’ en el/la alumnos/a. Esto es, la interpretación del concepto de disciplina en el acto pedagógico, tienen otros implícitos.

Lo que prevalece en el acto pedagógico es, como decía Freire (2006), “la tensión entre la autoridad y la libertad” (p.100), inclinándose hacia la tradición autoritaria en la pretensión de evitar el libertinaje. De alguna manera, los/as maestros/as celan consciente e inconscientemente el espacio que hay entre autoridad y libertad, confundiendo autoridad, con autoritarismo y evitando lo más posible espacios de libertad porque se pierde la línea que la diferencia del ‘libertinaje’. Pretenden evitar ‘actos de indisciplina’ con actitudes coercitivas y no con el ejercicio de la conciencia que lleva al comportamiento razonado y responsable. Es posible que los/as maestros/as consideren que este comportamiento razonado y responsable no es posible en la etapa de la infancia, parece que olvidan que la infancia es una etapa de desarrollo, tanto biológico, psicológico y social como cognitivo, por lo que esperan que los/as niños/as “se comporten correctamente”, por lo que ‘deben de’ imponerlo, y de hecho lo hacen; a pesar de que en la formación pedagógica inicial, se haya abordado la temática ampliamente. Los/as niños/as, como lo explicó Piaget, a los 7 años aproximadamente, inician la etapa de moralidad autónoma o por reciprocidad, en la que los/as niños juzgan la conducta en relación con la intención, esto es, ya comprenden que se establecen y se sostienen las reglas y normas por acuerdos sociales y por lo tanto éstas pueden ser cambiadas; en esta etapa, los/as niños/as logran entender que existen diversos puntos de vista sobre un problema dado y que el castigo o recompensa por una acción no significa automáticamente que ésta sea buena o mala. Es muy posible, que esto explique, que solo cuando está presente el/la maestro/a o la norma sancionadora (la amenaza del castigo), es cuando el comportamiento colectivo, está en aparente control.

Para los maestros de E1, es un poco más marcado el sentido de autoritarismo en el control de la disciplina. Todos/as los maestros/as de aquí, privilegian el cumplimiento de las normas y las reglas como factor indispensable para mantener la disciplina, en segundo lugar, el mantener el orden, lo que se refleja no solo en el comportamiento, sino en el uso de libretas, uniformes,

horarios, uso de los patios, pasillos, salones y los mismo lugares de los/as alumnos, y finalmente consideran que implica el trabajo generalmente individual y en ‘absoluto silencio’. En E2 hay sutiles variaciones que no se manifiestan como resultado de la reflexión y conciencia sobre la formación del valor ‘disciplina’, sino más bien es reflejo de la misma dinámica de la escuela, en tanto se permiten los/as maestros/as ‘cumplir o no’ con los reglamentos y normas de trabajo mínimos indispensables, ya que no hay una exigencia explícita a un ordenamiento como en E1. En E2 privilegian el trabajo individual, en silencio, pero hay espacios de tolerancia respecto a éste; luego el cumplimiento de normas y reglamentos, pero principalmente los propios de cada maestro/a y no tanto los consensados por la escuela; finalmente, implica también el orden, el cumplir con el uniforme, los horarios, el uso de libretas y otros materiales, pero no necesariamente se condiciona el uso de los patios y otros espacios.

Cada aspecto que implica la disciplina, tiene sus propios implícitos. Se analizan aquí, primero la interpretación de la disciplina como norma y reglas, luego como orden, y finalmente como trabajo individual del alumno/a. Al final, se describe la postura explícita de los/as maestros/as, sobre la democracia, los valores que la implican y su posibilidad en el aula.

7.3.2.1. La disciplina como cumplimiento de la norma y las reglas

El privilegiar el significado de la norma y la regla, tiene más que ver con ‘la obediencia’ que con ‘la responsabilidad y la conciencia de participación para mantener un orden que promueve la convivencia armónica entre los individuos’. Es decir, la disciplina se impone, el comportamiento moral se sanciona previa o posteriormente al acto por medio de la amenaza o el castigo respectivamente. Lo que muestra el/la maestro/a en su discurso inconscientemente, se enfatiza en las prácticas cotidianas, en el salón de clases, por la imposición autoritaria y en ocasiones violenta, respecto al comportamiento del alumnos/a, porque en la dinámica de mantener ‘la disciplina’ hay espacios que en ocasiones son laxos y hasta divertidos, pero otros en los que son más restrictivos, coercitivos y agresivos, espacios en los que el ejercicio de la autoridad-autoritaria deja ver aspectos propios de su personalidad y de la forma en que maneja los niveles de estrés que acumula; legitimada esta actitud por las estructuras de dominación de la escuela que enviste de poder al maestro/a, transfiere la violencia simbólica de manera naturalizada; con estas dinámicas, finalmente lo que se evita es la formación del juicio moral autónomo al favorecer, legitimar y fortalecer el comportamiento como respuesta del juicio moral heterónomo, el que permanece en el comportamiento, mientras exista el factor controlador (la amenaza o la persistencia del castigo). En ambas escuelas, las estrategias para el control de la disciplina, son muy similares:

“este, se ponen así de que, de que rápido, ya saben que tienen que irse [salir al recreo a su casa], me ven y saben que voy a revisar la tarea, me salgo con la maestra a lado para checar un ejercicio y regreso y están así y ya saben que voy a llegar a revisar si los encuentro parados, entonces ahí se controlan un poco de que no puedo parar porque ahorita viene la maestra, en cualquier momento; eh, otro control es mmm, el hecho de que si es mucho el desorden que hacen yo les pongo, tengo unos recaditos de sellos chiquitos que les mando a los papás “hoy su hijo no estuvo atendiendo bien a la clase” o no sé verdad pero ya llevan aviso en la tarea (...) aquí los uso mucho con las tareas, no

me traes tarea no tienes el descanso, yo no los deajo salir al descanso y sus papás me dicen “pero es que mi hijo no come y apenas viene a comer aquí a las tres de la tarde” le digo “para empezar mal hecho” le digo “porque el niño no va a rendir igual”, le digo “y en segunda yo no le estoy quitando la comida, le estoy quitando el momentito que sale a descanso, a correr, a jugar” le digo “al baño y a tomar agua puede salir pero después de que los demás entren, este, pero si no quiso trabajar en la casa vas a trabajar en la escuela, de que trabajas, tú sabes donde” entonces ya como que no les gusta y si me hacen la tarea pero hay uno que otro que si los deajo castigados (...) si he llevado [niños a la dirección] por, porque no me traen las tareas este “sabe que directora yo no puedo”, o porque me interrumpen mucho en la clase “sabe qué directora, no puedo estar con este niño en mi clase, se va a quedar aquí” para que lo regañe, y al siguiente día este si sigue igual otra vez va para allá ...” (E2, Ma. 4)

“Por ejemplo ayer le mandé reporte por uniforme, porque el uniforme debe de ser así o sea son reglas de la escuela como en todo, como yo le pongo el ejemplo a un niño le digo “imagínate que tu papá llegara a las horas que quisiera al trabajo (E1, Ma. 5)

Algunos maestros/as, saben bien también, que *lo que hacen, es ejemplo*, que ellos/as son un modelo a seguir y pretenden con sus actitudes, *dejar ese buen ejemplo*, pero las formas, es decir, el cómo se hace ver esto, es lo importante; siempre hay un mensaje del “deber ser” que se tiene que obedecer, y no un mensaje de “compromiso” y “responsabilidad” para con el grupo o el trabajo en sí mismo:

“(...)aquí en esta escuela hay límites, hay disciplina o sea hay reglamentos, los reglamentos se tienen que cumplir al cien por ciento, si tú estás aquí es porque te gusta, porque tienes que cumplir con lo que te están pidiendo y ninguna escuela va a hacer lo que uno quiere, verdad o sea, ninguna escuela se va a imponer lo que tú quieres verdad, no, ni nosotros los maestros lo hacemos o sea, nosotros tenemos a un jefe o sea, y así nos vamos a ir”, “porque muchos niños dicen: no sé quién la manda” y dije, pos a mí me manda mi directora, ¿usted cree que a mí no me checan?”, le digo “a mí me checan todo el trabajo que yo doy, a mí me checan todo eso”, dijo “nunca la vemos”, dije “ah porque usted no sabe en qué momento a mí me checan”, o sea todo eso, los niños son muy observadores entonces también al momento de que uno no falta, es responsable, llega temprano, no anda de que siempre hay un día vengo y un día no, o sea, todo eso cuenta bastante y ellos lo notan entonces todo eso a través de todas esas actitudes se reflejan los niños y es como le digo, los niños son un molde maestra, los niños son un molde en los que tú los puedes manejar a la manera que tú lo consideres, o sea, son moldes o sea, es el reflejo de uno ...” (E1, Ma. 5)

La sanción más recurrente por los/as maestros/as es el dejarlos sin recreo o sin educación física. Se quedan sin este espacio de descanso y relajación los niños o niñas que “no cumplen” de manera adecuada las instrucciones, las obligaciones o lo que se les dijo estrictamente que ‘deberían de hacer’, como: las tareas, el terminar un trabajo específico en clase mientras el/la maestro/a no está, levantarse o hablar sin autorización, jugar. Esto es, sin importar la causa, y de manera reiterativa, se sanciona generalmente a los/as mismos/as durante todo el ciclo escolar, porque *“hay niños que no entienden, que siguen y siguen, siempre jugando... entonces pos ni*

modo, la directora sabe...” y cuando se ha llegado al límite de paciencia del maestro/a, (según las circunstancias tanto personales como del espacio escolar cotidiano, y no en cuanto a los límites establecidos por la regla en sí misma) se manda a los/as niños/as a la dirección por un ‘reporte de indisciplina’, el cual tendrán que traer firmado por los padres al día siguiente, es decir, la aplicación de ‘la regla’ no tiene más parámetro que el arbitrio del maestro/a. En la dirección no siempre se cuenta con el tiempo suficiente para indagar sobre el origen del problema, por lo que generalmente, se admite que “*fue por algo que el niño hizo y por tanto lo merece*”, y entonces, solo se dan el reporte. El reporte, entonces, se convierte en el instrumento de control sancionador más importante, ya que significa para los/as maestros/as, que el/la alumno/a está rompiendo con las reglas de la escuela, y es utilizado incluso, como herramienta de amenaza: “*te voy a mandar por un reporte si continuas igual*”, lo cual es muy recurrente, al grado que parece no tener efecto en los/as alumnos/as (pero eso tendría que analizarse en otra investigación).

Se espera que con el reporte, los padres actúen en consecuencia, que “al menos hablen con ellos, que los castiguen, que los pongan a trabajar más o estén más al pendiente de sus acciones”, pero no siempre tienen estas respuestas por parte de los padres. Los/as maestros/as interpretan la respuesta de los padres, como se explicaba antes, como una acción de reciprocidad o no con el/la maestro/a; si observan una actitud de aceptación de la sanción, consideran que están cumpliendo, pero si no es así, entonces son padres que no cooperan con ellos ni con sus hijos/as. En poco tiempo, si esto es persistente por parte de los padres, desisten del reporte, pues no tiene ningún sentido, pero tampoco buscan otras alternativas de ‘apoyo’ para identificar el origen o causa del comportamiento del alumno/a. En estos casos, de alumnos/as que llegan a un extremo de ‘indisciplina’, se les trata de controlar con medidas aún más coercitivas, incluso cuando no están haciendo nada que lo amerite: “*cállate Juanito, ponte a trabajar*”, solo porque escuchan murmullos y lo asocian inmediatamente con el niño o niña ya etiquetado como ‘problema de conducta’. La única alternativa que han encontrado los/as maestros/as, como apoyo, es cuando la escuela cuenta con los programas de atención especial, de la SE, como ‘maestros/as de apoyo cuando hay niños/as integrados con capacidades diferentes’, pero éstos, no atienden de ninguna manera los problemas de conducta.

En conclusión, entendida la disciplina como el cumplimiento de las normas y los reglamentos, hace que el trabajo del maestro/a, se encamine a la formación de la obediencia y no a la del comportamiento consciente y responsable de los actos realizados por cada quien, lo que llevaría al conocimiento de uno mismo y de los límites convenientes para el autogobierno y la autonomía; esto es, se favorecen los procesos de comportamiento heterónimo. Para lograrlo utilizan generalmente la amenaza y la sanción, pero ésta última relacionada directamente con ‘la no obediencia’ y no con la reflexión que se requiere como aceptación de las consecuencias de los actos, por lo que se remite a una herramienta de control externo, más como contención, y no como reparadora del daño, por ejemplo.

7.3.2.2. *La disciplina como orden*

La disciplina como ‘orden’, de acuerdo con los/as maestros/as, hace referencia al cumplimiento unificador del uso del uniforme, de las libretas de trabajo, de formación para entrar y salir de los

salones, principalmente; todos estos elementos son incluso aspectos ritualizados, resultado de la tradición mantenida por décadas que encuentran su origen, en las políticas posrevolucionarias, configuradas y mantenidas como parte del *hábitus* escolar, con sus re-significaciones de acuerdo al contexto (espacio y tiempo).

El uniforme establecido por la escuela como elemento representativo del sistema de educación básica, ha de portarse ‘correctamente’, de acuerdo a los lineamientos que la escuela en particular estableció, de manera diferenciada por sexo; para las niñas, cierto tipo de zapatos negros limpios, calcetas hasta cierta altura, faldas hasta la rodilla, blusas blancas generalmente, todo limpio y planchado, y peinadas correctamente: si el pelo es largo, tendrán que traerlo recogido y de preferencia con algún moño: *“las niñas deben verse bonitas, como señoritas decentes”*; los niños, zapatos negros limpios, pantalón de color y camisa blanca con corbata (en algunas escuelas, como las observadas), y peinados *“como debe de ser, como hombre”*: pero corto siempre y con gel; cuando llevan uniforme de deportes, generalmente es short de algún color y playera blanca. Independientemente del propósito del sistema educativo para el uso del uniforme, desde hace décadas, para eliminar diferencias de clase social, por ejemplo, o pretender que sea un apoyo económico para las familias al gastar solo únicamente en un tipo de ropa, para los/as maestros/as, el uniforme tiene otros significados de ordenamiento social, más dirigidos a la imagen, *“para que se vean bien, porque cuando vayan a trabajar, tendrán que vestir apropiadamente, verse bien, si no, no los contratan (...) las niñas deben lucir ‘bellas’ y propias, los niños como ‘hombres’ formales”*.

El uso del uniforme, tiene más que ver con la legitimación del ordenamiento social tanto de clase como de género, que con los hábitos de limpieza e higiene que implican; es posible que este aspecto sea ya cumplido y lo consideran obvio, además de que es tarea expresa de los padres de familia; los hábitos de higiene, de acuerdo con los/as maestros/as, son también responsabilidad en tanto obligación, de la familia, pero no se hace conciencia de su importancia como preventiva de enfermedades, entre otras cosas. Cuando este aspecto es visto como ‘tema’ en clase, con un objetivo específico de aprendizaje, como todos los demás conocimientos-objeto, se han de aprender para contestar los ejercicios, hacer resúmenes e incluso ilustraciones, para luego resolver los exámenes de lo que es el conocimiento – objeto, pero no llegan a la internalización del mismo para generar un cambio de conducta si fuera ésta conveniente; nuevamente se busca ‘la obediencia’ para mantener ‘la imagen’. Los procesos de aprendizaje vuelven a quedar en los niveles superficiales, en las operaciones mentales básicas que limitan la reconstrucción de las estructuras mentales complejas. Así, el significado implícito del uso del uniforme no se relaciona directamente con una necesidad cotidiana del sujeto (Rockwell, 1995), por el contrario, esto se puede asociar con lo que ocurre en el ámbito de trabajo, entre los empleados y los obreros, lo que sustenta las relaciones jerárquicas entre los que contratan y los que serán contratados, como lo explicaba Rockwell: *“la formalización, la importancia de cumplir con las tareas, la desarticulación entre una y otra tarea y la necesidad de trabajar sin tratar de comprender el sentido global del conocimiento transmitido se asemejan a aspectos del proceso de trabajo en la producción capitalista del país”* (Rockwell, 1995; 50).

Respecto al uso de las libretas, la tradición es absoluta. Las libretas se solicitan desde principio de año, con características muy precisas: rayas para español, ciencias naturales y sociales y cuadros para matemáticas; una libreta para cada materia, forradas generalmente de diferente

color para facilitar la identificación de la materia. Todas deben de tener un margen en rojo, elaborado por los/as niños/as con regla a la distancia estipulada previamente, aun cuando las libretas ya tengan un margen en el diseño de la hoja. El no contar con esto, es motivo de no aceptación del cuaderno para ser evaluado. Luego, los resúmenes y todos los ejercicios que se realicen, han de tener siempre el mismo orden, el mismo tipo de letra, el mismo subrayado, esquema, copia pegada, etcétera, tal como el/la maestro/a ‘indicó’. Si no es así, son aspectos que disminuirán su calificación significativamente. El único espacio que puede marcar una diferencia, es cuando se les ‘indica’ que hagan un dibujo o ilustren la temática. Incluso puede evaluarse los hábitos de limpieza en el trabajo del alumno/a, si éste lo realiza con cuidado y precisión o no, si lo decoran o no. Hay algunas diferencias entre las libretas de los niños y de las niñas. A las niñas de manera no explícita se les ha estimulado para que sus trabajos reflejen ‘belleza’, ‘pureza’ y ‘claridad’, mientras que para los niños, esto no es necesario, con que estén en ‘orden’ y con letra ‘entendible’ es suficiente, ya que *“ya sabemos que los niños trabajan más sucio, ellos son así, la letra la tienen terrible y no les gusta usar colores”*. Los maestro/as no tienen ningún sustento teórico-pedagógico que soporte estas ideas, son resultado de su experiencia, dicen, lo que refleja una clara postura estereotipada de los géneros. Pero de acuerdo con algunos aspectos del desarrollo psicomotor fino, no hay razón evidente para que los niños no puedan hacer el trazo de la letra igual que las niñas, o mantener el orden y la limpieza en la libreta, por lo que puede interpretarse también, como factores implícitos relacionados con los estereotipos de género constituidos, mantenidos y legitimados socialmente.

Los implícitos en el uso de las libretas, saltan a la vista: las libretas son un instrumento más de control, de comprobación del ‘cumplimiento de las normas’ de manera estricta. Cuando éstas no se cumplen, la libreta es usada como herramienta coercitiva, es donde van recados a los padres de familia de manera explícita, e incluso de manera violenta o agresiva; la calificación misma, es un instrumento de control, de coerción, como respuesta directa al trabajo realizado, que refleja el cumplimiento o no de lo ‘indicado’ por el/la maestro/o y no el proceso de aprendizaje de los/as alumnos/as. Las libretas entonces, no son herramientas que le permitan al alumnos/a, plantear y replantear la construcción de los conocimientos, sino es la herramienta principal para el ejercicio de la memorización, ya que lo escrito y realizado en éste, es implantado por el/la maestro/a, en cualquiera de sus formas, y los/as alumnos/as solo tienen que ‘memorizarlo’ para resolver el instrumento de evaluación.

Los/as maestros/as consideran también que es un medio de comunicación con los padres, ya que ellos ven lo que están haciendo y cómo, así saben lo que *“tienen que aprender, porque si el tema está en la libreta, es porque sí lo vieron, si no, aunque esté hecho el ejercicio en el libro, creen que no se vio adecuadamente”*, y creen que de alguna manera, también los padres lo exigen, porque, entre más trabajo encuentran en la libreta (planas, por ejemplo en primer grado), consideran que es porque están trabajando más y eso es mejor para los/as niños/as.

Finalmente, otro elemento que se privilegia como ‘orden – disciplina’ son las formaciones previas a la entrada de los salones, para cualquier actividad. Se forman al entrar en la mañana, se forman para salir del salón a cualquier actividad, incluso en ocasiones para salir al recreo, se forman para entrar después del recreo o de la clase de educación física. Si bien, esta dinámica pudiera considerarse valiosa para mantener un mínimo de comportamiento ordenada por el acceso de un grupo numeroso de personas a un lugar, por solo una puerta, nuevamente, aquí, el

implícito es de obediencia a las instrucciones de manera mecanizada, sin reflexión y concientización de la necesidad del ejercicio, por lo que lo importante es que se haga en orden de estaturas, se entre o se salga, primero las mujeres, por una cuestión también de tradición de género de supuesta amabilidad, ya no entendida de esa manera por los/as niños/as, guardando una distancia estricta entre una persona y otra, del tamaño del brazo y en ‘silencio’ como garantía de ‘respeto’ a las indicaciones y que están entrando a un lugar en donde no puede haber otro tipo de comportamiento que el serio y formal; es quizá por ello, que cuando el/la maestro/a no está presente, ‘el grupo’ no recuerda cumplir con estas reglas. Luego entonces, el espacio de aprendizaje remitido al salón de clases, es un espacio no estimulante, no divertido, no donde se va a construir, sino donde se va repetir cierta cantidad de rutinas diariamente, que son tan cotidianas que se ven como ‘naturales’: *“en un salón de clases, no se juega, no se ríe, no se habla, si el /la maestro/a no lo autoriza y tiene para éste, algún sentido”*.

En conclusión, la disciplina como orden, implica la legitimación de las estructuras sociales tanto de clase social como de género, más como estructuras coercitivas que como comportamiento que implique civilidad en la convivencia con los otros. La disciplina como orden, también se impone por valoraciones de imagen y no por modificación de comportamiento de manera razonada y reflexiva que lleve al autogobierno y al ejercicio de la autonomía. Nuevamente, se privilegia únicamente la ‘obediencia’ de la regla, y no la consciencia y la responsabilidad que conlleva la necesidad de mantener un orden en la vida, para fortalecer los hábitos tanto de higiene como de mantenimiento de un espacio físico que promueva la salud mental y física en general.

7.3.2.3. La disciplina como trabajo individual

QUINTO GRADO **Un día común**

Un día agradable, templado. Toca el timbre a la 1:00 pm en punto, se forman los grupos, se acomoda el maestro que le toque esa semana, habla por el micrófono, da algunas instrucciones generales, en ocasiones éstas son referentes a actividades pendientes de realizar o convocar a algo en especial, como el cooperar para alguna colecta, por ejemplo; pero en otras ocasiones también sirve para regaños colectivos, por el uso inadecuado del uniforme, por el mal comportamiento en el patio a la hora del recreo, porque están muy sucios los salones, etc. En muy pocas ocasiones se hacen algunos reconocimientos, por haber participado en algún concurso, siempre que hayan ganado, es decir, no se estimula la participación, sino el resultado final de éxito únicamente.

Hacen los ejercicios de “activación” que la Secretaría de Educación del estado, indicó. Sacan incluso las hojas donde vienen algunos ejemplos, de cómo realizarlos. Le toca cada semana al maestro responsable del micrófono, pero no siempre le gusta o sabe hacerlo por lo que le pide de favor a algún otro que lo haga. Se espera que incluso los maestros/as, realicen esta activación, pero no siempre lo hacen, al menos, claro, que los estén observando. Se percibe esto, porque desconocen las secuencias, se ríen igual que los/as

niños/as porque no les sale, o con el afán de corregir a los que lo están haciendo mal, caminan por las filas.

Pasan finalmente al salón de clases, según se les indicó. Primero los primeros grados o al último los grados superiores. Mientras caminan en sus formaciones, los/as maestros/as terminan de charlar entre ellos y se dirigen, al final, a su salón, esperando que cuando entren, estén ya todos en su lugar, parados, esperando al maestro/a para saludarlo y les permitan sentarse.

Entra la maestra al salón: -- saquen su libro de ciencias naturales, lección 11, "La célula".

Ma. – como ya vimos el otro día, vamos a continuar con este tema, vamos a subrayar

(Comienza a leer proyectando en el pizarrón la lección, lo que lee, es lo que tienen que ir subrayando [las clases pueden ser interrumpidas con frecuencia, entran y salen madres de familia, otros maestros, algunos niños de otros salones, etc. Por lo que el grupo se distrae, comienzan a hablar, primero un murmullo, luego, según el tiempo de la interrupción, cada vez, hablan más fuerte o comienzan a levantarse de su lugar]

- Se callan (golpeando el escritorio), vamos a continuar; (continúa leyendo)
- Ssshhh ¿Quién está hablando?

La maestra usa los vínculos electrónicos que sugiere la lectura; la maestra está sentada en su escritorio todo el tiempo; solo muestra las imágenes, no explica nada ... quizá esperaba que fueran videos, porque entusiasmados, los/as niños/as apagaron las luces, para ver mejor, pero al ser únicamente imágenes, se escucha una expresión generalizada de desilusión, y vuelven a prender las luces.

Ma. - ¿podemos continuar?

- ¿podemos continuar? >
- ¿podemos continuar? >>> (elevando considerablemente el tono de voz), ¡Antonio, ya! >>>
- Saquen la libreta, van a escribir lo que subrayaron
- ¿Qué pasa? ¿por qué se sigue oyendo ruido? (Se levanta y va a ver quien está hablando)

Alo. - Es que no tengo libro

Ma. - Levante la mano, quien no lo trae. (varios levantan la mano)

- Aldo, tú como siempre, si no es uno es el otro; ¿por qué no lo trajeron? > pues ahora van a trabajar con alguien más.
- Empiecen.

Sale la maestra del salón, le habla la directora. Aprovecha otra persona para entrar y solicitar una cooperación para comprar juguetes para los niños de un hospital. La maestra regresa media hora más tarde. En el salón, los/as niños/as, tras unos minutos de trabajo, comenzaron primero a platicar entre los que estaban juntos, luego se hicieron grupos distintos y finalmente comenzaron a levantarse a jugar en diferentes cosas. Algunos incluso se acercaban a preguntarme que estaba yo haciendo ahí y me platicaban algunas aventuras. Pero, al regresar la maestra:

Ma. - ¿Qué pasa?> ¿Se van todos a sentar!!!! >>>

- Apunten la tarea (dicta) 1. Junta mañana a las 5:00 pm; 2. Terminar el trabajo
- Los que no terminan aquí, ya saben que tienen que terminar en su casa.
- 3. Traer lo de la cruz verde
- El que terminó, saca su libro de historia.
- Esperen un poco para esperar a los que no terminaron. (los que habían terminado, se tienen que quedar en su lugar, sin hacer nada y callados, y van pasando a que les revisen sus libretas:
- ¿Qué es esto? ¡Qué letra tan fea! (a un niño)
- ¿Dónde está el margen, la fecha, el valor? >>> (le regresa la libreta al niños, con un ademán de aventarla); - así, no reviso nada.>>>

Después de algunos minutos revisando las libretas:

Ma. – pasen ya a sentarse (porque algunos se quedan parados platicando, de regreso a sus lugares).

- Vamos a empezar ya con historia....
(y se repite la secuencia)

Diario de campo: observación del 25 de noviembre de 2008.

Mantener la disciplina, implica el trabajo individual, porque cualquier espacio de trabajo colectivo, en equipo o por parejas, les lleva a ‘hablar’ y ‘hacer desorden’: *“no saben trabajar así, por eso, lo hacemos muy pocas veces, cuando aprendan a trabajar en orden, callados, sin pelearse, entonces trabajaremos más en equipo ((E2, Ma. 5); “además, no hay tiempo, siempre tenemos mucho que hacer y no completamos para terminar el programa” (E1, Ma. 6); “Los niños pequeños no saben, como que no les han enseñado todavía, quizá cuando estén en tercero o cuarto (...)” (E1, Ma. 1; E2, Ma. 1)*

Generalmente el trabajo de los/as niños/as es individual. En muy pocas ocasiones realizan algún trabajo en equipo, y cuando lo realizan, no suele ser constructivo o de diálogo y discusión, como por lo general se sugiere en los libros de texto, sino que se sientan en equipo para realizar algo juntos, como contestar algún cuestionario y los ejercicios de los laboratorios, se apoyan dando las respuestas y se facilitan el trabajo entre todos.

Nuevamente el implícito difiere del propósito explícito, el trabajo individual, sugiere implícitamente legitimar el individualismo e incluso el egoísmo, ya que prevalece una sensación de competencia entre ellos: quién termina primero, quien lo hace más limpio, quien contesta correctamente, etc. El trabajo individualista prevalece aun cuando trabajan juntos, ya que aunque se apoyan, todos han de contestar lo mismo en sus libretas y todos serán evaluados de manera individual. Los/as maestros/as no permiten que se presten materiales espontáneamente; asocian la falta de éste a irresponsabilidad, *“cada quien ha de traer siempre sus materiales, lápices, colores, etc. Ya lo saben, si no traen, vengan para ponerles un recado y vayan a buscar uno a ver a donde”*. Si bien, es conveniente que cada alumno/a cuente con su material, lo que se privilegia al no permitir el apoyo entre ellos/as, es el individualismo egoísta y no en realidad la responsabilidad; y de ninguna manera se promueve el aprendizaje colectivo.

Este tipo de trabajo individual, se percibe desde el acomodo de las bancas: siempre en filas viendo al pizarrón al frente. Son bancas individuales, que aunque tienen las posibilidades de movimiento en el espacio, no se realizan movimientos porque se provoca ‘el desorden’, “*más cuando tenemos muchos niños/as y no pueden en realidad hacerse movimientos*”.

En conclusión, la disciplina como trabajo individual, es también un aspecto que legitima el individualismo, la competencia por sí misma y reproduce por tanto, las estructuras sociales jerárquicas, en tanto no se promueve el trabajo colaborativo constructivo, únicamente el que mantiene el ordenamiento social tal como está establecido, con sus ambivalencias y contradicciones.

7.3.2.4. Sobre la disciplina, a manera de síntesis

Cada aspecto que implica la disciplina, tanto sus explícitos como sus propios implícitos, muestran que los/as maestros/as mantienen una postura más autoritaria que emancipatoria, como diría Freire o Yurén. Se forma la disciplina bajo principios morales coercitivos y represores, lo que pervierte los principios de la formación de la libertad y la autonomía, porque los/as alumnos/as tienen pocas posibilidades de ‘decidir’ sobre su actuación, al estar limitada su capacidad racional y de elección de su comportamiento como ejercicio del autogobierno. Como lo explica Freire (2006; 86):

“La disciplina, que resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad, implica por necesidad el respeto de la una por la otra que se expresa en la asunción que hacen ambas de límites que no pueden ser transgredidos.

El autoritarismo y el libertinaje son rupturas del tenso equilibrio entre autoridad y libertad. El autoritarismo es la ruptura en favor de la autoridad contra la libertad y el libertinaje la ruptura a favor de la libertad contra la autoridad. Autoritarismo y libertinaje son formas indisciplinadas de comportamiento que niegan lo que vengo llamando vocación ontológica del ser humano”.

Los/as maestros/as mantienen en el proceso enseñanza – aprendizaje, formas autoritarias de disciplina. Lo hacen por mecanismos no siempre conscientes; por ejemplo: identifican las diferencias individuales en general de los/as niños/as, pero no las causas específicas de éstas –no identifican necesidades diferenciadas de aprendizaje, por ejemplo--, y por lo mismo, no las incluyen en su trabajo pedagógico cotidiano, aun cuando en su discurso, sí lo contemplan, comentando que “hacen ajustes” a lo planeado, o que “modifican las estrategias”; sin embargo, en la práctica cotidiana, este ‘ajuste’ implica una dinámica disciplinaria de mayor rigor, porque se asocia a la falta de atención del grupo, o del niño/a en particular, lo que conlleva a que el ‘cambio de estrategia’ consista generalmente, en dar otra explicación en un tono diferente, en un ejercicio de mayor autoritarismo. Por lo que sugiere que el ejercicio pedagógico en la cotidianidad, es un juego no consciente entre la tradición y la modernidad, entre el autoritarismo y el miedo a la libertad, entre el cumplimiento del “deber ser” y las posibilidades reales del “ser docente”. Se percibe un posible dilema entre ser el “buen maestro” y el “maestro bueno”: el que exige y hace cumplir o el que comprende y ayuda; la tensión que identificaba Freire, entre el

ejercicio de la autoridad y de la libertad. En este juego, se suelen caer en contradicciones, entre lo que creen que hacen y lo que logran en el hacer. Las modificaciones o innovaciones como las tecnológicas, por ejemplo, se asimilan a ritmos distintos, según el contexto propio de la escuela y la gestión directiva, rompiendo los mitos sobre la resistencia al cambio, sin embargo, al ser asimilados a las estructuras prevalecientes, las innovaciones se diluyen y forman ya parte de la tradición misma, por lo que vuelve a leerse una dinámica pedagógica y escolar tan tradicional, como hace 50 años pero tecnificada, básicamente, porque las dinámicas disciplinarias son las que prevalecen como estructuras educativas reproductivas de las estructuras sociales bajo parámetros de una moral heterónoma, que además, parece ya no coincidir con el contexto temporal actual, evitando con ello, las posibilidades de formar el pensamiento reflexivo y crítico, indispensable para desarrollar la capacidad de reciprocidad y racional de toma de decisiones bajo principios de comportamiento éticos.

7.4.Y, la democracia en las prácticas pedagógicas, ¿cabe?

“El gran problema al que se enfrenta el educador o educadora de opción democrática es cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida éticamente por la libertad. Cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, éticamente hablando, para seguir luchando en su nombre” (Freire, 2006; 101).

El último aspecto a analizar sobre la práctica pedagógica, es su dimensión más sutil y profunda, y posiblemente la de mayor impacto en la formación de los/as alumnos/as, la que permite cerrar el proceso de análisis para comprender cómo se está configurando la ciudadanía para la democracia. Como se explicó en el marco teórico, el concepto de democracia no es un concepto cerrado, es el resultado de un proceso histórico no acabado, en continua construcción y permanente riesgo de su no ejecución porque se constituye a partir de un proceso en el que interactúan fuerzas e intereses de diferente índole, (políticos y económicos), de grupos específicos de personas que buscan dirigir el sentido de la organización social hacia horizontes diferentes que están en permanente tensión y no siempre claros para la población.

La democracia es una forma de gobierno que requiere una forma de vida democrática, por lo que es clara la relación dialéctica entre las estructuras sociales, el *hábitus* y las prácticas, entre lo estructurado y lo estructurante (por algo Bourdieu, lo consideraba una mediación). La democracia como forma de vida implica los consensos entre las personas que se pueden lograr a partir de la congruencia, el reconocimiento y respeto de la subjetividad del individuo como parte de la condición humana, una forma de vida sustentada en la capacidad de tomar decisiones informadas y el autogobierno y la capacidad autónoma del individuo para, en tanto individuo social, lograr la participación consciente y responsable que dé cohesión al grupo humano para el mejoramiento de las condiciones de vida tanto en lo individual como en lo colectivo, así como en lo material como en lo espiritual. La democracia así, tiene sentido por estar sustentada en los valores que soportan y dan pie a los derechos humanos, teniendo en el horizonte “la dignidad humana”. Es por esto que, los valores de la democracia como, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y más aún, la equidad y la justicia, la tolerancia, y el reconocimiento de la capacidad de autonomía del individuo, han de fortalecerse en el diálogo, la capacidad dialógica que

encuentra su esencia en la reflexión y análisis de las realidades de convivencia humana y la participación.

Así, los valores de la democracia son postulados que sirven de guía para favorecer el entendimiento colectivo y colaborativo, para que las aspiraciones personales sean coherentes con las decisiones colectivas. De ahí su constitución axiológica y el insistir por lo mismo, en la formación ética de los/las individuos/as. Pero, ¿cuál es la postura de los/as maestros/as respecto a estos valores?, ¿cómo creen que ejercen la democracia en el aula?, ¿es posible formar para la democracia a partir de su práctica pedagógica? En este último apartado, se analiza el resultado de las entrevistas y el foro de discusión sobre Democracia y la Práctica Pedagógica, partiendo de sus posturas explícitas para lograr un acercamiento a los implícitos que se pueden interpretar al contrastarlo con la observación realizada en clase.

De acuerdo con lo planteado en el marco teórico sobre la forma en que se aprenden los valores, la formación de los individuos implica un proceso que se desarrolla espontáneamente durante la socialización, en el transcurso de las relaciones cotidianas, en las interacciones ‘cara a cara’ que constituyen las tipificaciones (Berger y Luckman, 2008), y a través de la forma en que se orienta la apropiación del conocimiento y de las normas. En la escuela, esta relación pedagógica está establecida por el/la maestro/a y el/la alumno/a, cuya esencia está en la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje; en la interacción para esta conducción se establecen los códigos normativos y valorativos del comportamiento y al mismo tiempo, los códigos pedagógicos, entendidos como la forma en que se conduce el proceso de adquisición de los conocimientos. Pero los/as individuos/as –tanto los/as maestros/as como los/as alumnos/as--- son un todo biopsicosocial inmerso en un contexto sociocultural dado, es decir, no se desarrolla únicamente lo cognitivo de manera independiente de lo psicológico y lo social como sugiere la postura tradicional de los/as maestros/as, y al mismo tiempo, no puede desasociarse de su contexto cultural, por lo que en la escuela está presente en su compleja totalidad, de tal manera que el proceso de construcción de los códigos valorativos vienen también dados por el contexto, en una relación dialéctica maestro/a-alumnos/as, escuela-comunidad y se reconfigura en la interacción, la reproducción cultural y la resistencia que también legitima las estructuras inmodificables del sistema educativo.

“Al ser los valores preferencias conscientes e inconscientes, generalizadas y reguladas socialmente, las formulaciones normativas que rigen el comportamiento social son también un espacio de expresión de los valores” (García, 1997; 27). De igual manera, se expresan en los usos y costumbres de cada grupo humano, explicitando las preferencias como exigencias sociales, normativas no formales, pero indispensables para el mantenimiento del orden que se ha establecido socialmente: “*usted debe respetar a los adultos, a sus padres y maestros*”; el valor ‘respeto’ explícito no expresa el significado concreto, sino su ejercicio, como en el uso del *tú* y el *usted*, por ejemplo:

“Yo le hablo de ‘usted’ a todos mis compañeros, porque son mayores que yo, y así aprendí, porque les debo respeto, aunque ellos me hablan de ‘tú’, porque me ven chica (...) pero sí me molesta que algunas mamás me hablen de tú, porque soy la maestra, no su amiga, soy la maestra de sus hijos y me deben respeto”. (E2, Ma. 1)

El comportamiento, entonces, se rige por una gran cantidad de valores, que muchas veces se contraponen o se contradicen entre sí y que varían en las diferentes esferas de relación entre las personas: “*no, claro que no les faltó al respeto a mis amigas por hablarles de tú...*” (E2. Ma. 1).

“La formación en valores al desarrollarse en un proceso normativo articula dos supuestos contradictorios: la subordinación y la elección” (García, 1997; 31). Es en este punto, donde la tensión entre autoridad y libertad, se nubla su sentido. Por un lado, el proceso de socialización supone un proceso de adaptación que implica la subordinación de las motivaciones particulares a los requerimientos sociales, es decir, los normativos, lo que ocurre en la cotidianidad de diferentes maneras no conscientes o no visibles (Berger y Luckman, 2008) al individuo, sino que están en función de la respuesta ‘del otro’ externo frente a mí ante mi conducta. Por el otro lado, el proceso axiológico de la conformación del valor, supone la elección e internalización de las referencias que llevan a la decisión de actuar hacia uno u otro lado; es este, en esencia, el acto libre que ejercita la capacidad autónoma (Gordillo, 2008). La elección y sus consecuencias van forjando una predisposición a elegir que, puede ser condicionada a un estímulo externo repetitivo hasta convertirse en hábito no reflexivo, pero puede ser también, el resultado de la reflexión sobre las consecuencias de los actos, sobre el contenido de la elección en sí mismo, lo que favorece el ejercicio del ‘acto libre’. En este ejercicio se imbrican tanto las necesidades naturales como los motivos y los intereses, los que también corresponden a lo que el contexto provee y se va asimilando, introyectándose como parte del ser social al acto de ‘voluntad racional’ (Gordillo, 2008); de ahí que se identifiquen como lo macro en lo micro, como lo considera Knor Cetina. En consecuencia, la voluntad no determinada por la razón del sujeto, se convierte en un comportamiento heterónomo moral, lo que “es un peligro para el hombre, es algo enajenante y es preciso sustituir por una libertad que permita al hombre constituirse a sí mismo, sin ninguna imposición externa que le determine a obrar” (Yurén, 1995; 249). De ahí, que la formación que se pretende para lograr la democracia en el ejercicio de la misma, es una formación que tenga como fin la dignidad humana, sensible a la cultura propia pero principalmente a la reivindicación de los derechos individuales y sociales sustentados en la ‘dignidad humana’ y en la ‘justicia’; para ello la formación de la democracia ha de pasar a ser una formación moral y ética que logre sujetos conscientes, participativos, autodeterminados, es decir, que logre la emancipación del individuo para el ejercicio de su soberanía. La educación moral y ética está sustentada en el desarrollo de las capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, “a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo” (Buxarrais y otros, 1997; 16)

¿Qué hacen los/as maestros/as al respecto? En la dinámica cotidiana de la práctica pedagógica, las rutinas están plagadas de significados (como se ha descrito anteriormente) que aluden a las interpretaciones de la normatividad explícita, pero también a la normatividad implícita, la que trasciende las generaciones y forman parte de la cultura educativa, del *hábitus* escolar, como resultado de la historicidad de la escuela que se entreteje con la de los/as maestros/as mismos. ¿Cuáles son los lineamientos valorativos que rigen el trabajo docente y se constituyen en la esencia de las prácticas pedagógicas?

El primer ejercicio que se realizó para identificar ‘los valores’ que constituyen su esquema normativo como personas, son los valores que pudieron ser verbalizados de primera instancia. Luego los jerarquizaron de acuerdo a criterios personales. Y finalmente, se buscó el consenso, para en el colectivo, permear los valores que pueden estar conduciendo las interacciones en la

escuela. A continuación se muestra la lista de valores que elaboraron y se destacan los que corresponden a los valores de la democracia. Como se explicó en el marco teórico, se consideran valores de la democracia: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la equidad, la tolerancia y la autonomía. Se destaca la responsabilidad, la justicia y el respeto porque, aunque no se incluyeron como valores de la democracia de manera explícita, no se entendería la libertad, la equidad y la tolerancia, sin estos principios. Los valores enlistados por los/as maestros, se muestran en la tabla 4.

TABLA 4
LOS VALORES EXPLÍCITOS DE LOS/AS MAESTROS/AS

Valores identificados En un primer momento		Valores seleccionados como más importantes en lo individual	Valores más importantes consensados (en orden jerárquico)
Paz	Justicia	Amor	Amor
Amor	Verdad	Respeto	Paz
Honestidad	Igualdad	Responsabilidad	Disciplina
Responsabilidad	Sustentabilidad	Honestidad	Honestidad
Tolerancia	Resiliencia	Generosidad	Generosidad
Libertad	Respeto	Disciplina	Responsabilidad
Dialogo	Honorabilidad	Tolerancia	Justicia
Disciplina	Superación	Justicia	Tolerancia
Fortaleza	Obediencia	Obediencia	Obediencia
Amistad	Templanza	Gratitud	Respeto
Generosidad	Sabiduría	Fortaleza	Diálogo
Laboriosidad	Gratitud	Amistad	Fortaleza
Patriotismo	Orden	Paz	Libertad
Equidad	Autonomía	Libertad	Gratitud
Puntualidad	Perseverancia	Diálogo	Amistad
Familia	Solidaridad	Verdad	
Casa	Salud	Disciplina	
Educación	Ambiente sano	Superación	
Bondad	Esfuerzo	Puntualidad	
Democracia	Trabajo	Perseverancia	
Prudencia	Legalidad	Solidaridad	
Humildad	Compañerismo	La familia – casa	
Agradecimiento	Dar	Educación	
Cooperación	Compartir	Igualdad	
Unión	Confianza	Honradez	
		Patriotismo	
		Humildad	
		Compañerismo	

Considerando que para este estudio, se han de destacar los valores de la democracia, los cuales son esenciales constituyentes del ser moral y ético del individuo, lo que importa destacar, es si están presentes de primera instancia a juicio del maestro/a y luego en qué momento, en lo colectivo, se establecen como esenciales de manera explícita, para el entendimiento en la convivencia y para la formación de los/as niños/as en la escuela; finalmente, qué entienden o interpretan por cada uno de ellos.

La mayoría de los/as maestros/as, de primera instancia pudieron enlistar una gran cantidad de valores que tienen presentes en la cotidianidad porque corresponden al programa que ha establecido la Secretaría de Educación, por lo que los valores considerados por cada uno, son prácticamente los mismos, solo algunos identificaron algún otro, que no está de manera explícita en el programa, como resiliencia, por ejemplo. En este primer momento sí aparecen todos los valores de la democracia. Cuando se solicita hacer la selección de valores de acuerdo a una jerarquización individual, entonces, se aprecia que van quedando fuera algunos de los valores de la democracia, como la equidad, aunque aparece la justicia, y la autonomía.

Los/as maestros/as realizaron un ejercicio de clasificación personal, para identificar las relaciones entre los valores, colocando de uno a tres como los fundamentales y luego especificaron sus ramificaciones como las relaciones entre ellos. En esta clasificación, está en todos los casos, como valor raíz, el amor-amistad y el respeto; en el segundo nivel, (el tronco), la responsabilidad y la honestidad y en dos casos, aparece la justicia y la tolerancia. En el último nivel, en relaciones muy particulares (que no se analizan a profundidad de manera individualizada para cada maestro), aparecen en menos de la mitad de los maestros, la libertad, la igualdad, la equidad, el diálogo y solo en un caso, la autonomía. En contraste, los valores que se repiten en todos los casos, son el respeto, la responsabilidad, la justicia y la tolerancia, la disciplina, la honestidad y la obediencia, y con menor frecuencia, la generosidad, gratitud y fortaleza.

Pero al realizar el consenso en grupo, los valores raíz que aparecen, son amor y paz, en el segundo nivel, la disciplina, el respeto y la honestidad, y en el siguiente nivel, están generosidad, responsabilidad, justicia y tolerancia; quedan en el último nivel, la obediencia, el diálogo y la fortaleza. Fuera ya de las relaciones, como figurando no saber dónde colocarlo, está la verdad y la libertad. El consenso se logra por aspectos prácticos y no por decisión de contenidos. Los valores que quedan en el árbol colectivo, son los que más se repitieron, por lo que refleja un ejercicio sumativo, en el que al parecer, la mayoría está de acuerdo con el ejercicio de esos valores. Al final, tras identificar los que se repiten, se jerarquizan, según el número de repeticiones, pero no por el entendimiento o lo que se comprende por cada uno de estos. ¿Cómo entonces se promueven en la escuela, para desarrollar ese valor en los/as alumnos/as? Cada maestro/a encuentra sus formas, en tanto corresponde más aspectos de su personalidad. Surgen aquí las diferencias individuales, que pueden ser contrarias entre ellos, pero prevalece la cordialidad en el diálogo, o el silencio como espacio de respeto a la opinión del otro aunque no esté de acuerdo.

Ahora bien, al contrastar esto con los valores presentes en las interacciones entre maestros/as y alumnos/as, hay una sutil congruencia, ya que aflora en primera instancia el amor y la paz, como aspectos fundamentales en las relaciones de reconocimiento de la autoridad. El/la maestro/a espera que los/as alumnos/as lo *respeten*, que reconozcan su jerarquía mediante su trabajo porque ellos/as se entregan totalmente a su labor, porque *aman a los niños*. “*El amor es primero, porque si amas, sabes respetar y hay justicia, te hace generoso (...), solo así puede haber paz*”.

Esto da sentido también al que hayan colocado en el segundo nivel, la disciplina, el respeto y la honestidad. Como se explicó anteriormente, la disciplina entendida como orden, obediencia y laboriosidad, ya que las relaciones entre estos valores, aparecen en todos los casos a nivel personal. La honestidad, se hace patente hasta este ejercicio, porque en la práctica cotidiana, es una normativa sobreentendida. Implica un eje rector de la conducta ‘correcta’, una conducta moral de tal peso, que si se descubre a alguien haciendo trampa de cualquier forma, en un examen o tarea, o roba, por ejemplo, es sancionado severamente y confrontado ante la comunidad. Dependiendo del grado de la falta y la recurrencia, puede ser motivo de expulsión, especialmente en el robo. La vigilancia durante los exámenes, se da para asegurar que el trabajo es individual, que ‘no copian’; cuando identifican a alguien haciéndolo, les anulan el examen, regañándolo en voz alta ante el grupo, con la pretensión de que los demás aprendan que “*la mentira es inaceptable, hace que una persona no valga nada*”. En estos casos, los/as niños/as no tienen espacio para explicar su conducta, “*no se admite ningún pretexto, no seas mentiroso*”, les dicen. Pero nuevamente la sanción va dirigida tras el acto negativo, como represor de la conducta y no como reparadora, se manda un estímulo de rechazo a una conducta despreciable, por lo que merece ser castigada, pero no hay un ejercicio de reflexión y análisis del comportamiento para incentivar el cambio de conducta, por lo que al parecer, lo que se refuerza, es el evitar ser ‘atrapado en la mentira’. En este juego de ‘me ves, no me ves’, que aprenden los/as niños/as muy pronto, hay espacios de relajamiento u omisión de manera consciente o inconsciente por parte de los/as maestros/as, por lo que cuando, es evidente la acción deshonesto, la represión es violenta.

En el siguiente nivel, se consensaron los valores: generosidad, responsabilidad, justicia y tolerancia. La generosidad hace referencia a un comportamiento moral deseable, en tanto permite la consideración de “los otros”, pero para ‘dar’, como aspecto de ‘servicio a los demás’, lo que ha de reconfortar el alma, el espíritu de servicio. Los otros tres valores, se asocian directamente con el ejercicio de la democracia. La justicia, “*es necesaria, si soy justa, estoy cumpliendo con mi deber*” dicen, pero no explicitan con claridad a qué se refieren con ello. “*Justicia es hacer o merecer lo que le corresponde*”, “*- según como se porte el niño, verdad, bien o mal...*”. Los/as maestros/as se ven a sí mismos con la capacidad de juzgar el comportamiento de los/as niños/as, como adecuado o no, y se envisten de autoridad para sancionarlo. Si bien, sí tienen esta autoridad, legitimada por el sistema educativo, lo significativo es el cómo lo ejercen. El juzgar lo que es correcto o incorrecto, queda en la subjetividad del maestro/a, en la norma implícita que prevalece en el salón y en la escuela, más por tradición que por consciencia reflexiva del comportamiento. Esto significa, que a pesar de que muchas veces, el/la maestro/a puede estar actuando éticamente, en ocasiones, se desborda la intención autoritaria y represiva, convirtiéndose en un ejercicio legitimado de la violencia.

Tolerancia “*significa aceptar a los/as niños/as como son, aceptar las diferencias*”. “*Tolerancia, es respetar lo que cada uno opine... para que aprendan a respetarse...*” “*- Las normas las tienen*

que cumplir, a veces quieren saltarse algunos pasos para hacer operaciones en los problemas, pero si yo les digo que tiene que estar todo, lo tienen que hacer completo... porque así son las normas y las tienen que respetar... entonces, a veces, tenemos que tolerar lo que hacen o quieren hacer los niños...”

La tolerancia, si bien, sí es aceptar las diferencias para evitar la discriminación, los/as maestros/as, al parecer, lo asocian más con ‘aguantar’. Como se comentaba anteriormente, identifican las diferencias individuales de los/as niños/as y las ‘soportan’ lo más posible:

“tolerancia, pos ya ves que no aguantas así de que algunas reglas que te imponen en la escuela, en l casa o donde sea y pos tienes que ser, ser tolerante, no puedes decir nada (...) a lo mejor yo no estoy de acuerdo con algo, pero sè que va dentro de lo que cabe, entonces lo tolero, pero cuando ya no cabe algo, entonces es responsabilidad y ya criticaría algo, pero si no, tengo que aguantarme, o sea, eso es tolerancia” (E2, Ma. 1).

Esto se traduce en la práctica en exigir también a los/as niños/as, este tipo de tolerancia, que se aguanten, que no repelen, que acepten las reglas como están, sin crítica o cuestionamiento, si están así, es porque así es.

Pero esta interpretación por parte de la maestra, está también relacionada con su nivel de madurez y experiencia de vida. Las maestras de más edad, no consideran que signifique lo mismo. Aquí es donde las subjetividades salen a la vista, y no se pretende encontrar patrones de pensamiento homogéneos, por lo que, lo que se sugiere es la reflexión sobre el concepto en sí y la forma en que éste se traduce en la práctica cotidiana. El reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas implica la conciencia profunda de la coexistencia de la pluralidad, la aceptación de las diferencias culturales, de pensamiento y de actuar dentro de un marco de convivencia que lleve al respecto de la integridad humana. Implica entonces el respeto de las opiniones y/o actitudes de los demás, en tanto son diferentes a mí. Y en el salón de clase, para el/la maestro/a, significaría identificar y respetar las diferencias individuales en general, pero en las formas de aprender, principalmente, las necesidades diferenciadas de aprendizaje y los intereses de los/as niños/as, para en el proceso de enseñanza, lograr dirigir los consensos y no imponer ‘los conocimientos como verdades únicas y absolutas’, pero además, porque los/as maestros/as son “*los que saben qué deben aprender, los niños no lo saben*”.

“La tarea más importante de la práctica educativa-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la ‘otredad’ del ‘no yo’ o del ‘tú’, la que me hace asumir el radicalismo de mi ‘yo’” (Freire, 2006; 42).

Pero en las aulas, parece que esto no cabe, lo que se dice, no es lo que se hace. Son muy pocos, los/as maestros/as, según la observación, que permiten un leve espacio donde cabe la tolerancia, la que hace referencia al reconocimiento y al ejercicio de la ‘libertad’ del individuo, de los/as

niños/as en proceso de formación, son muy pocos los espacios en los que se les permite ‘ser’ tal cuales. Y no cabe la mayor parte del tiempo, porque “*el aprendizaje de la asunción del sujeto es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber articulado*” (Freire, 2006; 43). ¿Cómo se observa esto en el salón de clases, en el nivel micro de la educación?

En el ejercicio de la identificación de los valores, dejan para el último nivel, la fortaleza, el diálogo y la libertad. Éste último sugerido solo por un maestro, que insistió en colocarlo porque sí lo considera importante, pero el resto del grupo de maestros/as, no lo contempló dentro de los más importantes.

- Ma 6. - *La libertad no es un valor, es un derecho. Porque los valores son actitudes de la personalidad.*
- Mo 3. - *La libertad es expresión, lo que sientes, lo que actúas, que no faltes a los derechos de los demás, es lo más importante. ¿Qué prefieres, tener libertad física o intelectual?*
- Ma 6. - *Yo, prefiero tener libertad física. No me gustaría estar encerrada. Pero ese no es el punto*
- Mo. 3 - *Sí, la libertad es lo que debiéramos de buscar. Se ha luchado siempre por ella.*
- Ma. 6 - *Sí, lo sabemos, por eso es un derecho, que cada quien piense lo que quiera, es un derecho no un valor.*

El resto de las maestras, escuchaban, no opinaban, solo escuchaban lo que los maestros discutían. Solo dijeron al final, - *bueno, colóquelo maestro, en el árbol de los valores.*

El diálogo está presente porque implica el permitir a los/as niños/as participar, dar sus opiniones. En clase lo hacen todo el tiempo, ellos/as participan, desde el punto de vista de los/as maestros/as. Platican algunas experiencias, pero con frecuencia no son escuchados, por ello, muchos niños/as se guardan sus comentarios, o los expresan con los de junto, para luego ser sancionados, ‘por platicar sin autorización’. Aun cuando para los/as maestros/as sí está presente la importancia del diálogo, terminan pervirtiéndolo, porque terminan imponiendo su pensar. El diálogo implica dos dimensiones, la acción y la reflexión (Freire, 1985). Luego, no cabe en el salón de clases, porque las verdades, como conocimientos dados, cerrados, se imponen. Están dados en los libros de texto que usan los/as maestros/as, en los contenidos programáticos, en la tradición de lo que ‘deben aprender en cada grado escolar’. A lo que se hace referencia aquí, es al hecho de que no se le permite al niño/a construir su aprendizaje, se niegan las posibilidades de la propia producción o construcción. No se permite, no hay espacio para el diálogo que implica la reflexión, que sea praxis. “*Tengo que enseñar, transferir los conocimientos*” dicen los/as maestros/as, como se explicó anteriormente.

Y finalmente, los valores de la democracia que no están presentes, los grandes ausentes, son la igualdad, la equidad y la autonomía como ejercicio de la libertad. Esta ausencia se reitera en la práctica cotidiana, negando las posibilidades del ejercicio de los demás valores, ya que éstos no existen por sí mismo de manera independiente. Están interrelacionados, de tal suerte que la ausencia de uno, implica la limitación de los otros. Entonces, ¿cabe la democracia en la escuela, en el salón de clases? Según los/as maestros/as, sí. La respuesta es contundente y unificada.

¿Qué significa ‘democracia’ para los/as maestros/as?

- Mo 3 - *Participación, como ciudadanos, como autoridades*
- Ma. 2 - *Derecho de escoger a los que me gobiernan, por medio del voto*
- Ma. 6 - *Pero si estás en tu casa, no hay democracia, porque en la casa, no tienes que votar*
- *Pero eso es como forma de gobierno y, ¿como forma de vida?*
- Mo. 3 - *El libro dice que es como forma de gobierno.*
- Ma. 6 - *Pero no solo es eso, es como forma de vida, es necesaria ejercerla en la casa, en la localidad.. eso viene en el libro también, no solo la institucional*
- Mo. 3
- Ma. 3 - *La definición del libro, es gobierno del pueblo. Literalmente es eso, pero en la escuela no se puede aplicar literalmente.*
- *¿A qué se refieren, se aplica en el aula?*
- Coord. - *Sí, cuando se hace el reglamento, aunque esté dirigido y encausado por el maestro, pero se les permite la participación. También, escogen un representante en el salón, yo sí tengo representantes.*
- Ma. 5
- Ma. 4 - *Yo también, pero para checar los que vinieron, los que no hacen tarea, o se están parando cuando uno sale del salón, para cosas así, no para otras cosas...*
- Ma. 2 - *Es importante para que vean como es el proceso de votación. Yo escogí, representantes de fila, y ellos escogieron democráticamente. Son los que ayudan a recoger libretas y repartirlas de regreso, cosas como esas.*
- Ma. 5 - *En el libro viene el procedimiento para las elecciones democráticas, es parte de las actividades que vienen en el programa, y sí lo hacemos... les gusta, y participan.*
- Ma. 1 - *En la casa... cómo? Cuando van a un paseo, a algo que les puedes preguntar qué prefieres...?*
- *Y este tipo de participación, en clase?*
- Coord. - *Sí, en navidad, por ejemplo, les preguntamos ¿qué van a comer? ¿A dónde quieren ir de paseo?*
- Ma. 6
- Mo. 3 - *En el aula, cada quien puede elegir cómo hacer algo, tú das las instrucciones generales, pero puedes dejarlos decidir cómo hacerlo, como pintar algo, de qué color, como el ejemplo del kínder, cuando les dicen que pinten una manzana, la maestra no les dice de qué color, si no que cada quien puede pintarla del color, según la conoce o le gusta; para los niños es más trabajo cuando tienes 3 o 4 opciones, pero ellos tienen que aprender a decidir. Les pones las opciones, pero es más difícil porque luego vienen los papás y quieren saber cómo era el modelo, por qué no todos lo hicieron igual.*
- Coord.
- Ma. 1
- Ma. 6
- *Y, en el proceso de enseñanza – aprendizaje?*
- Ma. 5 *Silencio...*
- *¿puede ser el aula democrática, en el proceso de enseñanza – aprendizaje?*

- Ma. 4* - *En algunas actividades, en otras no se prestan, en los conocimientos básicos no pueden ser, porque les das los conocimientos a su nivel, pueden opinar cómo hacerlo, pero no pueden decir qué aprender, la maestra es la que sabe qué necesitan aprender y las actividades que tienen que hacer para llegar a ese aprendizaje.*
- Coord.* - *Como cuando no se quieren bañar... se tienen que bañar, en algunas cosas no pueden tener libertad, igual aquí, no en todo se puede tener libertad. En el salón, yo les pregunto, con qué quieren empezar, con español o matemáticas*
- Ma. 6*
- *Pero en los conocimientos no pueden elegir, pero en los laboratorios o los ejercicios, lo hacen como quieran... bueno no escogen qué actividades, solo cómo hacerlo, a veces, si de manera individual o en equipo.*
 - *En algunos grados se puede consensar si trabajan individual o en equipo o por binas para que no se aburran y tomen decisiones.*
 - *¿Cómo incorporo en ese proceso la justicia y la tolerancia...?*
 - *Les digo, piénsenlo bien muchachos, les conviene más esto que esto otro... pero ustedes deciden...El aspecto moral, entonces está en la plática, se da en el análisis de lo que ocurre todos los días, las noticias, por ejemplo, en sexto. Comentan y dicen, entonces tú les sugieres lo que crees que es conveniente... les permites ubicar al alumno en lo que ocurre y que formen su juicio...*

De acuerdo a la discusión que se mantuvo entre los/as maestros/as, la democracia es entendida como algo ya dado, ya acabado. La mayoría de ellos/as, la definen en su acepción literal y en su aplicación al sistema de gobierno. En algunos casos, tuvieron dificultad para dar la definición de democracia, pero hacían la relación con algo que tiene que ver con ‘votar’ y ‘elegir’ a un representante de un partido político. La mayoría, sí identifica la relación de la democracia con la forma de vida, puesto que tienen presente el artículo 3º constitucional, pero para el ejercicio de la misma, se quedan en la parte formal de la democracia, en la aplicación procedimental para la representatividad por medio del voto.

Según los/as maestros/as, vivimos en un país democrático porque elegimos a nuestros representantes, luego en la escuela se enseña la democracia porque se realizan actividades en las que tienen que realizar ‘elecciones’ y ‘votar’ para decidir, para elegir a representantes que tendrán alguna responsabilidad, o también para tomar una decisión grupal. Queda entonces entendida la democracia, como forma de gobierno, con su normativa procedimental para la representatividad, para ello se requiere la participación, que se reduce al voto, con lo cual se consensa y se decide.

Pero la democracia como forma de vida, aunque sí se entiende y se ubica como el aspecto de formación moral, la capacidad de tomar decisiones respecto a su vida, estas decisiones quedan condicionadas al marco normativo implícito de las interacciones sociales, en las que lo ‘sobrentendido’ ejerce una fuerza coercitiva naturalizada. La libertad de decisión ha de estar

condicionada a lo que los adultos consideren adecuado, en el caso de los/as niños/as³⁶. Por ello, pueden decidir, solo en algunas cosas, no tan importantes o trascendentales, como elegir si prefieren comer tal o cual en una fiesta. No pueden decidir sobre qué o cómo aprender; lo que no se respeta, es el proceso propio que favorece más el aprendizaje. Entonces, lo que se hace en la escuela, es estimular el clima democrático por medio de caminos autoritarios (Freire, 2006). Los/as maestros/as consideran que, a partir de *su moralidad*, pretenden formar *valores morales*, están convencidos de que colaboran en la formación moral de sus alumnos y evidentemente lo hacen, pero el camino deductivo de la construcción del aprendizaje, en el que se impone además, los conocimientos - objeto como única verdad incuestionable, y la forma en que es controlada la disciplina por mecanismos de juicio heterónomo, alejan las posibilidades de la formación de la autonomía como ejercicio de la libertad, y por tanto, limitan las posibilidades de formar una ciudadanía crítica y reflexiva, cuyo ejercicio lleve a la participación consciente y responsable del actuar para el bien común en un ambiente de convivencia en el que la integridad y la dignidad humana, sean las rectoras de la justicia social, la legalidad y el comportamiento ético.

³⁶De ninguna manera se pretende sostener que en la etapa de la infancia, se tenga la capacidad plena, desarrollada para hacer juicios profundos y se pueda tomar decisiones de vida, por el contrario, es indispensable reconocer los procesos de desarrollo psicológicos y sociales inseparables de los procesos cognitivos de los/as infantes, para favorecer precisamente el desarrollo de las capacidades morales y éticas que requiere la autonomía.

CAPÍTULO 6

LOS/AS DOCENTES: SUJETOS SOCIALES

6. Los/as docentes: sujetos sociales

“¡Qué tarea tan admirable os señala la historia, maestros de nuestro tiempo! Tarea que no se reduce al escenario del aula en que profesáis, sino que empieza y concluye fuera del aula, en el ambiente social, político y económico de la vida” (Torres Bodet, 1946; en Torres S. 1985, p. 32)

Con estas palabras, con las que inicia su discurso Torres Bodet en la celebración del día del maestro del 15 de mayo de 1946, comprometía a todos los maestros del país. Pretendía enaltecer la función del docente, reconociendo la relevancia de su participación en los cambios trascendentales de la educación en aquel entonces. Deposita así en sus manos, toda la responsabilidad de la transformación del país. Les hace creer (y seguramente también él lo creía) que el/la docente, desde su función dentro del aula, podría transformar la realidad social.

No está en duda que el/la docente es el agente central del proceso educativo (Ornelas, 1995). En él/ella se centran los procesos de aprendizaje, con más o menos éxito. Como puede generar el retraso que es causa de reprobación y de deserción, puede generar también la mejora en los procesos de aprendizaje (Schmelkes, 1998). Sin embargo, se ha corroborado en diferentes momentos históricos, que la escuela y el trabajo docente por sí mismo, no pueden cambiar o transformar las relaciones de producción, ni modificar la actual distribución del ingreso ni la estructuración de la sociedad, aun cuando hay correlación positiva entre educación y desarrollo. Lo que sí puede llegar a hacer, según se ha demostrado, es contribuir con el crecimiento personal del individuo y de la comunidad, según múltiples investigaciones y las estadísticas generales de crecimiento y desarrollo social; por ejemplo, existe correlación entre educación (años de estudio) y disminución de la muerte infantil: a mayor cantidad de años de estudio, menor muerte infantil entre niños de 0 a 5 años (Padua, 1998); existe correlación también entre escolaridad y número de hijos; entre educación y desnutrición, e incluso entre educación e ingreso (a mayor número de años de escolaridad en mujeres, mayor la posibilidad de tener un ingreso superior al salario mínimo y menor el número de hijos/as). Lo que las investigaciones, en general, no demuestran, son las causalidades de estas correlaciones. Sin embargo, el trabajo de Cassassus sí deja claro que uno de los factores más importantes para el logro académico (entendido como

aprovechamiento en cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas y psicosociales de los/las alumnos/as), es la práctica pedagógica.

Por ello, este apartado se centra en el análisis del eje principal de la educación: el/la docente, como sujeto, como actor de la práctica pedagógica y agente social. Corresponde para términos sólo de análisis, a la dimensión micro – pedagógica.

El/la docentes, como sujeto social, como agente bio-psico-social se constituye a partir de su propia historia, de *la interacción e interpretación de su mundo, es lo que piensa y percibe, sus normas y valores, sus saberes, conocimientos, su propia capacidad de desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales*; la historia del maestro/a se entrelaza con la historicidad de la escuela y de la profesión misma, así como con el aspecto cultural y económico de su contexto. En este nivel se entrecruzan procesos complejos de apropiación y construcción entre la biografía individual del maestro/a, la historicidad de la profesión y de las prácticas sociales y educativas de la escuela y de la comunidad.

En este sentido, se desarrolla el análisis en los siguientes apartados: a) la historicidad de la profesión docente: de la profesión ‘libre’ a la feminización del magisterio; b) ¿quiénes son los/las maestros/as de primaria? Aspectos generales; c) el/la docente, sujeto democrático: valores que rigen sus vidas. el *ser* maestro/a y su formación pedagógica; d) ¿Qué implica el trabajo docente para el/la docente: las intenciones?; e) principios teórico-pedagógicos del docente;

6.1. La historicidad de la profesión docente

6.1.1. De la profesión ‘libre’ a la feminización del magisterio

La profesión docente pasó en tan solo tres décadas, en el siglo XIX, de ser una profesión ‘libre’ a ser una profesión de Estado (Arnaut, 1998); siendo ya una profesión de Estado, se buscó la manera de “regular” la profesión: se establecieron escuelas normales y en un principio se administró al gremio, en el Municipio. Pero los conflictos surgieron casi de inmediato, entre los que eran normalistas y los que pertenecían a otro tipo de formación (no especificada). La principal razón de los conflictos, según Arnaut, estribaba en quién da la autorización y quién realiza la supervisión del docente, los profesionales de la educación, o la autoridad política. En este conflicto, fueron ganando terreno los docentes normalistas; se fueron organizando para apoyar las políticas centralizadoras, en tanto fueran administrados por los estados y no por los municipios, por la incapacidad de éstos de hacerlo, pero no querían tampoco la centralización desde el Distrito Federal. Poco a poco la difusión del normalismo y la centralización educativa en los estados, ganó terreno (Arnaut, 1998).

Tras la Revolución Mexicana, los cambios y los conflictos no eran menos. Al expandirse las escuelas rurales, los maestros rurales desplazaron durante un tiempo a los normalistas, pero luego se fortaleció nuevamente el sistema de normales y se desarrollaron programas masivos de formación y mejoramiento profesional del magisterio. Lo que se había logrado para los años cuarenta, fue entre otras cosas, la incorporación masiva de las mujeres en el sistema educativo,

específicamente en la primaria baja (primero y segundo grado), dando pie al desplazamiento de los hombres hacia otros niveles educativos, pero al mismo tiempo, se logró únicamente el credencialismo (Arnaut, 1998), sin una sólida profesionalización. Aunado a esto, se inició el proceso de feminización del magisterio, lo que de acuerdo con Apple permitió el control de los salarios y en general, el control sindical del gremio. En consecuencia, se aprecian procesos de inconsistencia en la formación, de legitimación de prácticas empiristas sustentadas en la vocación y en la actitud maternal de las mujeres, vista como característica natural de las mismas, entre otras. Condiciones estereotipadas de las mujeres, que verifican la extensión del mundo privado (el mundo de la casa y el cuidado de los/las hijos/as predestinado para ellas) al mundo público, en una función social de servicio en la cual reivindica y enaltece los atributos de docilidad, sumisión, ‘ser para otros’, abnegación y sacrificio (Tamayo, 2002).

La educación se mantenía en pugna entre pretender la ‘justicia social’ o el ‘desarrollo económico del país’ (Yurén, 2008). Tanto la ‘justicia social’ como el ‘desarrollo’ son fácilmente asociadas a la democracia, pero cada una de estas posturas ideológicas delineó proyectos educativos antagónicos. Durante la década de los 30’s, se planteó y ejecutó el proyecto de la Educación Socialista, cuyo principal propósito era la “redención de los oprimidos”, como lo hubo explicado Vasconcelos en su momento; y más adelante se interpretó como la lucha de clases que encabezaba Lázaro Cárdenas. Sin embargo ésta no fructificó porque, entre otras cosas, las dinámicas económicas nacionales e internacionales, no se modificaron, por el contrario, las políticas económicas del liberalismo adoptadas por el país, se fortalecieron, en franca contradicción a las políticas educativas planteadas por la educación socialista, por lo que el fracaso de este proyecto, fue inevitable y evidente. Al iniciar la década de los 40’s, hay un parte aguas: la Segunda Guerra Mundial; ésta propició la transformación del mundo y México no pudo evitar entrar en la dinámica de las oportunidades comerciales de mercado libre, lo que fortalece las políticas económicas liberales. En este contexto surge un nuevo proyecto para la Unidad Nacional, y el principal propósito de la educación, es entonces, el desarrollo, al cual también se le asocia a la democracia, en términos de la defensa de las libertades humanas (criterio totalitario, de acuerdo con Yurén, 2008), pero queda subordinada la ‘justicia social’ (la lucha de clases y la convicción democrática igualitaria) al ‘desarrollo económico’ (Yurén, 2008). El principal argumento es: el crecimiento (no en sí el desarrollo); se buscó incrementar el capital y la tecnología, en consonancia con el mundo. Para esto era indispensable formar ‘mano de obra capacitada para la producción industrial’ (Yurén, 2008, Ornelas, 1995).

En las décadas de los 50’s y los 60’s, se agrega al discurso, la palabra “progreso”, tal como se esperaba de los países que tenían que pasar del subdesarrollo a la modernidad, la tecnocratización y la democracia (Puiggrós, citada por Yurén, 2008). La manera en que se vende la idea al pueblo, es ‘humanizando’ la palabra crecimiento, para que no se quedara únicamente en el plano material, por lo que había que explicar, que este crecimiento y desarrollo, requiere del ‘progreso social’ y esto es ‘progreso humano’. Así se justifica la tesis: “ante un afán de justicia social se requiere que impartamos una educación para el desarrollo económico”, que expone Echeverría en 1971.

De esta manera, la situación de la educación en el país, presentaba un panorama desalentador, por lo que se establece el Plan de Once Años, para atender las regiones que habían sido marginadas, en especial, las rurales, así como lograr mejores niveles de alfabetización. Es el

momento en que Torres Bodet, enaltece el trabajo del maestro/a. Se comienza a consolidar el Sindicato Nacional, fraguando las redes que le dan el monopolio de la profesión, no solo para controlar la situación laboral del maestro/a, a través del otorgamiento de plazas, sino también controlar “la profesión educativa”: intervenir en las decisiones fundamentales de la función de las escuelas, planes y programas y formación docente (Arnaut, 1998). Esto se logra a tal grado, que si se promueve algo desde el exterior, implica la resistencia absoluta por parte del gremio sindicalizado. Fue incluso con el apoyo oficial que se logra el monopolio sindical, no solo para representar los intereses laborales (salariales) sino también, los intereses políticos y profesionales, así como lograr la permanencia en los puestos de confianza, ya que no incluye únicamente a los maestros, sino a los directivos, supervisores y directores de cada nivel del sistema (direcciones técnicas y administrativas en los gobiernos estatales y federales); estos parecen ser, por un lado, los mecanismos organizacionales que legitiman la proletarización del magisterio; y por el otro, las políticas educativas materializadas en acciones como, los libros de texto gratuitos, permitieron legitimar los intereses del Estado. Y por el otro lado, se consolida la feminización del magisterio.

Este proceso histórico-político-social de la conformación del magisterio y del sistema educativo en general, continuó de tal manera que se legitimaron los intereses “mezquinos, burocráticos, de grupo, corporativos, sindicales o simple y llanamente se utiliza el SEM –o posiciones dentro de él– como elementos de presión o trampolines para otros propósitos” (Ornelas, 1995; 187). Este tipo de operación del sistema sindical, ocurre al mismo tiempo que se arraigan diferentes problemáticas educativas o se generan nuevas. Una de las consecuencias primordiales del crecimiento acelerado del sistema (pero no por ello, no indispensable) fue la dificultad de abordar el aspecto de la calidad educativa. El proyecto de la unidad nacional, se desquebrajó, de acuerdo con Ornelas. Sin embargo, si se analizan los objetivos principales del proyecto de la “unidad nacional”, --que, de acuerdo con Arnaut (1996), fueron: a) imprimir una nueva orientación ideológica al suprimir la socialista, reformando los planes y programas de primaria y normal e intensificar las campañas de alfabetización, y b) normalizar la relación política y laboral de la SEP con los maestros a partir de su representación sindical--; los objetivos fueron realmente logrados: los libros de texto gratuitos que se publicaron en 1958, fueron el inicio de un condicionamiento metodológico para los/as maestros/as, y no porque éstos tuvieran ese propósito. Los libros de texto eran necesarios y convenientes, pero fue inevitable la inserción de la ideología pretendida.

Otro aspecto a considerar, fue la formación de los maestros, la que se convirtió en una oportunidad real de mejoramiento de los niveles de vida. Para muchos, la normal era la única alternativa, por las becas de estudio y la manutención completa en las escuelas normales rurales (internados). Otros la vieron como la posibilidad de continuar posteriormente otros estudios, teniendo ya un trabajo remunerado, en especial los hombres. Sin embargo, estas condiciones traen consigo otras aristas de análisis, como es, el hecho de que en realidad no les interesaba la profesión magisterial, en especial a los hombres, y como consecuencia, “se exige por ello una mayor simplicidad en el desarrollo de sus cursos, lo cual ha dado como resultado que la carrera de maestro sea ahora una de las menos difíciles de seguir. Esto es el resultado de la poca profundidad de los estudios, del esfuerzo mínimo que se requiere para seguirlos y de las múltiples facilidades que para todo ello se dan” (Arnaut, 1996; 106); y para las mujeres, se convierte en una de las pocas alternativas de estudiar una carrera corta, fácil y práctica, y tener

una actividad laboral remunerada, aunque sea semi-profesional, con la facilidad de continuar con la función social que se establece para las madres trabajadoras y que la estructura organizacional permitió: cumplir con la doble jornada sin complicaciones en una actividad que se asemeja más a la maternidad, que a una profesión pedagógica (Tamayo, 2002). Es de esta manera que puede explicar el “poco crédito social” de la profesión.

Así, a manera de síntesis, se puede decir, que la docencia pasó de ser una profesión libre (por vocación y autoformación o aprendizaje empírico) a ser una profesión de Estado-Sindicato, en la que el control del gremio se facilitó en tanto se formó para satisfacer intereses económicos y políticos antes que pretender desarrollar un Sistema Educativo Profesionalizado para lograr el desarrollo del país. En este proceso se entretienen al mismo tiempo intereses propios de hombres y mujeres, tanto por aspectos de clase social, como por aspectos de género: por un lado, para los hombres, se facilita el contar con una carrera corta y fácil (y además, becados en las escuelas normales rurales), con la posibilidad de saltar a otros espacios de educación superior ya con un trabajo seguro; y por el otro, para las mujeres, se fortalecen las estructuras sociales que le permiten continuar el rol reproductivo extendiendo del ámbito privado, de cuidadora, al ámbito público, como maestra. Ambas situaciones, son identificadas como procesos de proletarización y feminización que repercuten en diferentes dimensiones sociales, políticas y económicas. Desde el ámbito de la profesión misma, no hay una formación pedagógica profunda y genuina, sino que se legitima el empirismo y enaltece la vocación como principal causa de éxito o fracaso pedagógico. Desde el ámbito económico, se facilita el control salarial a partir de las relaciones de poder establecidas con el sindicato y los procesos propios de las políticas remunerativas y de relaciones de producción. Y desde el ámbito político, el control del gremio se asume como protector de los/as docentes, pero siempre con los intereses particulares de poder e ideológicos que se inmiscuyen en las relaciones contractuales.

6.1.2. De una profesión de vocación y formación empírica a una formación profesionalizada.

El proceso histórico-político, por el cual se ha conformado el gremio magisterial, puede analizarse también, desde la postura de ‘la profesión docente’. En un principio, como se mencionó anteriormente, el ser maestro era una actividad ‘libre’, en tanto, no estaban organizados como gremio. Tomaban decisiones sobre qué y cómo enseñar. No se requería tener una educación normalista, se preparaban escuelas normales lancasterianas, en academias o en secundarias que introducían alguna materia pedagógica; este maestro tenía un estatus que era reconocido coloquialmente por sus conocimientos y forma de conducirse. Por lo general, eran solo hombres los que eran maestros. Posteriormente, conforme se va constituyendo y organizando el sistema educativo, la profesión de maestro, va quedando cautiva de la formación oficial, según sean los intereses y necesidades específicos de una época determinada. Se establece como requisito el estudiar la Normal y los planes y programas son elaborados para satisfacer las funciones de las políticas educativas.

Si bien, el establecimiento de una u otra política no fue un proceso de diálogo armónico, lo que queda en contacto directo con el maestro en formación, es la conceptualización misma del significado de la profesión. Los planes y programas de las Normales, establecen de manera explícita e implícita, los propósitos y funciones del maestro, de tal suerte que el nivel de

profesionalización de éste, queda mediado por la formación docente. La función del maestro puede abrirse o cerrarse según los intereses plasmados en las políticas educativas. Los alcances de desarrollo intelectual y cultural están delineados por los objetivos específicos de la Normal: ¿para qué se forma un maestro? Para satisfacer los propósitos y necesidades que las estructuras sociales, políticas y económicas delimitan en determinado momento. En este contexto, la profesionalización queda sujeta a los objetivos que se quieran lograr.

Las escuelas normales tuvieron varios objetivos. De acuerdo con Arnaut (1996), el primero de éstos, fue, autorizar el ejercicio de la docencia con una preparación unificada desde el punto de vista pedagógico, pero especialmente desde una postura práctica. Con ello se pretendía también, superar el empirismo en los ayuntamientos y lograr la unidad y uniformidad técnica y científica de la enseñanza. Los maestros egresados de las normales, pudieron, poco a poco, insertarse en los puestos administrativos y de toma de decisiones de la educación. Sin embargo, el magisterio no logra definirse como profesión independiente, ya que al quedar acotada a las Normales, cumplen un doble juego, por un lado, pretender ser profesionales como los de otras carreras universitarias, pero sin enfrentarse al mundo laboral libre y competitivo de éstas; por el otro, aceptan y promueven la intervención del Estado en la instrucción pública, pero solo hasta donde puedan seguir siendo autónomos. Esto es, “el magisterio apoyaba la intervención del Estado en la instrucción y, al mismo tiempo, quería para sí el monopolio de la intervención estatal” (Arnaud, 1996; 29). Así, el normalismo jugó siempre sin definir su propia identidad y queda atrapado en el entretejido de los intereses políticos y económicos del grupo en el poder, logrando establecer las alianzas que luego dan pie al sindicalismo, enraizándose en el ejercicio docente de tal manera, que es imperceptible.

En la actualidad, la relación de los/las maestros/as con el sindicato, es parte de la cotidianidad. Ya que de ello depende que se mantenga o no su fuente de trabajo, es decir, el que tenga la plaza temporal o permanente, o solo cubran contratos por tiempo determinado. Los contratos por tiempo determinado pueden renovarse indefinidamente y no cubren ninguna prestación social³⁷. En los últimos años se ha iniciado un proceso de asignación de plazas por concurso, lo que limita en apariencia, las negociaciones directas que tenía el sindicato sobre las plazas³⁸; sin embargo, las condiciones laborales existentes (horarios, turnos, días de asueto, etc.) no son negociadas directamente por los/las docentes; éstos se adhieren en automático a las condiciones contractuales establecidas por el gremio sindical. De la misma manera se regula la permanencia y la promoción vertical en el sistema según el escalafón, y finalmente, los trámites de jubilación y otras prestaciones.

³⁷ No fue posible tener acceso a algún contrato de este tipo. Solo una maestra estaba en estas condiciones, pero no contaba con el documento, por no considerarlo necesario. Desconoce en términos generales las argumentaciones legales de esta condición, y por el contrario, no la cuestionan, pues lo que “agradece” es tener la oportunidad de estar laborando, ya que esto implica que más adelante, se le pueda asignar una plaza; como ocurrió con otra maestra, que estuvo por contratos por 10 años, pero al lograr obtener la plaza, los años acumulados, no son considerados para la jubilación ni ninguna otra prestación que requiera la antigüedad.

Aquí no se profundiza en este aspecto, por las limitaciones propias de la investigación, aunque evidentemente tiene que ver con las acciones de participación democrática de los agentes administrativos escolares. Queda abierto el punto, como otras líneas de investigación relacionadas directamente con el aspecto democrático de la educación.

³⁸ Como se mencionó desde el planteamiento del problema, los aspectos relacionados con el sindicato, no se abordarían como parte de la investigación. Este aspecto requiere sea analizado en otro momento para profundizar en las relaciones laborales y sindicales de los/las docentes. Sin embargo, es innegable que está presente en las dinámicas escolares cotidianas y por tanto, tendrá sus implicaciones en la práctica pedagógica.

Los/as maestros/as de ambas escuelas hacen referencia a las relaciones que tuvieron para conseguir las plazas o los contratos en un inicio. Esto no implica necesariamente alguna ‘compra’ de plaza, pero sí queda claro, que no hubo para ellos un camino directo o transparente en alguna dependencia de la Secretaría de Educación ni del Sindicato para realizar la solicitud formal y ésta haya tenido respuesta. Todos, de alguna manera, sin precisar nombres o los puestos de los implicados, tuvieron los contactos, tanto para la movilidad, como para el acceso a alguna zona en especial. Los que no tenían contactos directos, “batallan más”, según sus palabras, como es el caso del maestro del turno vespertino, cuando platica:

“Llegando aquí [venía de Zacatecas] una amiga de la maestra [hace referencia a su esposa] me dijo: “no quédese, ya no se vaya” ya está [aquí] y me formé ahí en la oficina de educación [...] y dice [la que los estaba atendiendo] “miren muchachitos la entrada a Nuevo León está por Doctor Arroyo, así que vamos a empezar de por ahí”, y como yo venía del rancho... dije no, no, me hice como que voy al baño y me salí de ahí... y regresé hasta el otro viernes; pero ya llevaba yo una persona que, dijo “bueno ¿pos tú dónde quieres trabajar?” era el inspector de, de la maestra [su esposa] “¿a poco quieres a un lado de la maestra en el siguiente salón?” le dije “pos si quieres y es posible yo... ándale pues”, y me llevó a la escuela y aquí mero...” (E2, Ma 12)

Para los/las maestros en general, es muy clara esta relación. Todos/as entienden las reglas y la mayoría las sigue: asisten a cursos para el escalafón si su interés es tener movimiento ascendente en la estructura organizacional (vertical) del sistema, y algunos incluso, tiene participación política directa con el partido político Nueva Alianza (en la actualidad), aun cuando durante la mayor parte del tiempo, el sindicato estuvo afiliado (aliado) al partido revolucionario institucional (PRI) (Arnaut, 1998).

Esto demuestra, como se ha dicho en otras ocasiones, los/las maestros no tienen una postura neutral ante el contexto político y socio-cultural. Y tampoco “abandona sus preocupaciones materiales, sus afanes y aspiraciones, sus dudas y otros atributos de su personalidad (...)” (Ornelas, 1995; 131). Los/las maestros/as no son meros transmisores del conocimiento, por el contrario, son agentes de influencia importante en el proceso de socialización de los/las niños/as. Los/las maestros/as han sido considerados, de acuerdo con las teorías de la nueva sociología de la educación, “...un emisario de la dominación, inconsciente si se quiere, como un instrumento del aparato ideológico del Estado, que reproduce en la mente de los niños algunos conocimientos, rasgos de la ideología dominante y contribuye a formar ciertas cualidades de su personalidad. Es decir, también lo concibe como una persona sin autonomía, ni capacidad de decisión ni calificado para interpretar el mundo por sí mismo” (Ornelas, 1995; 131). Pero aceptar esta postura, que pone a los/as docentes con un nivel muy elemental de desarrollo cognitivo, es quizá muy radical, porque es evidente que el/la maestro/a tampoco es un ente autómatas. Lo que sí se evidencia es que la práctica pedagógica y la función en sí misma del docente, es muy compleja, ya que se enfrenta a una serie de relaciones sociales, tanto de poder como económicas (ascendente y descendente) y políticas, las cuales no están en sus manos el controlarlas, y al mismo tiempo, se confronta con su personalidad y la manera en que ha ido construyendo su identidad personal.

Congruente con todas las demás problemáticas sociales de los 60's y los 70's (la evidente desaceleración económica, el aumento de la pobreza, la marginación y la ignorancia de millones de mexicanos —entendida principalmente como los altos índices de analfabetismo aún entonces—), el sistema educativo demostró no ser lo que siempre había prometido: promover la movilidad social al mejorar los niveles de vida de la población. Una de las principales manifestaciones de inconformidad social, es el movimiento estudiantil del 68. En estos conflictos se hacen patentes dos grandes demandas: políticas democráticas y antiautoritarias y eliminar la represión gubernamental (Ornelas, 1995).

Fue entonces cuando se buscaron respuestas al interior de las escuelas: ¿por qué las escuelas no podían cumplir los objetivos planteados si se habían estado tomando las decisiones estratégicas convenientes según las demandas sociales y tratando de ser congruentes con las situaciones macro-sociales (de acuerdo con el discurso)? Una de las respuestas que entonces se plantearon, fue el aspecto de la calidad educativa: la escuela primaria no es de calidad. Los debates que esto generó, desde el planteamiento del significado de “calidad en la educación”, propició nuevas posturas políticas para tratar de solucionar el problema, al menos desde el discurso: se comenzó a perfilar la modernización educativa (Yurén, 2008; Ornelas, 1995; Ramírez, 2000).

Los maestros requerían también más y mejor preparación. El sindicato se fortaleció al defender “el normalismo” y exigir que para poder cumplir como ‘agentes de cambio social’, era necesario “proporcionarle una mayor preparación académica y mejores condiciones salariales” (Bravo³⁹, A. 1976; 201; citado por Arnaut, 1996). Así, se logró modificar los programas de estudios de las normales, para que los normalistas salieran con el título de maestro en educación primaria, y al mismo tiempo, con el certificado de estudios del bachillerato. Esto propició nuevos conflictos, ya que se otorgaba un título profesional, sin cumplir con los requisitos de las demás profesiones, como médico a abogado. Por lo que se crearon alternativas, para cursar las licenciaturas en educación primaria y preescolar, posteriormente a la Normal; lo que genera nuevos problemas y discusiones, como el que se reconoce tácitamente que la Normal, son estudios subprofesionales⁴⁰. En consonancia a esta situación, están las disposiciones salariales. Todas las soluciones propuestas entonces, no fueron más que para subsanar errores con otros errores (Ornelas, 1995). La situación normalista continuaba en la misma situación operativa, sindical y salarial. Muchas veces se intentó exigir el bachillerato previamente a la Normal, pero se fue aplazando hasta 1984 (Arnaud, 1996).

Así, pasa de ser una carrera corta, semi-profesional, a una carrera profesional. Durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982 – 1988), se pretende reorganizar la enseñanza normal para que cumpla mejor sus fines mediante el fortalecimiento de la coordinación y la evaluación permanente de las escuelas normales. En marzo de 1984, el presidente entonces, publicó el acuerdo en el cual se establece que todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevan al grado de licenciatura y se requiere el bachillerato como antecedente obligatorio. Sin embargo, la tendencia de las décadas anteriores respecto a los salarios, iban en contra de cualquier significado de profesionalización, es decir, iban en detrimento. Por tal motivo y como

³⁹ Bravo Ahuja, Víctor. 1976. Diario de una gestión, t. 2. México. SEP. Víctor Bravo Ahuja, fue Secretario de Educación Pública de 1971 a 1976.

⁴⁰ El prefijo “sub” significa inferioridad o de menor categoría o importancia. En este caso, la Educación Normal como una subprofesión significa que la formación no ha sido equiparable al grado académico de licenciatura.

consecuencia de movimientos magisteriales de grupos disidentes, se logró establecer el salario profesional para el magisterio y el establecimiento de la carrera magisterial, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El concepto de salario profesional, significó la voluntad política para otorgar un salario especial en relación al resto de los trabajadores al servicio del Estado. Sin que se precisara con claridad por escrito en los acuerdos, el salario pasó en 1988, de 1.5 salarios mínimos generales a 4 salarios mínimos generales en 1993. La carrera magisterial se estableció como respuesta a la crisis de la profesión, para poder estimular el arraigo, la vocación y las expectativas de mejoramiento dentro del servicio. Ésta pretendió mejorar la calidad de la educación, estimular el mejoramiento en la formación y el desempeño profesional y estimular el ingreso y permanencia en la profesión; así se crea un sistema de reconocimiento al esfuerzo que se haga para mejorar la formación y el desempeño profesional, mediante complementos salariales.

En ambas escuelas, hay todavía generaciones de maestras normalistas del plan 75, compartiendo sus experiencias pedagógicas de más de veinte años, con los egresados de la licenciatura en educación. Convergen así dos proyectos diferentes respecto a la formación docente, pero en la escuela primaria, comparten el mismo currículum, los mismos lineamientos organizacionales y las mismas disposiciones oficiales para la operación del sistema educativo. Las primeras generaciones de licenciados/as, forman ya parte del grupo de maestros/as de 15 a 20 años de experiencia, lo que está más cerca de pensar en la jubilación, que en la actualización y transformación de la escuela. Éstos están totalmente integrados a la dinámica cotidiana de la escuela.

Ahora bien, toda esta secuencia de sucesos ocurre en un marco más complejo. El Acuerdo para la Modernización Educativa no surge de manera aislada como resultado de la presión de los movimientos del grupo magisterial. Por el contrario, es resultado de una movilización ideológica fraguada en otros niveles, fuera nuevamente, del alcance incluso, de la imaginación de los/as maestros/as en grupo. En 1983 México se ve envuelto por la ola de la globalización. Y “la globalización es un proceso que se gesta siglos atrás, cuyo rasgo característico consiste en que el capital queda liberado de los corsés que le imponían el Estado y las leyes del trabajo, y los Estados nacionales soberanos quedan entremezclados con actores transnacionales y con sus respectivas formas de ejercicio de poder, orientaciones, identidades y entramados varios” (Yurén, 2008; 250). Esto le permite a las grandes empresas moverse en diferentes países, con condiciones laborales, fiscales y económicas que les favorecen, como ubicar sus empresas en lugares donde la mano de obra sea más barata por ejemplo. Así, la economía que actúa a nivel mundial merma los cimientos de las economías de los países más débiles en relación a las grandes potencias, y se delinean las formas que consolidan el capitalismo en el marco del neoliberalismo –eje que defiende la ideología del dominio del mercado mundial, conforme a al cual el Estado ha de manejarse como empresa (Yurén, 2008)--.

Esa ideología de mercado mundial, el neoliberalismo, se inserta en las políticas públicas mexicanas en 1983, con el Plan Nacional de Desarrollo del presidente Miguel de la Madrid. Puede considerarse que es aquí, donde puede marcarse el término del Estado-nacional surgido tras la Revolución Mexicana (Yurén, 2008). La tendencia hacia el neoliberalismo en las políticas públicas, se explica por la política de austeridad encubierta por la crisis de 1981, pero en realidad, se promueve el fortalecimiento del sector manufacturero para la exportación, se reduce

el gasto y déficit público, se liberan los precios, se da apertura a la inversión extranjera directa, se racionalizan los subsidios y se renegocia la deuda externa. México se incorpora al Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT) en 1986 y firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) en 1992.

Con la intención de constituir un país “moderno”, el Estado se encaminó a proteger y favorecer a la industria. Así, la escuela deberá de enseñar todo lo que se necesita para la productividad (Ramírez, 2000). Por tal motivo, se anuncia la “revolución educativa” tendiente a erradicar la desigualdad social, los desequilibrios, las ineficiencias, las deficiencias y en concreto, todo aquello que merca o no permite la calidad educativa (Yurén, 2008; Ornelas, 1995). “Más aún, (...) la nación requiere de estudiantes que lejos de estar prejuiciados o envenenados contra la libre empresa, crean en ella, para no caer en el inaudito extremo de tener mexicanos frustrados que se sientan explotados por la empresa que les da de comer⁴¹” (Ornelas, 1995; 88). Para lograr esto, se requería integrar y coordinar las diferentes instancias y niveles del sistema educativo, y a su vez, racionalizar los recursos disponibles, descentralizar los servicios educativos, desconcentrar la educación superior y promover la planeación estratégica (Yurén, 2008). Esto significó que el propósito de la educación, debería centrarse en “formar al hombre nuevo”, aquel que se entiende en el marco de los cambios estructurales que se requieren hacer para incorporarse a la globalización. Aun cuando el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984 – 1988, planteó que debería de enfocarse la educación en la formación y no en la información, en el desarrollo de capacidades, pero siempre inmerso en un contexto social, éste estaba atravesado por la competitividad. La calidad educativa, así, es uno de los principales aspectos de atención de la revolución educativa, pero no se define con claridad en qué consiste, aun cuando el documento citado antes, expone que es “educación para la libertad, para la democracia y para fincar las bases de una sociedad más igualitaria”, sin embargo, solo se apunta hacia aspectos de medición comparativa de resultados y de gestión. En educación básica, la calidad educativa, se asoció al nivel de preparación de los/las maestros/as, lo que derivó en la conformación de la Licenciatura en Educación de la Normal para 1988, significando así, que con ello, se lograría la profesionalización antes anhelada, de los normalistas. Finalmente se consolida el proyecto modernizador, con el presidente Salinas de Gortari y se instrumentaliza y oficializa como criterio axiológico (Yurén, 2008) lo que ya se había perfilado anteriormente, en el programa sectorial educativo denominado incluso “Programa para la modernización educativa 1989 – 1994”.

En este programa, se establecen nuevamente principios que de entrada, no pueden ser rechazados, ya que pretendía un cambio radical en el sistema educativo, definir y atender las prioridades, analizar y racionalizar los costos educativos y ordenar y simplificar los mecanismos administrativos; además, buscaba la innovación en los procedimientos y las formas de financiamiento; esto implicaba una nueva relación del gobierno con la sociedad, “una incorporación definitiva del ciudadano y grupos al interior del ámbito educativo. Implica la solidaridad como actitud, como enfoque y como contenido educativo; exige un compromiso de eficacia que sólo se cumple si las vidas de los mexicanos son mejores y si los propósitos nacionales se cumplen” (Programa para la modernización educativa 1989 – 1994, SEP; p. XII).

⁴¹ Citado por Olac Fuentes Molinar, en Educación y política educativa en México, Nueva Imagen, 1983, p. 209, para el proyecto de trabajo del Consejo Coordinador Empresarial que presentó a la Secretaría de Educación Pública

Pero es precisamente aquí, donde se descubren las contradicciones y los intereses implícitos del Programa. Por un lado, apelan a la solidaridad y por el otro, se busca intensamente la competitividad y la eficacia. Ambos aspectos no son compatibles, mientras que la competitividad implica rivalidad, la solidaridad implica lo contrario (Yurén, 2008); además, la eficacia se exige como compromiso de la ciudadanía y de los grupos educativos, dando por sentado que el logro de los objetivos del Programa, están entonces en los grupos educativos, sin especificar a qué o a quiénes se refieren estos grupos. Finalmente, desde el aspecto pedagógico, lo que sugirió el Programa fue la “Educación por Competencias”, entendida entonces como el ‘aprender a aprender’ para lograr ser y hacer, lo que cayó en una medida meramente instrumental.

Fue en este contexto de cambios trascendentales (al menos a niveles macro estructurales) que se instrumenta la formación normalista como profesión, para cubrir los requerimientos y exigencias que la modernidad buscaba, sin embargo, la educación normal a nivel licenciatura, tomó su propio rumbo y sus propios tiempos, no precisamente ensamblados en la exigencia académica (teórica y científica) de la formación como para lograr egresados capacitados para la transformación de la escuela básica. Menos aún, se establecieron los mecanismos para cambiar las escuelas. Los normalistas-licenciados, se insertaron en el sistema de educación básica como cualquier otro egresado de las generaciones anteriores, como se verá a continuación.

6.2. Ser docente y su formación pedagógica

6.2.1 ¿Quiénes son las/los docentes? Aspectos generales de los sujetos de investigación

Se trabajó con 12 maestros/as: 10 mujeres y 2 hombres. 6 del turno matutino, 6 del turno vespertino. En cada turno había únicamente un maestro, quienes estaban asignados a 6° grado. El promedio de edad es de 40 años, las de menor edad tenían 24 años y la mayor, 50 años. 10 de ellos/as nacidos en el estado y 2 en otros estados. La mayoría casadas (9), una divorciada y 2 solteras. Prácticamente todos contribuyen con el 50 % del gasto familiar y solo 7 tienen algún tipo de ingreso adicional que no proviene de educación. Cuentan en casa con todos los servicios y enseres electrodomésticos, incluida computadora. Viven en promedio 4 personas en sus viviendas y las que tienen hijos/as, es entre 1 y 4.

Los antecedentes de los/las maestros/a es semejante. Proviene de familias nucleares en donde el padre tiene en todos los casos mayor escolaridad y son prácticamente el único sostén de sus casas. Solo 5 de ellos tiene más de 12 años de escolaridad; el resto, tiene únicamente la primaria y en la mayoría se quedó solo con primaria menor (hasta 3er grado). Las actividades laborales de los padres se concentran en trabajos como chofer, policía, comerciante y obreros o empleados asalariados, solo 5 de ellos, realizan un trabajo relacionado con una carrera profesional. A diferencia de las madres, 9 de ellas tienen una escolaridad de primaria o menos y son amas de casa; las 3 restantes estudiaron comercio o la normal y se desempeñan laboralmente como comerciante, secretaria o maestra (una de ellas es directora de una primaria oficial).

Esto refleja una condición y un perfil socio-cultural semejante: provienen de familias nucleares, de bajos ingresos. Es evidente la manera en que, tanto el género como la clase social, son variables que atraviesan tanto la decisión de ser docentes, como las condiciones de vida y las

relaciones laborales que se establecen en la escuela. Haciendo el análisis desde la perspectiva de género, tanto las mujeres como los hombres, reproducen los esquemas estereotipados: los hombres son los proveedores y las mujeres las encargadas del hogar y de los hijos/as. Y tuvieron la oportunidad de ofrecer a sus hijos/as las posibilidades de mejorar su condición de vida al estudiar ‘al menos’ la Esc. Normal, como lo comentaron algunas maestras.

Este patrón de familia se conserva y reproduce en las nuevas generaciones. Las/los maestras/os forman familias también nucleares y reproducen una actividad que, como mujeres, tiene que ver con su “ser mujer”: al dedicarse a la enseñanza extienden las funciones del hogar; mientras que a los hombres, principalmente por su condición socio-económica, se facilita cumplir con su rol de productor, con un trabajo de salario seguro y las posibilidades de encontrar otros espacios para complementar los gastos. Estas razones también reproducen la condición social previa (aspectos que se retomará más adelante). A diferencia de los padres, las parejas de maestros/as, colaboran con los gastos y mantienen una situación más o menos estable económicamente, que si bien no es holgada, es suficiente para contar con casa propia o la están pagando, tienen todas las comodidades de los electrodomésticos y cuentan con al menos, un automóvil pequeño.

Respecto a su formación, 6 estudiaron la Normal Básica y 6 la Normal en el nivel de Licenciatura. Esto corresponde directamente a la edad de la maestra/o, a partir de 1988, no hay otra posibilidad, más que ingresar al nivel de licenciatura. 3 de las/los maestras/os tiene además otros estudios de Licenciatura, ya sea en la Normal Superior o en la UANL. Todos están titulados. 4 estudiaron en una Normal Privada y 8 en la Normal Pública Miguel F. Martínez, lo cual, en el ejercicio práctico, parece irrelevante. Solo 6 asumen que participan en los cursos que se ofrecen durante el verano y durante el ciclo escolar para concursar tanto en el escalafón como en carrera magisterial (los 6 que cuentan con licenciatura). Los otros 6 no participan en ningún tipo de curso; es claro entonces por qué solo 6 están en carrera magisterial, 2 en nivel A, 2 en nivel B y 2 en nivel C; los 6 restantes que no asisten a cursos, no han ingresado a carrera magisterial. 4 de las maestras, estudian en la actualidad, la maestría, ya sea en la UPN o en la Normal Superior y son también las más jóvenes, solo una maestra de más de 40 concluyó la maestría en psicopedagogía, pero no ha logrado el grado.

10 de los/las maestros/as asumen que dedican tiempo a la lectura, pero del periódico. Su principal actividad cultural es la televisión y solo 4 practican algún tipo de ejercicio con regularidad, el resto presenta sobrepeso u obesidad evidente.

Los años de experiencia docente son muy variables, van desde 2 años hasta 30: 7 maestros/as tienen menos de 15 años laborando y 5, más de 24 años. Por lo que el ciclo de reproducción de la práctica pedagógica encuentra su principal nutriente en la experiencia cotidiana, en especial de aquellas maestras que llegan recientemente y comparten el escenario con maestras que tienen más de 20 años ejerciendo.

En términos generales, hay una gran homogeneidad en el gremio magisterial; la condición social y las relaciones de género se hacen evidentes por la manera en que se permean las relaciones laborales sindicales, al interior de las escuelas y en el salón de clases. Lo que está presente en éstas, es una funcionalidad vertical del sistema, en el que se destaca, tanto el autoritarismo como la asimilación de las estructuras organizacionales y sociales. Los/las maestros/as más jóvenes

buscan aún, la movilidad dentro del sistema como una condición de mejora en el rango de autoridad y salarial, pero esto no garantiza la modificación de las prácticas pedagógicas; por el contrario, es más factible la reproducción de las tradiciones pedagógicas que permiten la aceptación del grupo al eliminar los conflictos que tendrían consecuencias sindicales (este punto se retomará más adelante). De esta manera, se puede decir que los/as maestros/as, con sus características particulares, forman parte de un grupo de profesionales que comparten algunas condiciones sociales, económicas y culturales, las cuales delinean su convicción de ser docentes, pero, ¿por qué?

6.2.2. El ser docente y la función docente

6.2.2.1. Ser docente

“No hay docencia sin discencia” (Freire, 1997; 23). Este es el título del primer capítulo del libro *Pedagogía de la Autonomía* de Paulo Freire. En el cual de-construye la práctica docente como un ejercicio que implica “saberes demandados por la práctica educativa en sí misma, cualquiera que sea la opción política del educador o educadora” (p. 23). Esto significa que, sin importar la postura pedagógica o la metodología didáctica que se prefiera, hay saberes que son necesarios para cualquier tipo de docente. Incorpora el término ‘discencia’ (el cual es un neologismo suyo) para hacer patente que ‘el docente’ no existe en sí mismo, que éste es, en función de los/as educandos/as, y al mismo tiempo el docente no deja de ser discente, “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25). Lo primero que aclara es, que la principal función del docente, es enseñar, pero “que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (p. 24). El docente es un formador, pero “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (p. 25); así, como enseñar no es transferir, tampoco formar es dar forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. “Enseñar no existe sin aprender y viceversa” (p. 25); esto implica un involucramiento con la capacidad crítica y reflexiva permanente, lo que lleva a la ‘curiosidad epistemológica’, sin la cual no se logra el óptimo conocimiento del objeto (Freire, 1997). Entonces, no se es docente, sino que se está siendo, se está re-constituyendo permanentemente.

El llegar a *ser docente* implica saberes y habilidades que se espera se hayan desarrollado durante el proceso de formación y también durante el ejercicio de la misma. Esto es, se espera que sin menoscabo del grado académico, sea un ejercicio profesional de la enseñanza para crear las posibilidades de aprendizaje a partir de la producción y construcción del conocimiento. Para ello es conveniente entonces, que la formación sea profesional desde un inicio y continua la capacitación y actualización durante su ejercicio. El *ser docente* implica efectivamente, enseñar, que tiene que ver con ‘formar’ y no con ‘adiestrar’; enseñar exige, de acuerdo con Freire (2006), rigor metódico, investigación, respeto a los saberes del alumnado, exige crítica pero también estética y ética, “exige la corporificación de las palabras por el ejemplo” (p. 35), exige riesgo, asumir lo nuevo y rechazar cualquier forma de discriminación, exige reflexión crítica sobre la práctica y el reconocimiento y respeto de la identidad cultural. Esto es, el docente, ha de hacer pensar, desarrollar la capacidad y conciencia crítica del alumno/a, implica investigar, indagar y hacer que el/la alumno/a lo haga, para pasar de la ingenuidad a la curiosidad epistemológica (Freire, 2006), lo cual no se logra automáticamente o con estrategias mecánicas de repetición y

memorización. Implica también respetar los saberes previos de los/las educandos/as pero discutir con ellos “la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (p.31). Ha de ser congruente, su forma de vida con lo que pretende enseñar, siendo fiel a sus principios, y evitar la práctica prejuiciosa de raza, clase, género o cualquier otra diferenciación humana que discrimine u ofenda la dignidad humana. Finalmente, enseñar – formar, implica reflexionar sobre la práctica de manera crítica, lo que “encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (p. 39). De esta manera, ser docente, es más que el ejercicio de una profesión, es una forma de ver y vivir la vida, y requiere de comprometerse con la responsabilidad ética en su ejercicio.

6.2.2.2. *La función docente*

El/la docente tiene la atribución de ser la autoridad pedagógica y por tanto, tiene la atribución para reproducir los principios de orden cultural dominante. Los/as maestros/as saben que, además de enseñar, inculcan comportamientos y actitudes que se expresan en sus prácticas pedagógicas:

“Tenemos una responsabilidad que es incomprensible para los demás...” (E1, Ma. 5); “Somos el ejemplo de los niños...” (E1, Ma. 6); “Los maestros debemos de ayudar y apoyar a los niños...” (E2, Mo. 4); “... los niños vienen con ganas de que uno los escuche, uno tiene que entenderlos (...) saber un poco de psicología...” (E2, Ma. 5)

Coincidiendo con Freire, y con la postura de la mayoría de los/as maestros/as, la principal función del docente, es enseñar; los/as maestros/as lo tienen claro, pero esto muchas veces queda acotado a la enseñanza de ‘los conocimientos’ establecidos en los programas, entendiéndolo como ‘contenidos programáticos y conceptos concretos sobre cada uno de los aspectos de aprendizaje; pero también tienen claro que enseñar implica hacer algo más allá, porque “*tienen que ver por los niños*” (incluyendo aún en el sustantivo ‘niños’ a las niñas), por su aspecto psicológico y con la formación como personas en todos los sentidos, para, “*respetando sus procesos, incidir en su aprendizaje de la mejor manera posible y en su comportamiento*” (E2, Ma. 4). Sin embargo, lo que entienden los/as maestros/as por ‘enseñar’ y por ‘apoyar’ tanto el proceso de aprendizaje como el de formación en especial, está anclado en la conceptualización que tienen sobre enseñanza y aprendizaje. Esta subjetividad, a pesar de la formación pedagógica inicial, es la que se inscribe en el acto pedagógico (lo que se analizará a detalle más adelante), por encima del compromiso ético con el conocimiento y sustentado en las formas que toman la convivencia humana.

Decir que “la responsabilidad educacional del profesor es grande, dado que él mantiene contacto más prolongado con el educando” (Nèrici, 1973; 93), es retórico y congruente con un discurso moral y político que se ha sostenido durante años y que, al parecer, los/as maestros/as tienen a bien saber: “*entendemos la gran responsabilidad y compromiso que implica el trabajo docente*” (E1, Ma. 2). Esta responsabilidad se confunde entre los fines y los medios de la educación y la función del docente. Por un lado, el/a maestro/a es convocado, a través de los tiempos, a gestar en el proceso vital de las personas las condiciones de su sujeción a los fines sociales, mediante el proceso educativo en general, que señala los límites ético-políticos a su propia práctica

profesional. (Ibarra, 2011), como lo expresan los/as maestros/as: *“La escuela [primaria] es un agente de cambio, de progreso...”* (E1, Ma. 2); *“la escuela es la base para que el niño tenga un buen aprovechamiento...”* (E2, Ma, 3). Y por otro lado, la función del/la maestro/aes valorada por la sociedad desde los mismos parámetros que él/ella propone como procesos y estructuras de formación de los sujetos y es reconocido como maestro/a en tanto representa y expresa los valores socialmente aceptados: *“se ha menospreciado la imagen del maestro a causa de los padres; ellos dicen: no hagas caso... la maestra está loca...”* (E1, Ma. 1) Por su parte el/la maestro/a se confronta con una dualidad: la de educar como un acto de conducir a los sujetos a su propio marco de sujeción y la de convocar al mismo sujeto a su afirmación como ser libre y emancipado; esta última sustenta la relación pedagógica que trasciende la naturaleza empírica de las conductas:

“la escuela primaria debe dársele su lugar en cuanto a la formación. La relación de los maestros con los alumnos es muy importante para su aprendizaje debido a que nosotros hacemos llegar a los niños día a día el conocimiento” (E2, Ma. 4);

“La escuela primaria es de vital importancia para la sociedad ya que es la base para la vida escolar de un niño. Los maestros son parte importante de esa vida de los alumnos en todos los aspectos, tanto afectivos, emocionales y de aprendizaje. Nosotros los orientamos, los pulimos, los preparamos para la vida diaria ...” (E2, Ma. 5)

La relación entonces entre educación y pedagogía establece la tensión de la práctica profesional del docente. La primera induce los procesos de sujeción que permiten el desarrollo personal y grupal de los individuos como actores sociales y la segunda ha de inducir a la conciencia emancipatoria que reclama para la condición humana el profundo sentido de la libertad personal y social. (Ibarra, 2011), lo que se expresa en la relación Estado-ciudadanía como relación pedagógica. En este contexto se da la función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social.

La tensión entre educación y pedagogía, entonces, se puede sostener porque socialmente tiene la responsabilidad de lograr las metas establecidas por las políticas educativas conforme a intereses particulares en el marco de la dinámica socio-política y económica, y al mismo tiempo, para desarrollar una función emancipatoria en tanto ha de formar al ciudadano/a democrático que sea capaz de transformar su realidad y la de su comunidad, dentro de un marco de convivencia social armónica. De ahí, que el poder que ejerce ante los alumnos/as, en tanto autoridad pedagógica, ya no de manera física, pero sí por el ejercicio de la autoridad y de formas simbólicas, convierte al maestro/a en un “verdugo bondadoso” (Adorno, 1973; 14), que ha perdido valor ante la sociedad, pero desde hace mucho tiempo, como lo explica Adorno, porque:

“el maestro concentra la imagen arcaica del ejercicio del poder mediante la fuerza física (por los castigos corporales en la escuela de antaño) y del ejercicio del poder por el dominio del conocimiento; es por esto que establece las reglas de relación en el salón de clase en donde tiene el poder de la palabra y del conocimiento. Estos papeles contrastan fuertemente con (...) su situación devaluada frente a otros profesionales ...” (Adorno, 1973; 14);

En efecto, hay múltiples referencias que señalan cómo se ha acudido a un paulatino deterioro del rol del maestro/a, como son los salarios, la alta conflictividad de los contextos educativos, la baja estima de la función desde otras profesiones; sin embargo, esto no ha significado que hayan disminuido las exigencias a la tarea docente. Por el contrario, y quizá más que antes, se han reiterado variadas expectativas sociales, relacionadas no solo con la apropiación y asimilación del conocimiento, sino también con los aspectos más importantes de la socialización, como son la formación ética y moral y la formación para la democracia y los valores participativos. De esta manera, como lo explica Torres (2005), se han establecido expectativas sobre la función docente, que “supera los límites de lo humano” (Torres, 2005; 3), ya que se pretende que el/la maestro sea un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, prácticamente reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico y transformador, entre otras. Lo que reitera la postura ambivalente del docente, entre la exigencia del cumplimiento establecido por el Estado, y su responsabilidad ética y emancipatoria (Yurén, 2008; Freire, 1997).

Esta confusión entre los fines y los medios de la educación, tiene como consecuencia la reducción del discurso pedagógico a expresiones y procedimientos de la didáctica, intentando esquematizar conductas, habilidades y destrezas que caracterizarían el ser del maestro, con el propósito de producir esquemas de capacitación que de manera rápida permitan la circulación del conocimiento en estructuras estandarizadas, y resultados comparables susceptibles de mediciones para la formulación de políticas públicas (Torres, 2005). Así se cree, con argumentos excluyentes, que cualquier profesional por poseer conocimientos generales o específicos pueda enseñar, suscitando con ello al interior de las dinámicas del Estado, propuestas nuevas de escalafón que van en desmedro del saber y hacer pedagógicos del maestro/a, desconociendo su aporte ético y político a la transformación de la sociedad a través de la enseñanza.

Ahora bien, la función docente, no concluye con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los/as alumnos/as. La parte operativa de la función implica la realización efectivamente de estos procesos de enseñanza y aprendizaje, pero para ello, se requiere que realice un diagnóstico, la planificación, ejecute el plan de manera sistemática visible en la secuencia didáctica y finalice con la evaluación (cuya acción también inicia en el diagnóstico) del proceso y los resultados, además de otras actividades en el mismo marco de operación de la escuela. Y es bajo estos parámetros que las prácticas pedagógicas se van constituyendo en sus diferentes dimensiones.

6.2.3. Decisión de vida: la decisión de ser maestro/a

Tomar la decisión de estudiar tal o cual cosa, ha de hacerse en su momento, por las aspiraciones personales y expectativas de vida que se tengan. Es quizá una de las decisiones de mayor trascendencia en la vida de las personas, ya que, se espera que de ésta se pueda sobrevivir posteriormente, al incorporarse al trabajo productivo en la actividad para la cual se ha preparado. Es por ello, que en ocasiones, se le dedica algún tiempo específico a la orientación vocacional. Independientemente de que ésta tenga aciertos o no, las personas toman la decisión de estudiar alguna carrera en particular, por múltiples factores.

En el caso que nos ocupa, es del conocimiento popular, que para ser docente, se requiere vocación, sin embargo, no siempre se aclara a qué se refieren; el acercamiento que mayormente se hace para clarificar la idea, es “que se tenga la capacidad de aguantar a los/as niños/as, ya que solo algunos tienen ese gusto”. Sin profundizar en la cuestión, pues no es tema de esta investigación, sí se indagó sobre cuáles fueron las principales causas, razones o influencias y circunstancias que se presentaron para que cada maestra/o tomara la decisión de trabajar en un grupo con niños/as. Entre las que se identificaron en los casos de estudio, son principalmente, la identidad de género, la condición socio-económica y cultural y lo que pudiera identificarse como vocación. No se da cada una de forma aislada, por el contrario, se presentan entretejidas y confundiendo entre sí.

Respecto a la identidad de género como uno de los factores que definen las funciones sociales que se asignan a hombres y mujeres, se puede decir que, en todos los casos, se observa la preponderancia de la condición de género para tomar la decisión de ser maestra o maestro. En las familias mexicanas existen valores y tradiciones histórico – religiosas, de identidad cultural que van delineando las formas de ser de hombres y mujeres. Se van asignando roles y funciones socialmente aceptados, tanto para los hombres como para las mujeres que definen al final, su identidad de género. Las mujeres son educadas para la reproducción cultural (reproducción biológica, el cuidado de los/as hijos/as y de los demás y la atención de las actividades del hogar), y los hombres son educados para la producción (la transformación de los bienes de consumo y la generación de capital principalmente).

Si bien en la actualidad hay indicios de cambios en las funciones y roles de hombres y mujeres, éstos no son resultado de procesos simples o automáticos, han implicado décadas de lucha en diferentes ámbitos, como el social principalmente, el político y el académico. Así también han implicado transformaciones en la misma forma de verse a sí mismos como hombres y como mujeres. Sin embargo, la tradición persiste y las representaciones sociales permanecen en los imaginarios que constituyen las actividades laborales y productivas. Así, las mujeres se incorporan al ámbito laboral productivo primero en actividades que implican una extensión de las funciones reproductivas, como es el cuidado y la atención de los otros; aquí cabe la docencia, y es este uno de los factores que hacen factible la proletarianización del magisterio de acuerdo con Apple, en tanto se fue incorporando la mujer en esta actividad laboral, al propiciarse la feminización de la educación por los intereses políticos y económicos que las coyunturas históricas permitieron en nuestro país desde Vasconcelos.

Tanto los maestros como las maestras manifiestan en sus experiencias de vida, las condiciones de reproducción sutil de las estructuras sociales. Las maestras entrevistadas muestran con claridad esta forma de reproducción social a partir de los procesos propiamente de socialización inherentes a la formación humana en el contexto familiar y social, por lo que luego se convierten en decisiones de vida ‘adecuadas’ a su rol de mujeres, y en mayor o menor medida, acentuándose la posibilidad por las condiciones laborales de seguridad salarial (aunque poco remunerada) y de horario de trabajo, lo que permite el cumplimiento en primer término de su ‘ser madre y esposa’.

Mis padres son los que me orientaron, ellos, por la experiencia que tienen, verdad, pues, pueden decirle a uno que es lo que más le conviene (E1, Ma 4).

(...) desde que éramos niñas jugábamos ¿verdad?, pero yo creo que casi todas las niñas jugábamos a eso, que somos la maestra, pero hay unas que les gusta más, este y a mí me gustaba ser la maestra siempre que jugábamos (E1, Ma 5).

Pero estas decisiones, las asumen como su ‘vocación’:

“yo descubrí que quería ser maestra verdad porque me gustaba enseñar”(E2, Ma 2)

“siento que, yo sí tengo vocación de maestra, desde chica quise ser maestra, de hecho este jugaba, me imaginaba que tenía a mis alumnos” (E2, Ma 5).

Si consideramos que el vocablo ‘vocación’ proviene del latín *vacatio*, que significa la inspiración con que Dios llama a algún estado, se puede interpretar como el cumplimiento del destino (para los religiosos, es el llamado de Dios a servirle), de ahí que durante mucho tiempo se ha considerado que es innata, por ello se asocia con los anhelos, los sueños y los intereses y las aptitudes de las personas; sin embargo, desde una perspectiva sociológica, la vocación se va construyendo durante toda la vida e inspira como expresión de los valores sociales y culturales, y como resultado del proceso de socialización al constituirse como persona. De esta manera, al entrar en la adolescencia se puede identificar las tendencias culturales asociadas, por un lado a los géneros y por otro, a las características de personalidad y sociales de los/as individuos/as. En este sentido, es prudente considerar que las maestras tienen razón al decir que son maestras por vocación, porque es parte de ellas mismas el querer ‘enseñar’ a los/as niños/as, pero es precisamente en los procesos de socialización que el medio les ofreció lo que va constituyendo como parte de su personalidad y de su identidad, la vocación para la docencia.

Los hombres por su lado, satisfacen su función productiva a partir de una actividad laboral que los enviste de poder y les permite superar su condición de vida previa; esto es, la clase social y económica es una fuerte variable de influencia para la decisión de ser maestro, condición que ratifica las relaciones de poder que culturalmente son asignadas a la masculinidad. Y por otro lado, no consideran que su decisión de ser maestro, sea por el llamado de la profesión (por vocación), sino por aspectos prácticos de vida, aún cuando consideran que sí tienen una tendencia al humanismo, como en uno de los casos, que reconoce que desde la preparatoria, en orientación vocacional, *“salió el perfil y pos me fui por las humanidades, si le hice caso al perfil verdad, este, siempre me ha gustado la, pos más que nada la enseñanza, eh, osea, lo que es la formación, la educación”(E1, Mo 2);*

Y el otro caso, fue una decisión más pragmática por la condición socio-económica:

“aquí en este rancho no, no hay [escuelas de educación media superior ni superior], y aparte que si salía a otra ciudad pos iba a gastar mucho dinero y a lo mejor no se podía porque yo era el más grande y luego cinco más, yo le pensé de muchas formas y nos decidimos, (...) y cómo iban los muchachos solos a andar practicando y todo eso y pos yo también voy a andar igual, pero si le digo, a mí mi escuela me gusta mucho (...) la Normal Rural de Zacatecas es de las pocas que quedan con internado...” (E2, Mo 6).

De esta manera, la decisión de ser maestra o maestro, está vinculada a la identidad de género, a la condición socio-económica y cultural y a la vocación que se ha constituido por los procesos de socialización y de la personalidad. Estos elementos forman parte de las estructuras sociales predeterminadas, en las cuales los individuos se insertan de manera no consciente, estructurándose como parte de las mismas. Se constituye así, de manera entretrejida y confundiendo entre sí, el primer factor del ser docente que tendrá influencia directa con la forma de ser maestro o maestra, delineando en gran medida su práctica pedagógica.

6.2.4. Formación Pedagógica

Como se mencionó anteriormente en otro apartado, la profesionalización del magisterio se realizó en un marco de intereses políticos y económicos, fuera del alcance de la percepción de los mismos maestros/as y menos aún de los que ingresan a la formación inicial, por lo que la dimensión de las necesidades económico-políticas y sociales no necesariamente son consideradas por quienes estudian esta profesión. De esta manera, se puede decir, que la formación pedagógica profesional de los/as maestros, cumple con el marco legal y los acuerdos firmados entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Maestros desde 1984. Se considera que la formación pedagógica es permanente, pasando por una Formación inicial (la licenciatura) y por la Formación en servicio, a lo que corresponde la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente. Según Arnaut (1996) los cambios en el sistema de formación de maestros es más efectivo que la capacitación y mejoramiento profesional, pero es más lento el proceso porque la formación no se hace durante el servicio docente, sino en los que aspiran a ser docentes. Lo que se esperaría es que los maestros con una formación profesional (de nivel licenciatura) transformaran las características profesionales del magisterio. Se mencionó con anterioridad que, en las escuelas convergen maestros normalistas y normalistas-licenciados/as; la formación previa fue semi-profesional o profesional. Sin embargo, al parecer, a más de veinte años de distancia, no hay diferencias significativas en el ejercicio docente (como se verá más adelante) y en apariencia, los resultados de la educación básica, siguen siendo reprobatorios de acuerdo a las mediciones estandarizadas nacionales e internacionales. ¿Qué pasó entonces con la formación docente y la profesionalización?, ¿realmente la profesionalización mejoró las condiciones para ser un profesional docente?

6.2.4.1. La docencia como profesión

Primero veamos qué se entiende por ‘profesión docente’. Hoyle (citado por Coreaga, 2007) enumera una serie de rasgos que distinguen a una profesión: función social, destrezas, cuerpo de conocimientos, prolongado período de enseñanza superior, código ético, libertad para juzgar y decidir, organización, alto prestigio social. Entendiendo así la profesión, Fullan y Hargreaves (1996; citado por Coreaga, 2007) hablan de la redefinición y resignificación que de la profesión docente debe hacerse. Esta reinvenición presupone re-definir el rol de los docentes y las condiciones en que éstos trabajan. Sin embargo, los sistemas y programas de profesionalización del magisterio históricamente han tenido sus límites. Según Arnaut (1996), la mayoría de éstos,

tienen su raíz en contradicciones como la cantidad o la calidad, entre la necesidad de la expansión y el mejoramiento de los servicios educativos, y entre el mejoramiento profesional laboral y económico del magisterio. La consecuencia directa de esto, se traduce en confusiones en los límites funcionales del sindicato y lo académico; es decir, se confunden los intereses político – sindicales y los estrictamente laborales. Finalmente, al expandirse los programas, se diluyen los propósitos fundamentales de la profesionalización: mejorar la formación y el desempeño profesional.

Para el ejercicio del rol profesional es conveniente tomar en cuenta que intervienen factores concomitantes tales como el contexto socio económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre el propio ejercicio profesional (Bar, 1999). En la profesionalización de los docentes inciden la formación inicial, la capacitación, las condiciones de trabajo, esto es la continuidad laboral, acceder a una carrera profesional acorde con los logros pedagógicos de los proyectos educativos del establecimiento (como la Carrera Magisterial, por ejemplo), las remuneraciones, la infraestructura escolar y el equipamiento didáctico. Todo ello para lograr que la educación sea algo más que la transmisión de conocimientos (ejercicio de la educación bancaria desde Freire); con esto, podrá satisfacerse el propósito transformador, en tanto la participación del docente en ejercicio se realice en autonomía y responsabilidad colaboradora de todos los agentes educativos.

En este proceso profesionalizante, parece que se omite la esencia misma del ser docente. La formación se ha convertido en una instrumentalización del ejercicio docente en tanto ‘enseña’ como un ‘operador’ que dicta instrucciones a los/as niños/as para que aprendan. Por ello prevalecen al menos dos desafíos: a) practicar formas de gestión que fortalezcan el ejercicio de la iniciativa creadora de la escuela, incluyendo la gestión de la información y, b) re-significar los instrumentos del trabajo pedagógico: currículo, contenidos de enseñanza y métodos didácticos principalmente. Ahora bien, ¿es esto posible en el ejercicio docente dentro de las escuelas primarias? A continuación se exponen algunos de los aspectos que se entretajan durante el proceso de formación del docente, desde la formación inicial hasta la formación continua durante el ejercicio docente.

6.2.4.2. La formación pedagógica inicial

La formación docente en México se integró al sistema de educación superior a partir de 1984 que se instituyó como licenciatura (como se ha mencionado anteriormente). En este trabajo solo se pretende mencionar algunas de las características principales de la formación inicial para contextualizar la forma en que se visualiza y prepara a los/as maestros/as que ahora se encuentran en ejercicio.

La formación docente, se planteó con un perfil profesional que, a partir de entonces, se caracterizaría, de acuerdo con los planes y programas de estudio, por ser un profesional con un

dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permita tomar decisiones informadas, por comprometerse con los resultados de su acción docente, por evaluarla críticamente, por trabajar en conjunto con sus colegas, y por manejar su propia formación permanente (OEI, 2011).

Se esperaba que el/la maestro/a de educación básica desarrollara habilidades y capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, de diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos sus educandos alcancen los propósitos de la educación; de reconocer la diversidad de los/as niños/as que forman el grupo a su cargo, y de atender a su enseñanza por medio de una variedad de estrategias didácticas que diseñará de manera creativa. Además, podría reconocer la importancia de tratar con dignidad y afecto a sus alumnos; de apoyar el establecimiento de normas de convivencia en el aula y fuera de ella; daría prioridad y cuidaría la autoestima de cada uno de los estudiantes bajo su cargo; aprovecharía los contenidos curriculares y las experiencias y conductas cotidianas en el aula y en la escuela para promover la reflexión y el diálogo sobre asuntos éticos y sobre problemas ambientales que disminuyen la calidad de vida de la población; se esperaba que pudieran propiciar el desarrollo moral autónomo de sus alumnos, y favorecer la reflexión y el análisis del grupo sobre los perniciosos efectos de cualquier forma de maltrato y de discriminación (por ejemplo, por razones de género, de apariencia física, de edad, de credo, de condición socioeconómica y de grupo cultural de origen o pertenencia).

Según el plan de estudios de 1984, este profesor poseería las habilidades requeridas para el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (se incorporó desde sus inicios el laboratorio de computación) como medios para la enseñanza; sería capaz de evaluar integralmente el aprendizaje de sus alumnos/as y de utilizar los resultados de esta evaluación para mejorar su enseñanza. Se esperaba también que el/la maestro/a que hubiera desarrollado la disposición y la capacidad para el diálogo y la colaboración profesional con sus colegas. Tendría capacidad de percepción y de sensibilidad para tomar en consideración las condiciones sociales y culturales del entorno de la escuela en su práctica cotidiana; valoraría la función educativa de la familia y promovería el establecimiento de relaciones de colaboración con los padres y con la comunidad. Se esperaba que los principios que consagra la Constitución: respeto y aprecio por la dignidad humana, por la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la legalidad, serían los que rigieran la acción pedagógica del maestro/a.

Sin embargo, es muy probable que todos estos aspectos no puedan observarse con facilidad en el ejercicio concreto y menos aún medirlos, porque se perfiló a un docente dentro de un modelo de formación hermenéutico-reflexivo (Arredondo, 1989). Este modelo, de acuerdo con Arredondo, pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto, capaz de:

- Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social
- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.

- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.
- Favorecer la exogamia, ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis.
- Leer, en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos.

El currículo de formación que constituyó el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, ha tenido sus variantes y modificaciones durante todo este tiempo. El plan de estudios de 1984, se presentó con 63 espacios curriculares. Los planes están organizados en cursos, laboratorios, seminarios y prácticas de observación. El laboratorio de docencia es una de las innovaciones introducidas en 1984. Estos espacios curriculares se organizaron en torno de cinco líneas:

1. Línea psicológica (11,1%): psicologías evolutiva, educativa, del aprendizaje y social; y problemas del aprendizaje.
2. Línea de formación social (15,9%): desarrollo y problemas económicos, políticos y sociales de México; el Estado mexicano y el sistema educativo nacional; sociología de la educación; identidad y valores nacionales; política educativa; responsabilidad del licenciado en educación primaria.
3. Línea pedagógica (39,7%): tecnología, planeación, evaluación y administración educativas; diseño curricular; observación de la práctica educativa; laboratorio de docencia; pedagogía comparada; modelos educativos contemporáneos; aportes de la educación mexicana a la pedagogía; investigación educativa; contenidos de aprendizaje de la educación primaria.
4. Línea instrumental (9,5%): matemáticas y estadísticas; teoría educativa (bases epistemológicas; axiología y teleología); español.
5. Cursos de apoyo o áreas de formación específica (23,8%): creatividad y desarrollo científico; educación tecnológica; apreciación y expresión artística; computación y tecnología educativa; ecología y educación ambiental; literatura infantil; educación física; educación para la salud; elaboración de documento recepcional.

En estos planes y programas de estudio de las licenciaturas en Educación subyace una concepción de la docencia en la que la formación práctica no tiene un lugar preponderante. La docencia aparece como una actividad más conceptual, basada en la investigación educativa, en la ciencia y en la técnica. Pero para 1996, se consideró indispensable hacer cambios sustanciales a este programa. Se replanteó el perfil de egreso del maestro/ y se estableció un modelo basado en competencias, organizado en cinco campos de dominio: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la

escuela. Uno de los aspectos curriculares de mayor diferenciación, es que se establece mayor tiempo para la práctica docente, de tal manera que los últimos dos semestres, se incorporan los/as estudiantes en una escuela primaria, como práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, en ésta, tienen la asesoría continua de un maestro tutor; y al mismo tiempo, irán a la Normal, para participar en un seminario en el que han de analizar y valorar su experiencia en el grupo a su cargo y planearán el periodo siguiente. Este trabajo es considerado para la elaboración del documento recepcional y la práctica continua en la escuela primaria, les permite acreditar el servicio social.

Este plan de estudios, aun cuando está sustentado en la educación por competencias, pareciera un modelo de formación práctico-artesanal y tecnicista-eficientista. Sin bien el programa no está determinado explícitamente bajo alguno de estos modelos, se puede considerar un acercamiento importante en la operación del programa. De acuerdo con Arredondo (1989) *el modelo practico-artesanal* concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes” (Fullan y Hargreaves, 1992). Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. Todo lo cual, hacen los/as practicantes durante los dos semestres principalmente, que están en la práctica intensiva bajo la tutela de la maestra experta. En el plan se establece que, “la observación y la práctica docente no se realizan con el fin de calificar y criticar lo que sucede en el aula o, por el contrario, de identificar un modelo de docencia que se deba imitar, sino de registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros para identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos” (Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria, 1996). Sin embargo, esto último ha de lograrse solo por la forma en que se realice el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

Y el modelo *tecnicista-eficientista* según Arredondo (1989), apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión; está subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo. En este último modelo, el plan curricular, asume la necesidad de un acercamiento teórico-práctico. No establece de manera explícita la función técnica, por el contrario, pretende que el alumno/a normalista tenga los elementos teórico-científicos necesarios para la comprensión de los procesos de aprendizaje que se dan en la aplicación metodológica de los mismos, ya que se considera que “es muy limitada la utilidad formativa que tienen los cursos cuya pretensión es estudiar un campo teórico en sí mismo, en el supuesto de que los estudiantes serán espontáneamente capaces de aplicar sus componentes en la realidad” (Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria, 1996). Sin embargo, como se verá más adelante, de alguna manera, los/as maestros/as al incorporarse a las aulas como responsables de los grupos, muestran actitudes condicionantes ante la planeación previamente

establecida por la escuela o los/as maestros/as de años anteriores, o en su caso, por lo estrictamente elaborado por los planes y programas de educación primaria vigentes.

6.2.4.3. *La formación pedagógica de los/as maestros/as de la investigación*

Ahora bien, como se ha venido mencionando, los/as maestros/as del estudio, pasaron por dos programas diferentes. La mitad estudió la Normal Básica y la otra mitad, la Normal con el programa de Licenciatura. ¿Qué representa esto para los/as maestros/as? De acuerdo con sus comentarios, no se distingue ninguna diferenciación en la formación inicial. Para las maestras, tanto para, los que estudiaron la Normal Básica como para los que estudiaron la Licenciatura, el pasar por la Normal, fue una experiencia interesante y enriquecedora por los/as maestros/as que tuvieron y fue más o menos difícil según las habilidades personales, pero las materias que consideran más relevantes, fueron precisamente las de “práctica docente”, ya que las materias o espacios para las teorías pedagógicas y psicológicas, o se les dificultaron en su comprensión o las encuentran no aplicables en la realidad. Sin importar si fue uno u otro nivel, no mencionaron ningún contenido específico que crean sea básico en su formación, todas/os consideran que las materias teóricas tienen poca aplicabilidad en la realidad del aula, como se ve a continuación:

“las materias teóricas están alejadas de la realidad de la escuela y de los niños en los salones(...) pues yo diría que un cuarenta por ciento, [es lo que tienen de utilidad o relevancia]y si a lo mejor me estoy yendo muy arriba, yo nada más, el fundamento, el porqué, y el que te den una sugerencia de cómo se debe de enseñar, pero ya en la práctica ya es otra cosa; apúntate al formato que están llevando en cada escuela, por ejemplo, hay que hacer las cosas como la escuela te dice..” (E1, Ma 2).

En algunos casos, hay un ejercicio de reflexión posterior, no sistemática, que conforme a su experiencia, pueden ir reconociendo que al final, la teoría sí tenía su razón de ser y que algunas cosas sí son como se los habían enseñado:

“A veces se atora uno, batalla un poquito, porque no concuerda a veces mucho, pero, ya donde lo empiezas o poner en práctica y empiezas a agarrar el hilito es realmente lo que nos enseñaron en aquel entonces” (E1, Ma 1)

Pero los maestros hacen una reflexión diferente. En uno de los casos, su experiencia de formación en la Normal Rural, es toda una experiencia de vida, ya que más que los contenidos temáticos de la Normal Básica, fue la experiencia cotidiana de sobrevivencia en el internado mismo y en las prácticas docentes recurrentes en las escuelas rurales de la zona, en las que se instalaban durante una o dos semanas, y eran responsables, por equipos, de los grupos que había en la escuela rural. Su formación fue casi en su totalidad en la práctica. Hace reconocimiento de sus maestros, pero no de los contenidos manejados durante el proceso. Sin embargo, piensa que *“ya cuando estás totalmente solo, pues sí, como dices, esto faltó, pero siempre pude con cualquier grado; el que ha implicado más reto, es primero, pero no le saco, yo trabajo con el que sea... el primero es un reto al principio, pero luego, que ya van aprendiendo, pues ya...” (E2, Mo 6)*

En el otro caso, el maestro, tuvo una experiencia también diferente, ya que ingresó primero a la Facultad de Psicología y luego a la Normal en el programa de Licenciatura; estudió las dos carreras al mismo tiempo. Esto le permitió tener desde el principio una perspectiva distinta y complementaria, ya que sí considera que pudo aplicar lo visto en Psicología, durante sus prácticas y más en el ejercicio de su profesión, pero no tanto lo de la Normal, *“porque la Normal, es como muy tradicional el enfoque y por lo mismo, poco aplicable porque hacen que te aprendas de memoria las cosas y eso no funciona”* (E1, Mo 3).

De esta manera, la formación pedagógica inicial, pareciera no ser trascendente para los/as maestros/as, únicamente los espacios de práctica docente, en la que tienen el contacto directo con el grupo y con lo que realizarán con ellos durante su ejercicio profesional. Tras pasar por el proceso de selección e ingreso a la Normal, lo cual pudo ser complicado por los filtros y los tiempos establecidos por el sistema, ya dentro de la normal, su experiencia de aprendizaje pedagógico en función de su quehacer cotidiano, parece ser poco relevante. Sin embargo, con el tiempo, las maestras principalmente, pueden percatarse de la importancia de las materias teóricas, a partir de ejercicios sencillos de reflexión, y sí se percatan que lo que aprendieron en la Normal, es lo que están haciendo, pero con sus propias interpretaciones y correcciones de algunos conceptos y principios pedagógicos. Es hasta ese momento que las maestras dejan de pensar que su práctica es meramente empírica, pero siguen atribuyen a la experiencia acumulada por los años, un gran valor, ya que, como decía Dewey (1995) *“lo que realmente se aprende en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia”* (p. 74).

Esta situación de aprendizaje en la experiencia, puede ser explicada, como lo decía Dewey (1995) porque se puede aprender a hacer algo, sin tener un propósito propio, es decir, hacerlo sin comprender realmente por qué ocurre tal o cual de tal manera, *“aún en la acción más inteligente”* (Dewey, 1995; 75); esto porque no se percibe o anticipan la mayor parte de las conexiones que se intentan conscientemente, pero *“aprendemos solamente porque después que se ha realizado el acto observamos resultados que no habíamos notado antes”* (Dewey, 1995; 75). De esta manera, la experiencia adquiere relevancia porque las maestras van incorporando las explicaciones teóricas a lo que van haciendo y sus resultados. Sin embargo, es conveniente resaltar que lo logran después de hacer ejercicios reflexivos, los que en realidad, no todas/os realizan o lo hacen espontáneamente, no de forma sistemática o con un sentido para la crítica y/o la transformación posible de las mismas posturas teóricas y prácticas, por el contrario, les sirve para legitimar su hacer cotidiano: *“ahora entiendo por qué se hace así, entonces es lo correcto, lo he hecho y comprobado durante años, imagínese, tengo casi los 30 años trabajando...”* (E1, Ma 6); esta postura nulifica cualquier posibilidad de cambio o transformación de la práctica o minimiza los esfuerzos de la experimentación, porque al no tener los mismos resultados inmediatos, vuelve a ratificarse el conocimiento adquirido y consolidado anteriormente en la experiencia. Así, se instituye la rutina pedagógica en los salones de clase, como se verá más adelante.

6.2.4.4. La formación pedagógica durante el servicio laboral

- *Sobre las condiciones laborales*

El acceso a la profesión docente está regulado por instrumentos de naturaleza administrativa y laboral que observan las disposiciones de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. Los profesores de educación básica son empleados del Estado, y, por tanto, están bajo normas semejantes para el conjunto de los funcionarios del servicio público. El acceso al servicio educativo depende de las necesidades de la Secretaría, y la contratación es facultad exclusiva de dicha dependencia, sin embargo, todo el proceso está mediado por la relación con el sindicato de maestros. Es ahí en donde finalmente se concretan los acuerdos sobre las formas de acceso, las claves presupuestales y su manera de distribuirlas, las políticas escalafonales y demás aspectos que tienen que ver con la contratación.

Sin embargo, los/as maestros/as que se entrevistaron para esta investigación, cuentan que su ingreso a las escuelas públicas, fueron verdaderas aventuras personales en todos los casos (sin que se pueda generalizar a otros ámbitos), no como parte de un proceso de selección formal o técnico-administrativo; los/as maestros/as hacen referencia al logro de ingreso, por algún conocido (sin especificar nivel o función de alguna dependencia en particular) o por tener las relaciones suficientes con alguien en particular. De los 12, 11 cuentan ya con plaza (nombramiento definitivo) y 1 no, la más joven, pero está buscando las posibilidades, incluso ahora que se ha firmado el acuerdo de que únicamente se lograrán las plazas “por concurso”.

Las formas en que consiguieron las plazas, es muy variable, pero sí es evidente que dependió del nivel de la persona con la que se tuviera la relación. Una de las maestras tardó más de 15 años en conseguir una plaza; durante todo ese tiempo cubrió interinatos en diferentes lugares. Esto es posible porque los nombramientos para cubrir vacantes temporales que no excedan de los seis meses los hace libremente la Secretaría. El Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública señala que existen dos tipos de trabajadores: de base (afiliados al sindicato) y de confianza (no sindicalizados); y al final, las vacantes definitivas son cubiertas mediante movimientos escalafonales, que siempre son hechos por la Comisión Mixta de Escalafón, integrada por representantes de la Secretaría y del SNTE. (OEI-Secretaría de Educación Pública, *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica*).

En resumen, la SEP, de acuerdo con sus necesidades, puede crear plazas iniciales o suplir vacantes con carácter temporal y proceder a la contratación de personal, siempre que las políticas presupuestarias lo permitan. Durante muchos años, los egresados de las Normales tenían asegurado un puesto de trabajo, razón por la cual muchos estudiantes optaban por seguir la carrera de maestro. En el Distrito Federal, la SEP tiene un convenio con la Escuela Nacional de Maestros para asignar a los egresados una plaza de forma automática. En algunos estados existen convenios semejantes, y en los que no existen, como en Nuevo León, esa relación opera de forma práctica. Los requisitos para ingresar al cuerpo docente dependen de la plaza y de la categoría. En general, uno de los requisitos es la posesión del título de maestro normalista o de conocimientos equivalentes comprobados. Los nombramientos que expide la Secretaría son definitivos, interinos, por tiempo fijo o por obra determinada. Pero las diferencias en los beneficios sociales de cada uno de estos tipos de contratación, varían significativamente. Son las plazas definitivas, las que mayor beneficio tienen, y es con la única que se acumula antigüedad tanto para tener acceso a los movimientos escalafonales, como para la jubilación, que es uno de los aspectos de mayor importancia para las maestras, ya que sin menoscabo de su salario, podrán

continuar con su nivel de vida tras jubilarse y con la edad suficiente para ‘realizarse’ haciendo otras cosas que hasta entonces habían postergado:

“yo ya estoy en posibilidades de jubilarme, ya el próximo año iniciaré los trámites, ya entregué parte de mi vida aquí, ahora sí podré estar con mis hijos, en especial con mi hija y mis nietos...” (E1, Ma. 5);

“finalmente ha llegado la hora de jubilarme en mi plaza del turno vespertino, pero no dejaré aquí, solo que podré estar más tranquila porque ganando lo mismo, ya solo tendré un turno, y eso es menos estrés, y podré hacer lo que antes no hice...” (E2, D)

- *El Escalafón y la Carrera Magisterial*

Existen dos vías no excluyentes de ascenso en la carrera de los maestros de educación básica: por escalafón (vía vertical) y por Carrera Magisterial (vía horizontal). La primera se consigue mediante concurso escalafonal para acceder a la categoría inmediatamente superior. El Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública establece los procedimientos para ocupar las plazas y para efectuar los movimientos escalafonales.

De acuerdo con los reglamentos, después de seis meses desde de que la SEP asigna una plaza inicial, el trabajador es sujeto de derecho escalafonal, es decir, si existe vacante, puede presentar concurso para obtener ascenso, el cual se determina mediante la calificación de los factores escalafonales que son: conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad. El escalafón contiene las categorías y la puntuación requerida para cada una de ellas, incluida la inicial, que se determina de común acuerdo entre la SEP y el SNTE. Las categorías más altas son las de directivos y supervisores. En esta modalidad las posibilidades de promoción son escasas, pues el número de categorías directivas y de supervisión es muy reducido. Sin embargo, sí hay muchas maestras que tienen esta alternativa como viable para su superación. La mayoría asiste a los cursos que se especifican en el reglamento, para poder en su momento, concursar para el siguiente nivel, comenzando por ser ‘subdirectora’.

La segunda vía, la Carrera Magisterial, es un sistema de promoción horizontal, con sus propias reglas y modalidades, cuyos objetivos son:

- estimular la preparación, la experiencia, la eficiencia y la profesionalización del magisterio;
- mejorar las condiciones de vida y las laborales de los trabajadores de la educación;
- promover el arraigo de los docentes en el nivel educativo y en el lugar en el que trabajan, reconociendo a aquellos que prestan sus servicios en comunidades de bajo nivel de desarrollo y escaso nivel educativo;
- promover una mayor participación del maestro en la escuela y en la comunidad.

El sistema de promoción horizontal fue propuesto por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1990, y aprobado por los gobiernos Federal y estatales en el Acuerdo Nacional

para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1992. En la Carrera Magisterial hay tres modalidades de participación que responden al tipo de trabajo que se desempeña: docentes frente a grupo; docentes en funciones directivas y docentes en actividades técnico-pedagógicas. La Carrera Magisterial, con sus cinco niveles salariales básicos, permite incrementos desde un 25% de la plaza inicial en el nivel «A» (corto plazo) hasta un 200%, tomando como parámetro la plaza inicial (largo plazo). Cada año la SEP, las autoridades educativas de los estados y el SNTE determinan el número de plazas de nueva incorporación o a ser promovidas en cada nivel, modalidad y entidad federativa, de acuerdo con los techos financieros y con los lineamientos de la propia carrera definidos por la Comisión Mixta SEP-SNTE.

Para incorporarse a la Carrera Magisterial o para ascender en sus niveles existe un sistema de evaluación que, entre otros aspectos, considera el desempeño profesional, la acreditación de cursos de actualización, los conocimientos, la preparación académica y la antigüedad en la actividad docente. Cada nivel de la Carrera tiene sus propios requisitos, de manera que se promueve la incorporación o el ascenso de los maestros más capaces, mejor preparados y con mejor desempeño.

La antigüedad tiene una puntuación mínima de 5 (dos años de servicio) y una máxima de 10 (27 o más años); el grado académico tiene una puntuación mínima de 9 (estudios de Normal básica, no de licenciatura) y una máxima de 15 (estudios de doctorado con título); la preparación profesional tiene una puntuación que se basa en los resultados de un examen que otorga como máximo 25 puntos; la acreditación de cursos, talleres y otras modalidades de actualización, capacitación y superación otorga un máximo de 15 puntos, 12 de los cuales se obtienen justificando los cursos programados por la autoridad educativa y tres los cursos extras; por último, el desempeño profesional otorga un máximo de 35 puntos, distribuidos en cuatro aspectos:

- Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Participación en el funcionamiento de la escuela
- Participación en la interacción de la escuela con la comunidad.

Los criterios y puntuaciones mínimas en cada evaluación, varían cada año, según los acuerdos y posibilidades presupuestarias de la Secretaría. Por lo que los maestros/as nunca tienen la certeza de ascender al siguiente nivel, al menos que logren puntuaciones muy elevadas. Sin bien todos/as tiene las mismas posibilidades de ingresar a Carrera Magisterial, hay aún quienes no lo han hecho. En este caso, es la mitad, quienes no han realizado nunca los trámites suficientes o no han logrado pasar con el puntaje mínimo requerido. Uno de los principales problemas para no participación en esta modalidad, es la cantidad de tiempo de la que tienen que disponer para acreditar los cursos. Es en este punto donde se puede hacer una reflexión congruente con el ser maestra, por ejemplo, ya que las que no asisten a estos cursos, es porque se ofrecen en horarios extra-laborales, generalmente en turnos nocturnos o sabatinos, que son los horarios disponibles para atender sus funciones de madre-esposas. En este caso, se cumple esta relación, ya que de los/as maestros/as que sí están en Carrera Magisterial, son los dos hombres y cuatro maestras jóvenes, que o no están casadas aún, o no tienen hijos; solo en un caso, es una maestra casada y con hijos.

Las condiciones laborales como tales, no son negociadas directamente por los maestros/as, sino por el sindicato: salarios, horarios, tipo de contrato, puntos escalafonarios, etcétera. Como se había mencionado, al incorporarse masivamente las mujeres en el magisterio, se propició la feminización y también las oportunidades para la proletarización del gremio, aun cuando se argumenta permanentemente su profesionalización académica. Luego, buscando mejores condiciones salariales, y en congruencia con los resultados pedagógicos, se crea Carrera Magisterial, para asegurar primero, continuidad y permanencia en el sistema educativo, luego, una mejora salarial escalonada tanto por preparación académica como por resultados académicos de los grupos y, finalmente, garantizar que el magisterio entre en un proceso de actualización y capacitación continua. Sin embargo, los resultados no han sido favorables. Al parecer, las estructuras que sostienen el funcionamiento general del sistema escolar en la primaria, no ha sido modificado por la existencia de Carrera Magisterial.

En el caso de los/as maestros/as de este estudio, solo el 50% está en Carrera Magisterial; de éstos, la tercera parte en el nivel A, la tercera parte en el nivel B y la tercer parte en el nivel C. Esto es congruente también con los años laborados, ya que entre más años se permanezca en el sistema, mayor la posibilidad de acceder al siguiente nivel, siempre que se cumplan los demás requerimientos de capacitación. Esto significa que este grupo de maestros/as, cumple con la capacitación permanente y busca incluso otras alternativas de formación (como las maestrías), sin embargo, la práctica pedagógica y los resultados académicos de los grupos, no tienen diferencias significativas en relación a las maestras que no están en Carrera Magisterial (se abordará con más detalle en el análisis de la secuencia didáctica).

Si bien la Carrera Magisterial ofrece buenas posibilidades de mejorar las condiciones de vida, es complicado cumplir con todos los requerimientos, para las maestras en especial; pero hay otro factor de presión importante: el resultado de las evaluaciones que hacen a los/as alumnos/as; el resultado académico de éstos implica un porcentaje importante del total y sobre el cual, operan procesos subjetivos en el proceso de aprendizaje, lo que hace que los resultados no reflejen con exactitud el desempeño docente, ya que, si bien, para el aprovechamiento y aprendizaje de los grupos, es un factor muy importante, el trabajo directo del maestro, existen otros factores pueden diferenciar el rendimiento de los grupos y su aprovechamiento incluso cuando sea el mismo maestro. Este solo aspecto, puede operar como un factor de diferenciación y discriminación entre los maestros de diferentes zonas y escuelas, lo cual habrá que investigarse en otro momento porque no es propósito de análisis de esta investigación.

Lo que sí se indagó, es sobre el impacto que tiene estos cursos en la práctica pedagógica. Desde la perspectiva de los/as maestros/as, sí son aplicables y los evalúan como muy buenos:

“Por ejemplo, el año pasado yo escogí de matemáticas y estuvo muy padre, o sea, la verdad sí aprendes porque era de los problemas (...) sí aplica lo aprendido en los cursos” (E1, Ma 3)

“Me aventé cuatro de matemáticas, son dos partes, parte uno aprobé y luego estuve en tercer año de español, el último me fue muy bien, 94; y sí, claro que los aplico, verdad, pero a veces, va uno por los puntos y nos resistimos a la actualización, pero sí, la verdad sí los aplico.” (E1, Mo 2)

Lo que queda, para ver más adelantes entonces, es si éstos están reflejados en la práctica pedagógica cotidiana de los/as maestros/as, ya que al parecer, desde su punto de vista, sí hay diferencias respecto a los que no están en Carrera Magisterial. Esto se analizará en la parte de la secuencia didáctica.

- *Capacitación continua*

Se mencionó arriba que los/as maestros/as tienen dos alternativas de capacitación para la movilidad y/o ascenso dentro del sistema, pero no todos, como se ha visto, acceden a alguno o ninguno de éstos. Sin embargo, la Secretaría de Educación tiene la responsabilidad de otorgar capacitación continua a todo su personal, para lo cual asume este compromiso con el Programa Nacional de Actualización Pedagógica (PRONAP). La misión del PRONAP consiste en mantener una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de la calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades. El objetivo central del Programa consiste en actualizar a los profesores mediante un conjunto de servicios continuos y permanentes que permitan reorganizar todos los elementos dispersos con los que hoy se cuenta, así como los recursos de los que se dispone.

Las Instancias de Actualización, desde la perspectiva del PRONAP, consisten en la formación de profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y para ponerse al día respecto de los avances en las Ciencias de la Educación. Para ello, desarrollan cursos y talleres que ofrecen a todos/as los/as maestros/as cada año, al inicio del ciclo escolar y a mediados del ciclo, generalmente. Estos cursos son de carácter obligatorio para los/as docentes y por lo general son dirigidos por los mismos supervisores y directores. La percepción que tienen los/as maestros/as de esta investigación sobre estos cursos, es variable, mientras algunos consideran que siempre es bueno estar actualizándose y asisten con interés y abiertos a participar, otros asisten por la obligatoriedad del curso. El punto en que coinciden es que son poco aprovechables, ya que son de muy corta duración, poco sustanciosos en cuanto a contenido y repetitivos, y no rescatan en realidad la experiencia de los/as docentes, aun cuando se sugieren que sean ‘autogestivos’. Por otro lado, se los dan en tiempos en los cuáles, sus preocupaciones son otras: al iniciar el ciclo escolar, los maestros están más preocupados por preparar la programación y organización general del curso; y a mediados del ciclo escolar, cuando están también en elaboración de calificaciones y re-ajuste a los planes para cerrar el segundo periodo del año. Por ello, al parecer, y desde la perspectiva de los/as docentes, estos cursos resultan de muy bajo impacto en la práctica cotidiana del maestro/a.

Adicionalmente se les invita a asistir a otros cursos, talleres, pláticas, conferencias, entre otros, por medio de los Centros de Actualización Magisterial, a los que voluntariamente se inscriben, pero, con se ve a partir de las entrevistas con estos docentes, sin poder llegar a generalizaciones, la asistencia a este tipo de eventos, es baja, ya que se requiere de un interés específico para comprometerse con los tiempos extra-turno del evento.

A manera de síntesis, se puede decir, que, los cursos escalafonarios, la carrera magisterial y la capacitación continua son mecanismos accesibles a los/as docentes y que cumplen con los compromisos legales de capacitación y oportunidades de movilidad y mejora de las condiciones laborales en general, y la profesionalización para la transformación de la educación primaria, en particular; sin embargo, parece no haber un amplio convencimiento por parte de los/as docentes para usar estos recursos en la mejora de su desempeño o crecimiento profesional y menos aún, para la mejora de su práctica pedagógica. Es posible que, por un lado, las fuerzas estructurales del propio sistema estén condicionando esta falta de interés por parte de los/as docentes, al jugar con las promociones, por ejemplo, no solo por la obtención de puntos escalafonarios, sino por otros méritos no tan claros para los/as docentes, lo que hace que crean que requieren otros apoyos y relaciones con personas claves, y al no tenerlos, se limitan a sí mismos las oportunidades e intenciones de esfuerzos que no tendrán fruto. Otro ejemplo, es la forma en que la tramitología para formar parte de carrera magisterial, tampoco motiva el acceso de los/as docentes, pero es aún más fuerte el aspecto de evaluación de desempeño a partir del resultado obtenido por el grupo en su aprendizaje, lo que suele generar sentimientos de frustración sin alternativas de canalizarla al análisis de estos resultados a procesos reales de cambio de estrategias pedagógicas; en este mismo sentido, lo que se genera es una legitimación de los esfuerzos metódicos y repetitivos de la enseñanza para enfatizar lo que “se deben aprender los/as alumnos/as” y la “forma de contestar las evaluaciones estandarizadas”, con la convicción de que con eso demostrarán una mejora académica.

Finalmente, la obligatoriedad de asistencia a los cursos de capacitación continua, por muy buen sustento que éstos tengan y las mejores intenciones, se elimina un factor determinante para el aprendizaje: la motivación que surge del interés para aprender, y se convierten en meros espectadores, lo que los hace indiferentes a lo que ocurre, como lo decía Dewey, “un resultado es tan bueno como otro, puesto que son justamente algo para contemplar” (Dewey, 1995; 112); puede decirse que, no hay propiamente interés (en términos de Dewey) porque no hay conexión entre el propósito del curso y los fines del mismo para los/as maestros/as, es decir, el objetivo del curso en sí mismo, no tiene sentido para el maestro/a, si no ha de satisfacer su propia necesidad de incorporar ese aprendizaje en la solución o estructuración de estrategias diferentes de enseñanza.

QUINTA PARTE CONCLUSIONES

DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA Y PRÀCTICA PEDAGÒGICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

En esta investigación, en la que se ha analizado la práctica pedagógica desde sus diferentes dimensiones para identificar los mecanismos que permiten o no la formación de la democracia como sistema de vida, se ha podido hacer visible los caminos y las barreras que, entretejidas en la cotidianidad de la escuela primaria, construyen una realidad distinta de la que sugiere el principio constitucional.

Se retoma inicialmente como parte de las conclusiones, la postura que se tiene sobre la democracia, como ejercicio reflexivo y de reconstrucción epistemológica que permitirá concretar los resultados del análisis en la identificación de los mecanismos de formación de la democracia a partir de la práctica pedagógica en la escuela primaria. En un segundo grupo de conclusiones, se abordan los resultados de la investigación empírica en contrastación con el marco teórico.

PENSAR LA DEMOCRACIA DESDE LA ESCUELA

1. Sobre la democracia

La democracia en la actualidad difiere de su acepción original. Hoy es conveniente hacer la distinción, como lo sugiere Dahl (1989), entre democracia cuya meta ideal es la prevalencia de la dignidad humana en lo individual y lo colectivo, y como sistema de gobierno que implica una forma de organización social en la que los convenios institucionales se imponen al ideal. Esta distinción permite visualizar las dos dimensiones inseparables de la democracia: como forma de gobierno y como forma de vida. Esta postura obliga a considerar la re-significación de lo que

implica y a la reflexión permanente del proceso de cambio social. La democracia no puede limitarse a ser únicamente una forma de gobierno en la que los procedimientos y la representatividad de la ciudadanía legitimada en el voto, sean los que dominen para el consenso de lo que conviene a la población en general a partir de los convenios institucionales, porque no siempre la población en general, puede ser representada por las instituciones creadas hasta hoy. Como forma de gobierno ha de buscar permanentemente los mecanismos que garanticen el cumplimiento y el ejercicio de los derechos de todos/as, así como el debido cumplimiento de las obligaciones derivadas de los mismos (individuos, grupos sociales, instituciones públicas y privadas). Cada grupo social, a partir de su contexto político, económico y cultural reconfigura las formas y los medios, en su permanente cambio, por lo que no ha de perder de vista el reconocimiento de la autonomía del ser humano y su fin último, la dignidad e integridad del individuo.

Para esta re-significación de la democracia, se requiere también la re-significación del ciudadano/a que la hace posible. Por ello, es indispensable pensarla como “forma de vida”; el reconocimiento de la autonomía de los/as individuos implica el ejercicio en plenitud de las libertades de todos y cada uno, en donde se reconoce también la igualdad en tanto seres humanos. Tanto las libertades, como la igualdad y los demás derechos fundamentales explicados por Bobbio, como los atributos que por naturaleza tienen todos, desde el derecho a la vida y la felicidad, hasta garantizar la seguridad que pasa por el ejercicio de la fraternidad y la solidaridad, son inherentes al ser humano, y pertenecen a toda persona en razón a su dignidad e integridad humana, cualquiera que sea su condición física, de raza, etnia, género o condición social.

Así, la democracia no puede entenderse más que como una relación dialéctica entre las relaciones humanas y los sistemas de gobierno. La democracia como forma de gobierno implica, por un lado, que la ciudadanía participe, tome decisiones y ejerza su autonomía; y por el otro lado, que los representantes elegidos por los mecanismos procedimentales y normativos específicos, cumplan de manera ética y responsable sus obligaciones asignadas en tanto deben respecto a los derechos de la población, para garantizar la convivencia social. Y la democracia como forma de vida implica congruencia con el reconocimiento de la subjetividad del individuo como parte de la condición humana, una forma de vida sustentada en la capacidad de tomar decisiones informadas y el autogobierno, la capacidad autónoma del individuo para que se logre el mejoramiento de las condiciones de vida tanto en lo individual como en lo colectivo y tanto en lo material como en lo espiritual, así como las implicaciones de las interacciones sociales.

La democracia es entonces una determinada forma de gobierno que requiere una forma de vida para garantizar la dignidad humana y la convivencia social. De ahí que, “(...) no es posible la existencia de una democracia sustentable sin una ciudadanía democrática. Esto representa la convicción de que la democracia es la realización política de la ética pública, es decir, la oportunidad histórica de que las libertades personales adquieran, por fin, una relevancia social” (Santiago, 2009, p. 6).

Ahora bien, la democracia como forma de vida, lleva al planteamiento del ser humano como sujeto y no como objeto de un procedimiento legitimado. Esto da sentido al reconocimiento de los derechos fundamentales, entendidos ahora como valores de la democracia, porque ser sujeto significa ser actor en la acción libre de constituirse a sí mismo, a partir de las interrelaciones con

los otros en un contexto socio-cultural dado, lo que influye en sus procesos psíquicos, sociales y cognitivos en comunión con su cuerpo; esta compleja condición humana sustenta el reconocimiento de la capacidad autónoma del individuo, entendida como el ejercicio de las libertades. Y es este el vértice en el que convergen las diferentes aristas de la condición humana y lo distinguen como ser moral y ético, en tanto tiene capacidad para distinguir el bien del mal y al mismo tiempo, decidir, de acuerdo al contexto cultural, sobre su propio comportamiento y las consecuencias de este. De esta manera, la democracia entendida como forma de vida, permite el reconocimiento y el ejercicio de los derechos de los individuos y las colectividades a ser los actores de la historia, aun cuando, la sociedad ha penetrado en el *yo* de tal manera que la búsqueda de la conciencia de sí y la experiencia personal de libertad, parezcan una ilusión (Touraine, 2000), por que se convierte en un valor en el que la subjetividad la hace real en el acto.

En consecuencia, los derechos fundamentales de los que hablaba Bobbio, se convierten en valores de la democracia en tanto son principios de comportamiento ético para lograr la meta de la justicia social en la interacción humana. Estos valores no pueden verse de manera aislada, ya que tienen imbricaciones intersubjetivas, lo que hace que el ejercicio de uno requiera a los otros. Los valores que se identifican como sustantivos para la democracia son la libertad, la igualdad, la fraternidad (entendida ahora como ciudadanía) y solidaridad, de los que se desprenden posteriormente, la equidad, la tolerancia, y la autonomía como autogobierno, los cuales logran ensamblarse entre sí por la responsabilidad, el respeto y la justicia a partir de la dialogicidad entre los individuos y los grupos sociales. Éstos son postulados que sirven de guía para favorecer el entendimiento colectivo y colaborativo, para que las aspiraciones personales sean coherentes con las decisiones colectivas. De ahí su constitución axiológica y el insistir por lo mismo, en la formación ética de los/las individuos/as.

2. Se constituyen los valores de la democracia

En México, como resultado de la Revolución Mexicana de 1910, se reconocen los derechos fundamentales y se establecen como garantías individuales en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos en 1917, en su capítulo I, titulado 'De las Garantías Individuales', en 29 artículos. A partir de entonces, los derechos y obligaciones de los/las mexicanos/as, se reconoce de manera explícita como son: la vida, la libertad de las personas en todas sus formas (expresión, pensamiento, reunión, tránsito en el territorio, prensa, creencia religiosa, actividad productiva, etcétera), la igualdad jurídica, quedando prohibida la discriminación en todo sentido (género, económica, social, etnia, etcétera), la protección y fomento de la seguridad social; así como son derechos sociales: la educación, la salud, la justicia en forma y fondo (procesos jurídicos que protegen primero que nada la vida, la seguridad y la libertad); y finalmente, se reconoce la autonomía de los individuos y los grupos sociales pluriculturales para garantizar la equidad.

Estos derechos que se convierten en principios que enmarcan el Estado de Derecho en el país, implica su ejercicio como valores de comportamiento. Pero los valores, desde su análisis axiológico, no están dados *per se* en los individuos, sino que se van reconfigurando como resultado de los procesos de socialización y constitución del aparato psíquico. Esto es, que los valores no existen con independencia del sujeto o de la conciencia valorativa. Son elementos de

una realidad que no es ni enteramente objetiva ni enteramente subjetiva, se constituyen a partir de la relación socio – histórica que se da entre los individuos y su contexto cultural. Los valores son el conjunto de principios de acción y reglas de conducta que guían una relación entre el objeto y el sujeto a partir de la situación y circunstancia del contexto en que los individuos viven y otorgan cualidades a una realidad material (Yurèn, 1995). Esto significa también, que pasan por un proceso cognitivo, de estructuración mental, proceso en el que el aprendizaje y las operaciones mentales complejas, se imbrican con los procesos psíquicos-emocionales y sociales de configuración de la personalidad y la identidad de los/as individuos.

Es por ello, que la democracia como forma de vida, no se da *per se*, porque los valores que la permiten, son construcciones abstractas que se aprenden y se aprehenden en el ejercicio de los mismos; nadie nace siendo, sino se va constituyendo en el vivir. Nadie nace demócrata, se aprende a serlo. De ahí que sea uno de los principios y fines de la educación.

Con lo que sí nace el individuo, es con la capacidad de desarrollar las habilidades necesarias para su autogobierno y la capacidad de razonamiento. El ser ético y moral es inherente a la condición humana, pero el individuo ha de desarrollar y configurar las estructuras mentales que le permitan el entendimiento para la convivencia social (los códigos de comunicación y el lenguaje principalmente), para, a partir de su contexto económico, político, social y cultural y las respectivas estructuras que sostienen las interrelaciones entre estas dimensiones, constituyan sus sistemas de valores. De esta manera, los significados y las representaciones de cada uno de los valores que permiten la democracia, son configurados en el devenir cotidiano, en la relación dialéctica entre los individuos con sus subjetividades y con su medio social al mismo tiempo.

El entendimiento de lo que los valores implica, deriva en el tipo de relaciones que se establecen entre los seres humanos, entre hombres y mujeres, entre individuos de diferentes clases sociales o grupos étnicos. Reconocer la igualdad, explica Touraine, versa en la aceptación de que todos y cada uno, de cualquier condición física y social, son seres dotados de razón y de la capacidad de participar en la toma de decisiones colectivas en donde lo que ha de prevalecer es el bienestar de la colectividad sin menosprecio de la individualidad. Aquí se entrelaza la libertad en tanto cada individuo tiene la posibilidad de expresarse tal cual es, en el entendimiento de la existencia de la diversidad, porque como seres humanos somos diferentes con iguales derechos; los hombres no son iguales a las mujeres, los grupos étnicos tienen sus propias características, no solo físicas, sino culturales; las personas consideradas con capacidades diferentes, en tanto sean posibles limitaciones físicas o mentales no hace que se les tenga que excluir del beneficio y las garantías de sus derechos y libertades. Ambos principios, la libertad y la igualdad cierran el círculo en la fraternidad, ahora entendida como ciudadanía, en tanto se entiende la pertenencia de un individuo a un grupo social organizado políticamente y con identidad propia en donde cada uno es sujeto-actor del grupo, que construye con los otros, su realidad, esto es, son productores y usuarios.

De ahí que, y estando de acuerdo con Touraine (2000), la combinación de los valores de la democracia: libertad, igualdad y fraternidad, dan sentido al ordenamiento social y a la manera en que la ciudadanía tendrá que “instituirse” como tal, punto en que la relación pedagógica encuentra su principio fundamental: la permanente formación de ciudadanía para la búsqueda de la vida en democracia.

Porque la democracia no se hereda, no se da como acabada, se construye con el día a día, los valores de la democracia son ‘principios’ activos (Yurèn, 1995) en función de la relación dialéctica sujeto-objeto en una circunstancia específica, lo que Yurèn identifica como eticidad que es resultado de la praxis. Así, la libertad, es entendida como valor-principio, atributo de la condición humana que implica la responsabilidad de los actos y el reconocimiento de los otros en tanto diferentes a mí. La igualdad como valor-principio sobrepone el reconocimiento de todos los derechos en tanto seres humanos, tanto jurídicamente como moral y éticamente; la igualdad implica el trato igual en tanto somos diferentes. Y la fraternidad como valor-principio implica enfatizar la libertad y la igualdad porque, aun en las diferencias irreconciliables entre los seres humanos, habrá que llegar a acuerdos, a salvar los conflictos de manera pacífica. Es con la fraternidad con la que se hace patente la necesidad de reconocer las contradicciones sociales, los conflictos de interés político y económico y a superar las rivalidades por los caminos de la concertación, la negociación y la legalidad que se puede construir solo a través del diálogo. Es por ello que buscar la consolidación de un sistema democrático exige ‘el instituir al ciudadano/a’, (como lo sugería Condorcet); exige reconocer esta relación pedagógica entre el Estado con la ciudadanía, en la cual ha de favorecerse el aprendizaje colectivo de los valores de la estabilidad, de la paz, de la legalidad, de la autolimitación, de la cooperación y de la tolerancia, entre otros.

De esta manera, se hace más compleja aun la democracia. La igualdad ha de fortalecerse en la equidad, la fraternidad en la tolerancia y el diálogo y la libertad en el autogobierno que fortalece la autonomía del individuo. La equidad implica la re-significación de la justicia en tanto se permite identificar las particularidades diferenciadoras que hace que existan necesidades no iguales entre unos y otros, y al mismo tiempo evita la discriminación y la marginación; la tolerancia lleva al fortalecimiento de las libertades, en tanto implica la conciencia y el reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas, la aceptación y respeto de la pluralidad en todas sus formas: étnicas, religiosas, políticas, de género y sexuales, por ejemplo. Finalmente, el autogobierno que permite el ejercicio de la autonomía es también un principio de la autodeterminación, de reconocimiento de sí mismo en tanto sujeto moral y ético, cuyo fin es la capacidad en la toma de decisiones; decisiones que han de ser resultado del razonamiento, del juicio crítico y reflexivo, capacidad que evite en lo posible la dominación o manipulación externa impuesta por diferentes mecanismos.

Así, la autonomía es fin de la libertad y encuentra su principal sustento en el ejercicio de la misma, en el acto libre porque es praxis que hace que se identifique el ser humano como sujeto moral y ético, por eso requiere para construirse a sí mismo la transformación profunda que va más allá de la conciencia, las convicciones y las competencias (Yurèn, 1995). El sujeto es entonces, al mismo tiempo, libertad, razón y memoria histórica. La democracia es indispensable para que se pueda manejar las relaciones entre la racionalidad y las identidades. Por ello se convierte en un factor cultural, no solo en un conjunto de instituciones organizadas, que busca el interés emancipatorio y permite al individuo conformarse como tal en función de su dignidad como ser humano.

3. Hay que instituir al ciudadano/a

La ciudadanía ha tenido diferentes significados a lo largo de la historia. Poco a poco la búsqueda de las libertades ha logrado el reconocimiento de los derechos de todas las personas. Cada sociedad ha establecido los requerimientos para considerarse ciudadano/a, en congruencia con su contexto cultural y valorativo, lo que le otorga derechos y obligaciones a los que cumplen los requerimientos. En la actualidad la ciudadanía se vuelve más compleja, exige de los/as miembros de una sociedad compromisos y responsabilidades que no únicamente se reducen al voto en las elecciones políticas. La ciudadanía es sustancial para la democracia, pero la democracia no genera en automático las condiciones para el ejercicio y cumplimiento efectivo de los derechos y las obligaciones. Por ello se deben considerar tres aspectos para la formación de la ciudadanía: a) la conciencia de ser ciudadano, es decir, de que se tienen todos los derechos estipulados en la normatividad y al mismo tiempo, tiene obligaciones que ha de respetar para favorecer la convivencia social pacífica, b) la conciencia de ser integrante de un grupo social, es decir, la pertenencia a una comunidad multicultural en la que lo que prevalece es la diferencia, y c) la conciencia de que la participación es la clave del ejercicio de las libertades del individuo, es decir, se tiene la voluntad y la capacidad de tomar decisiones en beneficio del bien común a partir del permanente diálogo entre los individuos y la reflexión y el juicio crítico (de lo que hablaba Freire). Estos tres aspectos están entrelazados dialógicamente, ya que, la pertenencia implica primero, la conciencia de ser ciudadano/a, lo que lleva al sentimiento de emancipación (Yurén, 1995), es decir, a tener la voluntad de salir del sometimiento: la conciencia de pertenencia implica al individuo integrado al grupo social (identidad cultural), y requiere de éste, necesariamente su participación activa.

Lograr esta caracterización del ciudadano/a para el ejercicio cotidiano del cumplimiento de sus garantías o derechos, ha de instituirse como tal, como lo decía Condorcet (Coutel, 2004), esto es, educarse para la ciudadanía, es decir, se requiere que los niños y las niñas sean instruidos/as o instituidos/as, o dicho de otra forma, han de aprender a serlo. Esto lleva al plano pedagógico la formación de la ciudadanía y a que sea una responsabilidad de la educación, más aun cuando el Estado pretende la democracia. El sistema democrático no podrá sobrevivir, si la escuela o las instituciones formadoras, no se comprometen con la formación democrática y a su vez, si la escuela no funciona de manera democrática; el sistema democrático, no logrará su sobrevivencia, o quedará solo en el plano del discurso y de las intenciones, minimizada al ejercicio electoral, haciéndola vulnerable y fácil presa de la manipulación de la población, porque ésta no se logra en automático, no es algo ya dado; requiere de los/las sujetos y de la transformación de las instituciones.

La institución escolar tiene entonces, la tarea de hacer factible el ejercicio de la democracia para formar ciudadanía consciente y responsable de sí mismo y de los demás. Esto implica el respeto de las diferencias, la tolerancia, la equidad y el trabajo colectivo, la capacidad de entablar diálogos y llegar a acuerdos, de tomar decisiones y de ser respetadas con todas sus consecuencias. Condorcet ya relacionaba, racionalismo y humanismo, civismo y ética, ciudadanía y humanidad y prevenía sobre el riesgo permanente en el que se encuentra la formación de la democracia: hay que tener cuidado con que no se reduzca la ciudadanía a un conjunto de conocimientos técnicos-procedimentales sobre el ejercicio del voto, o únicamente se

promulgue la educación cívica como principal ejercicio de formación de la futura ciudadanía. Hay que tener presente que la diversidad es la energía democrática y el diálogo su principal motor.

De esta manera, la democracia no es la meta en sí misma, sino la condición que permite que los sujetos actores, diferentes entre sí, logren convivir en armonía, porque, como lo decía Touraine, “no es el derecho el que funda la democracia, es ésta la que transforma un Estado de derecho” (2000; 129). Es a partir del sujeto en sí mismo, a partir de su participación consciente y responsable en el reconocimiento de los otros diferentes a él, como acto social, que se vincula la democracia como forma de vida con la democracia como forma de gobierno. Es precisamente *la participación ciudadana*, la que reside en la actitud de los individuos frente al poder, que se acerca a la problemática social, a la situación pública y puede tomar parte de los procesos de toma de decisiones que se dirijan a soluciones que buscan el bien colectivo.

De esta manera, la ciudadanía entonces es entendida como el derecho de pertenencia a una comunidad (territorial, nacional) por lo que cuenta con todas las garantías establecidas como normas constitucionales (derechos y obligaciones) y en la cual ha de participar consciente y responsablemente en y para mantener la convivencia armónica con el medio social y físico y al mismo tiempo, mejorar permanentemente las condiciones de vida individuales y colectivas. Pero, precisamente por no crearse en automático las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, es que se vuelve fundamental la educación con este propósito: instituir, formar, instruir al ciudadano, para lo cual se requiere un educador formado como tal. La democracia no es ni será posible si la escuela y la práctica pedagógica del educador no son democráticas, es decir, dentro de los principios y el ejercicio de la democracia. De ahí el fundamento de la relación pedagógica Estado – ciudadanía.

4. Implicaciones de la democracia en la educación

La democracia implica un proceso de construcción consciente y deliberado por parte de los/las integrantes de toda una nación, para lograr *la consciencia de ser* en todo su potencial, como *integrante de* la sociedad y propiciar el *compromiso de participación* activa. Para ello ha de establecerse un proceso pedagógico específico que parta de los principios de la democracia: una educación para la democracia, que busca la liberación, la emancipación y el respeto a todos los derechos humanos, una pedagogía para la ciudadanía, para la autonomía o de la esperanza, como la llamaba Freire; de no ser así, la formación de la democracia queda desvalida y frágil, minimizada y envuelta en una formación retórica de un discurso muerto porque no cabe en el vivir cotidiano, en cuyo juego la manipulación de la población es factible para mantener los intereses de quienes ya ostentan y controlan las relaciones de producción, (relaciones alineadas con los intereses económicos y políticos). Minimizar la democracia a un sistema de gobierno ya establecido como acabado, en donde la población no participa de manera significativa, ni para la exigencia de sus derechos, ni para el cumplimiento de sus obligaciones, solo logra la legitimación con lo que se mantiene la reproducción de las desigualdades e inequidades sociales, y por tanto, las desventajas para gran parte de la población, orillando a la gran mayoría a vivir en márgenes de calidad de vida que nulifican la dignidad humana.

La educación es una de las estrategias para lograr los propósitos de la sociedad más importantes. Pero este propósito puede ser el de la continuidad o puede ser el de la transformación. Ambos sentidos, estarán definidos por los intereses de los grupos que tienen el poder o la capacidad de dominación de la mayor parte de la población. Los propósitos explícitos establecidos en los documentos y discursos oficiales, siempre han sugerido que la educación es el motor principal de la dinámica social porque se ha establecido como un derecho que le permite a todos los/as individuos/as el desarrollo integral de su potencialidad para contribuir con el desarrollo del país; sin embargo el efecto resultante muestra lo contrario.

Dewey aseguraba que el desarrollo de los/as niños/as está directamente relacionado con su contexto socio-cultural, pero que si se tiene el deseo de cambiar y transformar este contexto, se establecerán las normas y métodos que logren ese cambio, luego entonces, la educación buscará la transformación. Giroux también explica que son los seres humanos los que construyen su historia aun cuando hay mecanismos sociales y culturales de reproducción, pero también los hay de resistencia y tensión que crean contradicciones y al mismo tiempo generan las posibilidades de transformación. Luego entonces, la educación sí tiene la posibilidad y el poder de la transformación de las estructuras que reproducen las desigualdades, en el ejercicio mismo de las prácticas pedagógicas; por ello Freire le llama pedagogía de la esperanza.

Esto significa que, las buenas intenciones plasmadas en los principios constitucionales, no son suficientes. Es necesario identificar los mecanismos más profundos que operan como limitantes de la transformación. Estos mecanismos se identifican en las intenciones profundas de los sistemas de gobierno, pero también en los procesos sociales y culturales que el contexto ofrece. Esto es, desde las macro estructuras políticas y económicas, se respaldan ciertas dinámicas en las relaciones de producción que nulifican la intencionalidad de “justicia social” establecida como política educativa como consecuencia de la Revolución Mexicana, al entrar en contradicción con las políticas de desarrollo económico (Yurèn, 2002) que han prevalecido a lo largo de la historia de México y que se han concentrado únicamente en el crecimiento económico y no en el desarrollo social indisociable del desarrollo económico, que al final, soportará la dinámica económica. En estas contradicciones, la escuela queda inmersa en un juego de poder no visible ni al alcance de los/as maestros/as, quienes se enfrentan, por un lado, a los mecanismos ocultos en el curriculum y al mismo tiempo, a los mecanismos del contexto socio-cultural de la escuela misma.

Construir la democracia implica entonces, la intencionalidad política explícita e implícita, que ha de establecerse como principio para un proyecto de nación, congruente con las necesidades sociales y culturales; esto es, no solo implica la política educativa, sino también la integración en un solo proyecto nacional. En consecuencia, ha de establecerse como tarea fundamental de la educación, pero en el ejercicio, no solo como principio de formación. Como ya lo explicaba Dewey, la democracia como forma de gobierno implica un modo de vivir, para ello, la educación ha de proporcionar y desarrollar en los individuos, el interés por las relaciones sociales y el control social, motivar y desarrollar los hábitos cognitivos que aseguren el cambio social. Para lograrlo, Dewey destaca tres puntos indispensables: a) La presencia constante de la ética como antecedente y horizonte axiológico de la práctica política; b) La necesaria relación dialéctica entre institución y procedimiento, con especial insistencia en la realización fáctica de una y otro: que indica el carácter experimental y auto-corrector de las prácticas democráticas, y; c) La

presencia e importancia de la educación como principio democrático ineludible, tanto en ámbitos públicos como privados, con métodos democráticos, para lo cual se requiere una pedagogía que se construya en y para este contexto.

Es en este sentido que, la postura de Freire contribuye, ya que considera que la educación ha de ser para lograr la transformación versada en la liberación que evite el sometimiento a los intereses políticos y económicos de unos cuantos, lo que podría garantizar una forma de vida emancipada. Freire sugiere que para lograr que la educación sea liberadora ha de sustentarse en la actividad y criticidad y en la dialogicidad. Evitar al máximo los métodos memorísticos, acumulativos de información sin sentido de aplicación para los/as alumnos/as, pero, además, respetando en todo momento, la individualidad y dignidad del alumno/a.

El idealismo de Freire y el pragmatismo de Dewey se complementan ahora para crear la posibilidad de la transformación, como también lo sugiere Giroux y McLaren: a partir del docente mismo en tanto pueda superar las limitantes que el sistema le impone, para lo cual es indispensable un ejercicio reflexivo de análisis crítico permanente, emancipatorio e intelectual (Freire, 2006; Yurén, 1995), y eso implica, superar primero las propias barreras psicológicas y socio-culturales que se fueron consolidando en el tiempo; implica entonces un ejercicio auto-reconstrutivo y de empoderamiento docente.

De esta manera, los caminos para la democracia son factibles desde la educación, si ésta se dirige a la búsqueda permanente del desarrollo potencial del ser humano, tomando como principio y fin, la dignidad y la integridad, que deberá tener como resultante concreto elevar los niveles de calidad de vida, niveles que superen la línea mínima de pobreza para convertirse en una “línea de dignidad⁴²” consensada por todos los grupos que reflejan la multiculturalidad en el país. Pero tomar el camino para la democracia desde la educación, sugiere compromisos políticos explícitos implícitos en el curriculum y en la operación dentro de las escuelas. Para ello es indispensable que quienes ejercen la tarea de la formación, los/as maestros/as específicamente, entiendan la democracia también como forma de vida, por la que permanentemente hay que luchar y defender (Giroux, 1995), no únicamente como método de enseñanza y menos aún como objetivo de aprendizaje. Es conveniente para esto, hacer visible los mecanismos macro estructurales económicos y políticos como los socio-culturales, y trascenderlos a los aspectos micro-pedagógicos, en la acción cotidiana del maestro/a, para evitar el camino de la reproducción de las desigualdades y ganar terreno en la construcción de un espacio escolar que favorezca la formación del ser humano para el ejercicio de su autonomía y la defensa de su dignidad, a partir de, como lo expusieron Dewey y Freire, entre otros; trabajar para la emancipación, lo que implica la formación ética y moral, la eticidad, como dice Yurén, para que la relación pedagógica Estado – ciudadanía sea congruente con los postulados constitucionales que son principios para un vida plena en sociedad, en la que las facultades y derechos humanos son los que prevalecen.

⁴² “La línea de dignidad es una propuesta orientada a enmarcar y focalizar las discusiones sobre sustentabilidad socioambiental (...) corresponde a una elaboración conceptual que pretende conciliar los objetivos de la sustentabilidad ambiental con los objetivos distributivos de la equidad social y la democracia participativa. (...) Los énfasis en el desarrollo de este concepto están puestos en el desafío de satisfacer las necesidades humanas básicas y de redistribuir el espacio ambiental del planeta; y en el desafío de lograr equidad socioambiental...” (Larraín, 2002; 2)

LOS MECANISMOS QUE CONSTRUYEN LA DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Las estructuras estructurantes

El sistema educativo mexicano está normado como un sistema único de formación para toda la población en el país. La esencia de la educación se establece en los principios constitucionales del artículo 3° y se regula la operación del sistema en su totalidad, en la Ley General de Educación. Por prerrogativa constitucional también, es el Estado el que decide la elaboración de planes y programas de estudio para la educación básica y normal. Dentro de este marco filosófico y normativo se definen todas las políticas educativas que dan pie a la organización del sistema educativo. Estos principios están sustentados en la convicción humanista del reconocimiento de la dignidad humana, materializada en los derechos humanos. Principios que se convierten en valores en acción (eticidad de acuerdo con Yurén) para la justicia y la democracia, y que se plasman en el modelo pedagógico.

En nuestro país, las políticas educativas han dejado huella palpable de los procesos históricos de la construcción de las estructuras que hoy sostienen el sistema. Procesos entrelazados a partir de la lucha permanente de intereses de diferentes grupos que se vierten en proyectos contrastantes y en ocasiones contradictorios entre sí. Intereses derivados de propósitos no siempre accesibles a la vista de quienes ejecutan cotidianamente la resultante plasmada en los planes y programas de estudio, en el modelo pedagógico y en la organización operativa del sistema. Los propósitos explícitos en cada época hacen patentes intereses loables y nobles al hacer referencia a los ideales revolucionarios de justicia social para constituir una democracia, entendida como la posibilidad de lograr desarrollar las potencialidades de todos y cada uno de los mexicanos. Pero estos intereses han permanecido en pugna y tensión constante contra los mecanismos estructurales que hacen posible las relaciones de producción en un modelo económico determinado por la dinámica de integración e interacción con el mundo.

Las políticas desarrollistas desde su dimensión económica corrieron en paralelo a las políticas educativas, pero no en congruencia entre sí. La educación se concentró en el discurso en los grandes ideales de justicia social, pero en estrategias de solución de los problemas urgentes: lograr la alfabetización, extender la cobertura, garantizar únicamente la educación primaria y luego la secundaria; no se realizaron proyectos integrados a un proyecto de nación con visión de largo tiempo para todo el sistema educativo y en todos sus niveles, que respondieran a las exigencias externas y pudieran satisfacer las necesidades sociales internas para garantizar el desarrollo propio (en términos de evitar la dependencia científica y tecnológica, por ejemplo) y el desarrollo integral de los individuos que permita construir en democracia, una nación que se fortalezca en sí misma y en la capacidad de cada uno de los individuos que la conforman.

En este proceso de construcción de las estructuras que dan forma al sistema educativo, las políticas educativas ejecutadas, distan de obtener los resultados planteados como principios de la educación: justicia social, equidad, garantizar el bienestar de la población y procurar la constante mejora como sociedad democrática; lograr una ciudadanía que sea congruente con los postulados

de una democracia como forma de vida que garantice el constante mejoramiento económico, político y cultural de la población.

Estas estructuras resultado de los procesos históricos del país, quedan amalgamadas en la normatividad de operación de las escuelas, en las relaciones laborales contraladas en su totalidad por un único sindicato de maestros y en la forma en que se produce el conocimiento dentro de una dinámica de interrelaciones humanas al interior de las escuelas y de las aulas. Se entretajan también en el terreno de las dinámicas culturales y las prácticas sociales y de valores que se configuran como elementos de la tradición escolar. Estas estructuras, tanto las político-organizacionales como las sociales, se constituyen como dimensión macro-estructural, como parte de la tradición, en el hábitus escolar como estructuras estructurantes en términos bourdieusos, es decir, que a su vez permiten la legitimación y reproducción de las mismas. En este hábitus, está presente de manera implícita la discriminación en todas sus formas (de clase, de etnia o raza, de género), el sometimiento a un orden jerárquico inapelable y a la brutalidad que el constreñimiento de las facultades humanas cognitivas, emocionales, sociales y espirituales, se realiza cotidianamente en los salones de clase.

De esta manera se hace prácticamente imposible vislumbrar la posibilidad del planteamiento transformador de la educación para configurar la democracia; sin embargo y a pesar de ello, la posibilidad existe.

1. La escuela: escenario de la práctica pedagógica

Las condiciones generales de las escuelas, muestran esfuerzos diferenciados para su mantenimiento físico, los cuales dependen en primera instancia de la gestión directiva y docente, es decir, si la escuela luce con un mantenimiento regular, es porque la gestión directiva ha ejercido algún tipo de liderazgo y compromiso, logrando la participación de los docentes y de los padres de familia para el cumplimiento de las metas específicas de mantenimiento de las instalaciones. En el mismo sentido, se logra también mantener las condiciones de higiene necesarias. La escuela, vista como el espacio físico en el que se desarrolla la educación, construye realidades objetivas y subjetivas en la cotidianidad. “El profesor (...) requiere condiciones favorables, higiénicas, espaciales, estéticas, sin las cuales se mueve con menos eficacia en el espacio pedagógico” (Freire, 1997; 65); pero es indispensable la acción pro-activa del docente y de los directivos para que esto sea posible. He aquí, que se identifica como mediación, la dinámica del contexto cultural introyectado en la dinámica escolar, el cual, favorece o no que el espacio físico sea adecuado. El ejercicio de los/as maestros/as habría que desarrollarse en un ambiente propicio y agradable, en tanto es saludable por los aspectos mínimos de iluminación, ventilación y la distribución de la superficie en proporción a la cantidad de personas que hay en la habitación; pero poco a poco y de manera sutil, se impone un acondicionamiento a aceptar las limitantes físicas de las instalaciones, del uso del mobiliario y las limitantes económicas de la población estudiantil, para generar un ambiente saludable. Los/as maestros/as se acostumbran, se hace familiar el ambiente desordenado e inocuo, lo cotidiano de la rutina diaria en ese escenario poco propicio para el aprendizaje, deja de ser visible; es esta la primera estructura concreta que se encuentra como limitante de la práctica pedagógica, porque enmarca la movilidad en el espacio.

Por tanto, la práctica pedagógica queda delineada y condicionada a la poca movilidad que ofrece el espacio. La escuela se convierte en el escenario que enmarca y delinea estas prácticas pedagógicas, legitimando sutilmente la tradición escolar, se hace patente el hábitus que prevalece, en el cual, los procesos de formación democrática quedan constreñidos implícita e imperceptiblemente, ya que la falta de movilidad de los/as alumnos/as por la falta de movilidad del espacio y las condiciones en las que se encuentra, limita la dinámica del aprendizaje, tanto como la expresión creativa del docente. Como ya hacía referencia Freire, las condiciones materiales de las escuelas, no se encontraron propicias para el aprendizaje: “son tan malas que ni se mueve [el docente]. La falta de respeto a este espacio es una ofensa a los educandos, a los educadores y a la práctica pedagógica” (Freire, 1997; 65). La distribución de los espacios, el uso que se le da y las condiciones de higiene, son una cuestión de dignidad del docente y de la escuela misma. Este aspecto puede verse como una forma de desvalorar el trabajo del docente, desde las macro-estructuras formales (concretas y objetivas) como las macro-ideológicas que se constituyen como aspectos del contexto cultural y social, materializadas en la práctica social reproductora del conformismo. Desde la perspectiva de la democracia, se enmarca un estilo de vida que deja de lado los principios de la dignidad humana. Tanto maestros/as como alumnado y padres de familia se limitan a repetir las acciones que por tradición saben que pueden realizar y éstas las llevan a cabo en las condiciones materiales que les ofrece el medio, sin que exista algún factor que rompa el ciclo. Como ya lo había dicho Mercado hace ya casi treinta años, la organización de los espacios sigue imponiendo una determinada práctica pedagógica; pero que definitivamente sí es factible fracturarla para propiciar la transformación.

De esta manera, las macro-estructuras políticas, desde el aspecto material del uso de los inmuebles, están condicionando la práctica pedagógica, pero siempre cabe la posibilidad de la transformación en los usos, si los/as maestros/as hacen un alto en la dinámica rutinaria y ven, lo que por ser tan evidente, dejan de ver. Pero las macro-estructuras culturales aparecen. Éstas se configuran también en la relación cotidiana entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

2. Las interrelaciones socio-culturales en la escuela

Las relaciones con los padres de familia, como aspecto clave de la dinámica escuela-comunidad, y las relaciones internas entre maestros/as y directivos y entre maestros/as y maestros/as, constituyen aspectos mediadores de alto impacto para la configuración de las prácticas pedagógicas. Como decían Rockwell y Mercado (1989) “el espacio y el tiempo no son así recursos disponibles incondicionalmente para el docente; siempre son mediados por toda la trama organizativa y social de la escuela” (p. 67); más específicamente, por la dinámica generada por el contexto cultural que, además es dialéctico entre la configuración cultural del docente y la de la comunidad. Estas relaciones son asimétricas y jerárquicas.

La organización de la escuela, se establece, como el resto del sistema educativo, como una estructura fija, en la que hay un director responsable de la administración para el funcionamiento de la escuela, y los subordinados, en este caso, los/as maestros/as y demás personas que participan en la escuela. Esta estructura organizacional, que es típica de cualquier otra

organización, se caracteriza por la relación de poder que se establece en la jerarquía. Esto es, quien es el director, es la autoridad; y éste a su vez, obedece a otra línea de mando de mayor jerarquía y poder. Esta estructura es clara para los/as maestros/as. No hay punto de discusión, a la autoridad se le obedece. De ahí que la clave, es el ejercicio del liderazgo. Según el tipo de liderazgo que propicie la dirección, será (como en cualquier otra organización), el tipo de clima organizacional que se logre, jugando entre el autoritarismo y la democracia. Según la personalidad del directivo, será el estilo, lo que permite la prevalencia de la subjetividad. Pero para el maestro/a, prácticamente solo hay un camino: se aceptan las reglas o no será compatible ni logrará la sinergia en la escuela. Lograr la actitud pro-positiva de los/as docentes, es tarea entonces, de la gestión directiva y su estilo de liderazgo.

Ahora bien, en las escuelas, la relación con los directivos sí tiene diferentes niveles de influencia y es a través de éstas, que operan los mecanismos de reproducción del sistema educativo, al pretender, desde sus propias interpretaciones (de los directivos), hacer cumplir el currículum oficial y los reglamentos de operación. Los directores de las escuelas tienen una doble función: la administrativa y la pedagógica, pero es la primera la que les absorbe la mayor parte del tiempo; de ahí que es precisamente uno de los aspectos por los cuales opera el currículum oculto, porque aun cuando los/as maestros/as cumplen más o menos el mandato directivo desde el punto de vista administrativo, gozan de un sutil espacio de libertad pedagógico: dentro del aula son los jefes respecto de los/as alumnos y con los padres de familia; dentro del aula, los/as maestros gozan de libertad para realizarse pedagógicamente; sin embargo, la libertad es aparente, ya que esta implicaría mantener un nivel de conciencia y reflexión permanente para la toma de decisiones pedagógicas, y lo que emerge tras el análisis, es el aislamiento pedagógico o individualismo pedagógico y la ritualización de algunas estrategias que se convierte en "*la forma de trabajar de cada quien*", pero al mismo tiempo, prevalece la homologación de la práctica pedagógica consensada por la tradición escolar.

Este consenso pedagógico, es resultado de las interacciones intersubjetivas e implícitas en las relaciones entre docentes. La norma no escrita, la ritualización de lo permitido en la escuela, es lo que ha de prevalecer para mantener el clima organizacional más o menos estable. Son los/as maestros/as de mayor cantidad de años en el plantel, quienes tienen el mando, quienes permiten o no la introducción de 'novedades pedagógicas' de las nuevas generaciones, y sutilmente van configurando 'la tradición escolar'. Pero el aspecto de mayor impacto en la transferencia de las tradiciones, es el control disciplinario. Tanto desde el proceso enseñanza – aprendizaje, como desde el control de la disciplina, lo que se transfiere dista de constituir relaciones que favorezcan procesos democráticos, ya que se limitan a la repetición de información, a la competitividad por resultados numéricos y evitar 'desorden' en la escuela. Así, se le atribuye mucho valor a la experiencia...ya que tienen por comprobado "*lo que sí funciona*"... aunque la estrategia sea condicionante. Los/as maestros/as asimilan el ambiente escolar y son integradas al mismo tiempo, de tal manera que es imperceptible la "influencia de la tradición escolar" pero es también determinante en su práctica; de esta manera, el *hábitus* se constituye y prevalece en el tiempo.

Respecto a los padres de familia, la relación también es asimétrica. Los/as docentes buscan reciprocidad, compromiso y apoyo de los padres, desde una postura de jerarquía, de la que esperan, en el fondo, el reconocimiento como autoridad a la que se le debe respeto y obediencia; pero si no ejercen una adecuada gestión de colaboración con ellos, los padres se mantendrán en

aparente pasividad. Sin embargo, el aspecto pedagógico-didáctico no depende de la relación con ellos, aunque paradójicamente sí consideran que los resultados tanto positivos como negativos, es por la intervención de los padres en el proceso educativo de los/as hijos/as.

Se puede concluir, que la estructura de las interrelaciones en las prácticas sociales que se establecen dentro de la escuela y con la comunidad, se han constituido como rituales, como lo explicaba MaLaren (2007), los cuales han de ubicarse siempre en el contexto cultural, y son los reproductores de las jerarquías y la dinámica de la autoridad que se enviste de autoritarismo, en tanto representa la lógica “de la obediencia” y la “resistencia al cambio”. Como lo han explicado Giroux, Apple y McLaren, entre otros, la cultura de la escuela realmente es una de las macroestructuras que crean y legitiman los significados y los conocimientos, porque, como lo explica Sharp (citado por McLaren, 2007; 47), “las representaciones penetrantes del hombre y la sociedad [como parte de la ideología democrática liberal] no son simplemente almacenadas de manera abstracta en la cabeza, sino materializadas en prácticas sociales y en rituales que tienen un poder explicativo”; las prácticas pedagógicas, como prácticas sociales cumplen con esta característica.

3. El/la docente frente al autoritarismo de la estructura organizacional

En México, el proyecto de educación democrática que ha pretendido formar valores de ciudadanía, ha estado en permanente tensión y contradicciones entre los propósitos explícitos y las prácticas cotidianas educativas, las cuales no solo se remiten al salón de clase, aunque es donde más frecuentemente se dan las contradicciones. La práctica pedagógica, como práctica social, es ejecutada por el individuo docente. La persona del maestro/a representa en el acto pedagógico, la materialización del propósito de las políticas educativas; pero como persona se constituye como sujeto-actor, con sus propios procesos socio-históricos, cognitivos, emocionales y culturales. Como ser humano se constituye en la complejidad misma del ser. En este proceso hace una inmersión al mundo de la docencia, desde las condiciones contextuales-culturales, de clase y de género, que los condujeron a tomar la decisión de formarse y ejercer como docente.

Ser docente idealmente, sugiere ejercer una profesión de trascendencia histórica porque no se reduce al aula, sino que empieza y termina en el ambiente social, económico, político, cultural de la vida, como lo expresó Torres Bodet hace más de sesenta años. Pero al pasar de los años, se ha ido mermando la imagen del docente, no únicamente desde las percepciones sociales, sino por las mismas condiciones estructurales-laborales que son dominadas en su totalidad por el sindicato de maestros: la disminución del valor real de los salarios, condiciones laborales cada vez de menor seguridad social y de calidad de vida y dentro de una estructura más como semi-profesión que profesional, con una mínima intervención en la toma de decisiones o nula consideración sobre la trascendencia del impacto social por parte de las autoridades educativas en los niveles superiores. La falta de respeto a la dignidad del docente se hace patente en cada decisión en la política educativa que no lo ve como sujeto esencial del proceso educativo, sino como objeto de manipulación y control masivo de la educación.

Este control sutil a partir de la feminización del magisterio, que también permitió la proletarización, es una expresión más de la inequidad social, legitimada por la naturalización de

la docencia como expresión femenina. Esto fortaleció implícitamente la pedagogía empirista y cada vez de menor reflexión teórica-práctica, lo que la coloca como “una profesión fácil de estudio” aun en el contexto universitario, porque, al final de cuentas, será el instinto lo que se sobreponga en la relación maestro/a – alumnos/as, dentro del aula. El llamado a la profesión, identificado como vocación necesaria para su ejercicio, es también resultante de los procesos culturales, como la socialización, por ejemplo. Los valores que se introyectan durante este proceso, van configurando la personalidad y la identidad del sujeto que se convertirá en maestro/a. Si bien las condiciones de clase, también están presentes, son más las macroestructuras ideológicas, las que dominan (valores culturales y religiosos); de ahí que se presente todavía la segregación por sexo desde la formación, según el nivel educativo para el cual se pretenda formar al docente: casi 100% mujeres para preescolar, más del 80% para primaria, y se van integrando más hombres conforme se pretende ser docente de niveles escolares superiores. Aun la formación continua está condicionada al género, ya que, las “obligaciones de las mujeres” dejan poco espacio para la formación en los tiempos fuera del horario laboral; y de la misma manera, las posibilidades de ascender en la jerarquía organizacional, están también condicionadas tanto a la capacitación por escalafón, como al juego de la obediencia o meritocracia implícita con el sindicato.

4. El/la docente – sujeto: entre el autoritarismo y la democracia

Advertencia: penetrar realmente al mundo del maestro/a, no solo no es una tarea simple, sino invasora, puede considerarse incluso agresiva, por ello, solo se hace un ligero acercamiento a la complejidad del ‘ser docente’, y se consideran para la conclusión, únicamente lo que puede ser observado y reconfigurado a partir del entendimiento de los procesos de construcción de la identidad, como condición humana resultado de los procesos sociales en relación dialógica con los psicológicos y subjetivos.

El/la docentes, como sujeto social, se constituye como agente bio-psico-social en una relación dialéctica entre su subjetividad y la realidad objetiva del contexto socio-cultural en el que se desarrolla; su visión del mundo se construye en interacción con e interpretación de su realidad socio-económica, cultural y política; configura su historia y con ello su identidad: *es lo que piensa y percibe, lo que siente y sus normas y valores, sus saberes, conocimientos, su propia capacidad de desarrollarse, sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales*; la historia del maestro/a se entrelaza con la historicidad de la profesión y de la escuela misma, así como con el aspecto cultural y económico de su contexto. En el sujeto se representa el nivel micro de la realidad social, como praxis, en la que se entrecruzan procesos complejos de apropiación y construcción entre la biografía individual del maestro/a, la historicidad de la profesión y de las prácticas sociales y educativas de la escuela y de la comunidad.

Su identidad es resultante de una serie de representaciones e imaginarios sociales típicos o estandarizados al género y la clase, en términos generales. Se materializa en la vocación, entendida como servicio en atención a los/as niños/as y al mismo tiempo representa una posición de poder superior frente a ellos/as. En este mismo proceso de configuración de la identidad, el sujeto configura su esquema valorativo, su ‘deber ser’ moral y ético. Dominado por las representaciones sociales normativas que delimitan el ser mujer y ser hombre, los/as maestros/as

encuentran su misión educativa en el ejercicio del “deber ser moral de cuidado a”. De esta manera los valores dominantes caben en el ordenamiento social pre-establecido y tradicional, no sin los conflictos internos propios, generadores de contradicciones y resistencias. En este proceso se ha condicionado la formación de autogobierno y autoconocimiento sujetos a las normas sociales, al “deber ser” que se impone, y luego es representado también por el poder del Estado a través de las estructuras organizacionales y de operación del sistema escolar. De ahí que, las resistencias quepan en la legitimación de las estructuras sociales y no para la transformación de las mismas. El cumplimiento casi enajenado de los lineamientos mínimos, refleja procesos de conformidad en el escenario escolar, y al mismo tiempo sugiere la representación de autoridad legitimada por el sistema, en tanto hace cumplir la norma por medios más autoritarios que constructivos.

En este sentido, la democracia como forma de vida, es vista por los/as maestros/a, más como un ideal casi perverso por ser inalcanzable, sugerente de rebeldía y no de irreverencia o emancipación, porque las libertades no tienen cabida para los/as maestros/as cuando se trata de ‘cumplir con las normas y el orden que impone la sociedad’. Si bien pueden encontrarse posturas diferenciadas entre los maestros y las maestras, no puede pretenderse aquí una generalización; sin embargo los procesos constructivos de identidad, han configurado formas de ver el mundo diferenciadas, y por tanto, su impacto en la práctica pedagógica, también lo es. Los/as maestros/as viven un ‘deber ser’ dentro de la escuela que responde a sus procesos subjetivos y valorativos de construcción de las representaciones sociales y los imaginarios. Éstos se convierten en construcciones conceptuales como estructuras que condicionan, estructurantes, y el hábitus continua más por los caminos de la reproducción social y la legitimación que por la resistencia transformadora.

5. Las intenciones y las creencias: entre “la conducción” y “la construcción ”

Las intenciones de los/as maestros/as, materializadas en los propósitos que pueden explicitar sobre su función pedagógica como docentes, están enmarcadas por los procesos cognitivos y meta-cognitivos que crean y sustentan las representaciones que los constituyen, que se sustentan en las teorías implícitas. Estas representaciones construidas a partir de sus experiencias en interacción con los modelos socio-culturales, posibilitan la comprensión de significados de la enseñanza y el aprendizaje, y es a partir de estos significados que se da sentido a las prácticas o actos pedagógicos específicos en el aula.

Las intenciones quedan en un nivel de consciencia superficial, pero operado por las teorías implícitas que se vuelven determinantes en la enseñanza; éstas actúan en un nivel profundo de representaciones mentales. Las teorías implícitas permiten al maestro/a, interpretar y dar sentido a su mundo, tomar decisiones y actuar; esto es, permiten que se establezca la interacción entre los significados y la utilización de éstos en la práctica, como lo explicaba Loo, Olmos y Granados, (2003); son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativos; tienen origen cultural ya que se construyen en formatos de interacción social y comunicativa, es decir, cara a cara y por la convivencia en contextos normados y reglamentados a partir de las convenciones, roles y valores que el entorno ofrece y que constituyen los procesos inconscientes de apropiación (lo macro-estructural - socio-cultural)

dando paso a la subjetividad del sujeto (al acto, lo micro); pero mediada la interacción dialéctica entre lo macro y lo micro, por la cultura organizada en la escuela y en el curriculum que enmarcan la información y sus significados que son catalizados y decantados. En consecuencia, estas teorías implícitas, perfilan en gran medida, la práctica pedagógica de los/as maestros/as, y se puede explicitar en cómo realizan su planeación didáctica y luego la ejecución de la misma.

Así se configuran sus creencias pedagógicas, sustentadas en sus teorías implícitas y dando significado a las teorías pedagógicas que durante la formación y la capacitación van adquiriendo, para ser re-significadas a partir de su experiencia conforme se presentan determinadas circunstancias. En esta dinámica interactiva que se vive en la cotidianidad, los/as maestros manifiestan sus conceptualizaciones previas respecto a los procesos de aprendizaje de los/as alumnos/as en la forma de planear la secuencia didáctica, y es a partir de ello, que definen sus estrategias de enseñanza, las que finalmente se convierten en procesos sistematizados y rituales pedagógicos, y luego durante su ejecución toma sentido la experiencia.

Los/as maestros/as identifican que en la escuela sobreviven prácticas tradicionales de antaño y al mismo tiempo, se incorporan técnicas modernas. Sobreponen y mezclan las posturas teóricas del aprendizaje con las estrategias didácticas, confundiendo entre los conceptos y los encuadres teóricos. Identifican “lo tradicional”, entre otras cosas, como: a) la exigencia, el manejo de los contenidos en tanto son ‘cosas’ que se tienen que aprender, es decir, memorizar la información; b) la disciplina, que implica el estar callado, correctamente sentado y haciendo la tarea indicada por el maestro/a con perfecto orden y entendimiento de las instrucciones; y c) el respeto que impone el/la maestro/a, en tanto significa ‘autoridad’ y por ende, sujeto de obediencia sin cuestionamiento. Consideran que ‘lo nuevo’ es buscar mayor participación de los/as alumnos/as, que ya no estén tan ‘pasivos’ en clase, lo que significa generalmente que pueden dar sus opiniones y pasar a realizar algunos ejercicios al pizarrón, siempre que cumplan con las reglas de comunicación establecidas: levantar la mano y que el/la maestro/a le conceda la palabra.

En esta diferenciación de lo tradicional y lo nuevo a incorporar, se pone en juego el sustento teórico del aprendizaje, que no es muy claro para los/as maestros/as, lo que hace que se disocie la teoría de la práctica, que vean lejana la teoría. Sus creencias pedagógicas, sustentadas por sus teorías implícitas, se sobreponen a las teorías científicas del aprendizaje, y su experiencia se nutre de la confrontación cotidiana de lo que sus percepciones les ofrecen. Sus conclusiones operan más en el empirismo pedagógico y en el sentido común que en el sustento teórico-científico del aprendizaje, porque no hay oportunidad de provocar un rompimiento en el ciclo de enseñanza-aprendizaje propio del maestro/o con elementos que alteren o pongan en cuestionamiento lo previamente aceptado ya como verdad. Los/as maestros/as en general asocian ‘lo tradicional’ con el ‘conductismo’ y ‘lo innovador’ con el ‘constructivismo’.

En términos generales, se privilegia la enseñanza como función esencial de la educación y solo en consecuencia, se da el aprendizaje. Esto es, la tarea del maestro/a es ‘enseñar’ y la tarea del alumnos/as es ‘aprender’. Luego entonces, hay una separación entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, lo que hace que las estrategias didácticas, no necesariamente satisfagan las necesidades de aprendizaje de todos los/as alumnos/as, porque de hecho, no se identifican las especificidades del aprendizaje y las diferenciaciones entre los/as alumnos/as, sino que se ve al grupo como un todo relativamente homogéneo.

Las teorías sobre el aprendizaje, como el conductismo y el constructivismo se polarizan en términos didácticos y se relacionan con las formas de interacción con los/as alumnos/as; pero además, creen que hay una diferenciación respecto a lo que se aprende, es decir, hay ‘cosas’ que se pueden aprender conductistamente, porque esto significa memorizar mecánicamente, como las operaciones básicas de matemáticas, por ejemplo, o los conceptos científicos o hechos históricos, y hay otras que sí pueden asociar con el constructivismo porque pueden ‘opinar’; pero hay otras estructuras que se superponen a la falta de claridad o comprensión de las teorías del aprendizaje, como son los tiempos de los que disponen. Así, los conocimientos tácitos pedagógicos que están presentes en la dinámica de enseñanza, son los que pueden incorporarse pragmáticamente, porque ‘no hay tiempo’ de otra cosa. Así, la interacción maestro/a – alumnos/as, está permanentemente jugando entre ‘la tradición’ y el ‘constructivismo’.

6. El trabajo docente: la planeación y la secuencia didáctica

El trabajo docente, es considerado por los/as maestros/as, una actividad con una función social relevante, que consiste esencialmente en ‘enseñar’ y ‘apoyar’ a los/as niños/as para que logren aprender. Para ello, han de realizar tres tareas específicas: la planeación didáctica, la ejecución de la secuencia didáctica y la evaluación.

En la planeación didáctica, es en la que explicitan sus intenciones y se puede leer su postura respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, se ha convertido en un ejercicio rutinario y casi sin sentido, como completar un formulario o reporte previo que sirve para legitimar el avance en el programa establecido. Hacerlo de otra manera, implicaría una gran cantidad de tiempo, con el cual no cuentan, por lo que en muchos casos, se cae en la repetición de lo planeado años anteriores, con algunas sutiles diferencias (especialmente la selección de ejercicios o imágenes y actualización de algunos otros datos); o simplemente se toma la planeación oficial tal cual, lo que está más cercano a la improvisación en el día a día, ya que lo que retoman los/as maestros/as de la planeación oficial, es la secuencia temática y no propiamente la metodología o los objetivos de aprendizaje a lograr. En términos generales, los objetivos de aprendizaje se concentran en la obtención de los contenidos temáticos y no explícitamente en el desarrollo de las habilidades cognitivas y desarrollo de la persona en el proceso, aun cuando se explicita, por petición oficial, las habilidades a desarrollar según han sido capacitados en la formación por competencias, lo que hace que incluyan en la planeación, los valores y actitudes que se espera formar.

Se identificaron tres mecanismos como factores de mediación entre las intenciones de la planificación del programa y las intenciones del docente, esto es, entre lo macro estructural, en términos de propósitos ideológicos que sustentan el sistema educativo, y lo micro, identificado como la acción resultante de los procesos conscientes e inconscientes del docente: a) la selección de contenidos y objetivos, b) el uso de los recursos didácticos y c) las adecuaciones.

En el nivel que opera como parte de la estructura rígida macro, está la selección de los contenidos y los objetivos, ya que el criterio dominante es la secuencia de los contenidos

establecidos en el programa, que se imponen para el/la maestro/a como determinantes del aprendizaje, ya que es esto lo que han de aprender – memorizar los/as alumnos/as, de ahí que se perciba como carencia de los libros de texto, el que los conceptos-conocimientos-objeto, no estén plasmados como conceptos cerrados. Adicionalmente se incorpora aquí, los procesos propios de significación de los contenidos y la relevancia que tienen para el/la mismo/a docente; de esto dependerá el tiempo de dedicación al tema-contenido, profundidad en el manejo y postura personal respecto al tema, lo que lleva a la simplicidad u omisión incluso del mismo (como es en los temas que tienen que ver con la educación sexual, por ejemplo).

Respecto al uso de los recursos didácticos, lo relevante es el significado que tienen los materiales y la forma en que los utilizan. Los libros de texto gratuitos, junto con los otros libros de apoyo de editoriales que se encuentran en el mercado, son generalmente la base esencial para la planificación, esto significa que se remiten más a los libros de texto para realizar la dosificación de la temática en el tiempo que disponen para cada bimestre, que en los programas y planes de estudio. Ahora bien, como los libros de texto tienen implícita una metodología que no es del todo clara para los/as maestros/as, ya que no identifican el sustento teórico que subyace, y por ello, consideran que no son del todo completos, porque les falta la precisión de los conceptos y una gran cantidad de ejercicios de práctica, lo que hace que busquen otros materiales complementarios que llaman laboratorios para cubrir lo que consideran faltantes en los libros de texto; por lo mismo elaboran también sus propios resúmenes, los que tendrán que copiar los/as alumnos/as en sus libretas y memorizarlos. Otro tipo de material didáctico que es poco frecuente, es el individual o de manipulación concreta, o lo que hacen con mayor frecuencia, es fotocopiar lo que tienen que pegar en sus libretas, para ilustrar algún tema. El material visual-auditivo, está relacionado casi exclusivamente con Enciclomedia y poco a poco van incorporando el uso de recursos abiertos en internet, lo que sí facilita en gran medida el que tengan que hacer material didáctico colectivo, pero en realidad no invierten mucho tiempo para la búsqueda de este material, lo que hace que en ocasiones, no sea de gran utilidad para el tema que se está explicando, por ejemplo; o también se presentan problemas técnicos que en la operación limitan la dinámica de la clase. Así también, la manera en que utilizan las libretas de trabajo, es un reflejo más de la homologación del aprendizaje, ya que todos/as han de tener las libretas idénticas; en éstas se favorece la forma y no el contenido ni los procesos propios de aprendizaje, sino el cumplimiento estricto de las instrucciones dadas.

Los/as maestros/as cuentan con otros materiales de apoyo que complementan los planes y programas; materiales que pretenden ofrecer gran cantidad de estrategias didácticas con un sustento metodológico basado en la teoría constructivista en general; pero este material no es utilizado con frecuencia en muchos casos.

Finalmente, las adecuaciones que consideran que hacen, están en función, principalmente, del tiempo disponible, ya que simplifican, eliminan o agregan objetivos y contenidos según las características socio-culturales de los grupos. Si bien esto, puede ser un factor positivo, un ejercicio de plena libertad pedagógica, parece operar más como una justificante de las debilidades en los procesos de aprendizaje de los grupos. Esto porque, no surge de la reflexión crítica del programa y el planteamiento de objetivos diferenciadores para enriquecer lo que tienen como base, sino que parten de un ejercicio de diagnóstico inicial en el que se detecta el nivel de aprovechamiento previo, y no las características de los procesos de aprendizaje de los/as

niños/as. Esto significa, que lo que se privilegia es la acumulación y memorización de los ‘conocimientos’ y no el desarrollo de las habilidades cognitivas, físicas y emocionales. Así, la adecuación se convierte en una planificación específica para cubrir las necesidades del grupo en tanto tienen ‘huecos y vacíos de conocimientos’ según el criterio del maestro/a por la calificación obtenida en el examen inicial, y no para propiciar mejores oportunidades de desarrollo de las habilidades cognitivas, psicológicas y sociales de los niños y las niñas del grupo. En el mismo sentido, se homologa el problema al grupo, es decir, aun cuando lo más probable es que sean solo unos cuantos los que tengan un resultado bajo, se generaliza el problema al obtener un promedio numérico, y de ahí se parte para iniciar el programa del siguiente ciclo escolar.

Estos tres mecanismos, remiten a pensar en los procesos de apropiación del conocimiento y los valores implícitos tanto en el proceso, como en el conocimiento en sí. Lo que sugieren los tres mecanismos, es el cumplimiento de lo que previamente está determinado en los programas para ser distribuido en un tiempo específico que se considera insuficiente para cubrir ‘todo’ el programa. Este cumplimiento no reflexivo, permite la legitimación del hábitus de la escuela. No se puede hablar de obediencia en sí, porque tampoco ejecutan las estrategias que realmente sugiere el programa, luego entonces la limitante estructural no visible está, tanto en la persona del maestro/a, por sus teorías implícitas y las tácitas pedagógicas, que caen más en el conductismo; así como en lo estructural formal, como es el tiempo disponible para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, ya que la premura del tiempo los obliga-condiciona a un ritmo que no respeta los procesos individuales de los/as niños/as y la única estrategia factible para terminar el programa, según su entendimiento, es la acumulación de información, lo que favorece solo la memorización mecánica y no el aprendizaje significativo; ambas estructuras se entretajan para determinar la forma en que se le da uso a los materiales didácticos disponibles y a las adecuaciones que realizan, quedando la planeación delimitada por el tiempo y el espacio que impide la movilidad real del docente (tanto la intelectual como la física).

Es conveniente hacer ver que el sustento teórico que subyace a estos mecanismos, aun cuando en el discurso pudiera ser diferente, es el conductismo. Esto se manifiesta precisamente en la forma en que se expresa la secuencia didáctica: hay un inicio, no necesariamente motivador, la exposición o explicación del maestro/a, en la que pueden o no usar material de apoyo (el libro de texto o visual-auditivo), la copia mecánica del resumen y la ejercitación y práctica, que se remite a la repetición de lo explicado o mecanización de operaciones, según sea la materia. Solo en algunos casos, que se retoman estrategias diferentes, se van incorporando técnicas o actividades que sugieren procesos constructivos, que son sugeridos por los materiales adicionales del docente; pero se incorporan en la misma secuencia dirigida de manera condicionante del proceso de enseñanza. De esta manera, en la operación de lo planeado, se constata y contrastan las intenciones.

Otro aspecto relevante de la secuencia didáctica, es que está fragmentada: se realizan actividades de diferentes materias en un día, en las que entre éstas, no hay relación alguna. Se omiten algunos pasos del proceso de aprendizaje para simplificar los tiempos. No pueden llegar a ver los/as maestros/as, la posibilidad del trabajo integrado que desarrollaría procesos cognitivos más completos.

La secuencia didáctica en el aula, materializada como los actos pedagógicos que configuran las prácticas pedagógicas en su nivel micro, permite identificar los mecanismos que delimitan la formación de la democracia. El procedimiento que favorece la memorización, la acumulación de información, la copia mecánica y la repetición de esto en el proceso de evaluación, demuestra que no se estimula la capacidad reflexiva y crítica, se les enseña a aceptar las cosas como verdades incuestionables, lo que legitima los propios mecanismos de reproducción social, ya que ‘las cosas son como son y así habrá que aceptarlas’ dentro de los parámetros socio-culturales reconocidos como lo correcto. Los conocimientos se aprenden como algo acabado, como algo ya hecho, en lo que no cabe la posibilidad del cambio. Se fijan entonces como estructuras mentales inamovibles, en las que posteriormente no habrá cabida para las alternativas ni para el diálogo. El uso de los recursos didácticos de manera limitada reproduce las estructuras del sistema, no porque *per se* así lo sugieran los materiales, sino porque los/as maestros/as no encuentran formas alternativas y creativas para su uso. La mecanización de operaciones, aun cuando pudiera ser favorable para el desarrollo de habilidades cognitivas específicas, si se ha limitado la comprensión previa, solo se fortalece la repetición mecánica, lo que luego se reflejará en la dificultad para solucionar problemas, ya que al cambiar el contexto, no encuentran aplicabilidad de la información repetida. Las libretas todas iguales, es también una legitimación de la homogeneidad que se pretende, de la igualdad en la que se pierden las diferencias y hacen poco posible la equidad; tratar igual a los diferentes reproduce la desigualdad. Todos estos elementos van eliminando espacios que pudieran formar para la democracia.

7. El trabajo docente: la interacción maestro/a – alumnos/as

El control disciplinario y los valores que se transfieren

En la ejecución de la secuencia didáctica se vierten otros mecanismos de mediación entre las macro estructuras ideológicas (lo que se pretende como prerrogativa de la educación) y las micro-estructuras (la acción específica del docente): es en sí misma la secuencia de actividades que realiza el docente para enseñar. La secuencia didáctica en la ejecución, explicita toda la personalidad del docente, es en la que vierte su ser tal cual es; no puede fingir, no puede actuar, no puede aparentar lo que no es; muestra su mundo, su forma de pensar y de sentir, sus debilidades y sus fortalezas, y los/as alumnos/as muy pronto las identifican. Es en la ejecución, en la acción directa de enseñanza cotidiana que se establece y expresa la relación maestro/a – alumnos/as. Esta interacción no aparece en ningún documento, no está escrita ni explicitada en la planeación didáctica; es la relación pedagógica en esencia, y es y será siempre indispensable: indisoluble. Aun existiendo la mejor planeación, el mejor material didáctico y las mejores condiciones para el aprendizaje, si la interacción entre los/as maestros/as y los/as alumnos/as no hace sinergia, el aprendizaje queda limitado a las capacidades e intereses propios del alumno/a, o incluso puede ser obstruido. Es esta interacción, la que más va a impactar en el proceso de aprendizaje. En esta relación se identificaron dos mecanismos fundamentales que delimitan la formación de la democracia: los códigos de comunicación que se establecen en el lenguaje utilizado y que es parte de la propia identidad, y el manejo de la disciplina. Ambas se entretienen en un mismo acto mediado por el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con estos mecanismos se establecen los lazos que contribuyen con la socialización de los/as alumnos/as, al decidir, como lo explica Rockwell (1995), lo que debe o no hacer, con lo que crea las relaciones de poder.

Estas relaciones de poder se constituyen y se legitiman en las macro-estructuras, que le otorgan 'autoridad' al docente, y se reproducen en el acto comunicativo; estos actos comunicativos son los que transfieren los valores que socialmente se han establecido. De esta manera se reproducen los significados explícitos y los implícitos, constituyendo el principal motor del curriculum oculto.

Para esta investigación, se hizo énfasis en los códigos comunicativos que establecen el manejo y control de la disciplina, para identificar los significados implícitos, que van transmitiendo valores al legitimar las relaciones de poder. En este proceso tanto los/as maestros/as como los/as alumnos/as van construyendo las representaciones de sí mismos, las que quedan sujetadas a los estereotipos típicos: el/la maestro/a enseña y es la autoridad, quien establece las normas y las ha de hacer cumplir, y los/as alumnos/as, quienes deben obediencia y respeto al maestro/a porque es dueño del saber y porque representa la autoridad, en reconocimiento de la relación asimétrica y jerárquica entre maestros/as y alumnos/as.

En la interacción maestro/as – alumnos/as, desde la perspectiva del manejo de la disciplina, sobresalen los significados conscientes del docente. Identifican que la disciplina es necesaria para el aprendizaje, y esto significa cumplir las normas de comportamiento para el orden en el trabajo escolar. Sin embargo, las formas en que se pretende lograr esto, hace que el significado implícito sea diferente. Esto es, los/as maestros/as se envisten de autoridad, confundiéndola con el autoritarismo para evitar el mal comportamiento o libertinaje y dirigir estrictamente el trabajo académico, en el entendido de que la manera en que se está instruyendo al alumno/a es la manera en que todos deben de aprender. Luego entonces, los/as maestros/as dictan las instrucciones y los/as alumnos/as están obligados a obedecerlas.

Al privilegiar, los/as maestros/as, el cumplimiento de las normas y las reglas, lo que implícitamente se hace, es someter para la obediencia. La mediación de la estrategia utilizada para lograr el cumplimiento, es lo que desvía el significado del valor. Esto es, se tiene la intención de formar la responsabilidad para el cumplimiento de las normas y el respeto de las reglas, pero lo que se hace, es propiciar la coerción y el sometimiento, lo que logrará más probablemente, la obediencia. Los/as maestros/as suelen hacer uso de la amenaza y la imposición como estrategia previa para evitar el mal comportamiento, y el castigo coercitivo de las libertades y derechos, como consecuencia (dejarlos sin recreo, por ejemplo); los/as maestros/as no suelen hacer uso de la capacidad de razonamiento propio del alumno/a para que tome una decisión respecto al cumplimiento o no de las normas, y de sus consecuencias. Esta violencia simbólica reproduce los mecanismos de sometimiento social, al limitar sutilmente el conocimiento de sí mismo para la toma de decisiones y el autogobierno, haciendo necesario un elemento externo de control.

La disciplina, entendida como orden, por los/as maestros/as, también legitima y reproduce las estructuras sociales, ya que se impone en la ritualización del proceso enseñanza – aprendizaje a estrategias casi dogmáticas de uso del espacio áulico y escolar. No se estimula el razonamiento reflexivo y crítico sobre el comportamiento propio que llevaría al autogobierno lo que iría contribuyendo con el proceso de formación de la capacidad autónoma. Finalmente, para imponer la disciplina, los/as maestros/as privilegian el trabajo individual y el acomodo de las sillas y bancas, en filas rectas frente al pizarrón. Solo en ocasiones extraordinarias, trabajan en equipos.

Cuando lo hacen en el grupo, las actividades son de apoyo entre los integrantes del equipo, para resolver algún laboratorio o elaborar algún resumen; si bien esto es un ejercicio que sí motiva a los/as alumnos/as, no es algo recurrente, porque se considera que propicia el desorden y de todas formas, han de ‘aprender’ de forma individual.

Así, los/as maestros/as mantienen en el proceso enseñanza – aprendizaje, formas autoritarias de disciplina. A pesar de las incorporaciones de las innovaciones tecnológicas y algunas pedagógicas según su sustento constructivo, se mantiene todavía la imagen arcaica del ejercicio de la autoridad, si bien ya no es por la fuerza física, sí lo es por el ejercicio del poder por el dominio del conocimiento y la posición en la relación jerárquica, lo que puede identificarse como violencia simbólica, según lo llamaría Bourdieu. Lo hacen por mecanismos tanto conscientes como inconscientes; por un lado, las estructuras del sistema educativo le otorga la responsabilidad social y moral para el ejercicio de esta autoridad, y por el otro lado, sus propias representaciones sociales que han generado la construcción de sus estructuras mentales y sus teorías implícitas, lo que sostiene su identidad, lo hacen que se envista de ese poder frente a los/as alumnos/as y se asume como el que puede ‘corregir’ y ‘apoyar’ a los/as niños/as. Esta ambivalencia y permanente contradicción opera como curriculum oculto en la relación maestro/a – alumnos/as, en tanto sutilmente se enseñan ideologías y valores que inciden sutil y significativamente en la formación de los/as niños/as de manera más efectiva (Adorno, 1973; Bohoslavsky, 1975; García, 1997).

De esta manera, la relación pedagógica en el vínculo maestro/a-alumnos/as sugiere que el ejercicio pedagógico en la cotidianidad, es un juego no consciente entre la tradición y la modernidad, entre el autoritarismo y el miedo a la libertad, entre el cumplimiento del “deber ser” y las posibilidades reales del “ser docente”. Las modificaciones o innovaciones educativas, como las tecnológicas, por ejemplo, se asimilan a ritmos distintos, según el contexto propio de la escuela y la gestión directiva, rompiendo los mitos sobre la resistencia al cambio, sin embargo, al ser asimilados a las estructuras prevalecientes, las innovaciones se diluyen y forman ya parte de la tradición misma, por lo que vuelve a leerse una dinámica pedagógica y escolar tan tradicional, como hace 50 años pero tecnificada, básicamente, porque las dinámicas disciplinarias son las que prevalecen como estructuras educativas reproductivas de las estructuras sociales bajo parámetros de una moral heterónoma, que además, parece ya no coincidir con el contexto temporal actual, evitando con ello, las posibilidades de formar el pensamiento reflexivo y crítico, indispensable para desarrollar la capacidad de reciprocidad y habilidades cognitivas para la toma de decisiones bajo principios de comportamiento éticos.

En consecuencia, en la práctica pedagógica, los mecanismos mediadores identificados para la formación de valores, como lo había encontrado García (1997), son el tratamiento de los contenidos, durante la ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el vínculo personal que se establece en la interacción maestro/a – alumnos/as, con lo que se configura y legitiman las estructuras de control disciplinario que reflejan y al mismos tiempo reproducen, las estructuras sociales.

8. ¿Las escuelas forman para la democracia?

La respuesta directa a esta pregunta, según el consenso de los/as maestros/as, es sí. Sin embargo, el análisis muestra que no hay una respuesta tajante, ni es un sí, ni es un no determinante. Precisamente esta indeterminación e incongruencia a simple vista, es lo que está construyendo un tipo de ciudadanía que pretende la democracia, pero condicionada, atrapada en los diferentes intereses y formas de convivir de los distintos grupos humanos que constituyen una sociedad. El dinamismo propio de la conformación de la democracia implica la tensión permanente entre los posibles opuestos; mientras algunos pugnan por la permanencia de las tradiciones (en todas sus dimensiones), otros pugnan por la transformación que muchas veces pone en jaque los valores implícitos en cada postura.

La democracia entendida como forma de gobierno, requiere una forma de vida democrática, por lo que es clara la relación dialéctica entre las estructuras económicas, políticas y sociales, y las prácticas que van constituyendo el *hábitus*, entre lo estructurado y lo estructurante. La democracia como forma de vida implica entonces los consensos entre las personas que se pueden lograr a partir de la congruencia, el reconocimiento y respeto de la subjetividad del individuo como parte de la condición humana, una forma de vida sustentada en la capacidad de tomar decisiones informadas y el autogobierno y la capacidad autónoma del individuo para, en tanto individuo social, lograr la participación consciente y responsable que dé cohesión al grupo humano para el mejoramiento de las condiciones de vida tanto en lo individual como en lo colectivo, así como en lo material como en lo espiritual.

La democracia así, tiene sentido por estar sustentada en los valores que soportan y dan pie a los derechos humanos, teniendo en el horizonte 'la dignidad humana'. Es por esto que, los valores de la democracia (derivados de los derechos fundamentales) han de configurarse en el ser del sujeto, como constituyentes de su identidad, en cuyo proceso ha de procurarse al ciudadano emancipado, en tanto se reconoce su capacidad de autonomía y conducción ética y derive en la participación pro-activa para el desarrollo individual en interacción e integración con su medio físico y geopolítico, social y cultural.

Una de las habilidades indispensable para la configuración de esta ciudadanía, es el diálogo, la capacidad dialógica que encuentra su esencia en la reflexión y análisis de las realidades de convivencia humana y la participación. Así, los valores de la democracia son postulados que sirven de guía para favorecer el entendimiento colectivo y colaborativo, para que las aspiraciones personales queden enmarcadas en el bien colectivo. De ahí su constitución axiológica y el insistir por lo mismo, en la formación ética de los/las individuos/as.

De acuerdo con lo planteado en el marco teórico sobre la forma en que se aprenden los valores, la formación de los individuos implica un proceso que se desarrolla espontáneamente durante la socialización, en el transcurso de las relaciones cotidianas, en las interacciones 'cara a cara' que constituyen las tipificaciones (Berger y Luckman, 2008), y a través de la forma en que se orienta la apropiación del conocimiento y de las normas. En la escuela, esta relación pedagógica está establecida por el/la maestro/a y el/la alumno/a, cuya esencia está en la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje y en la interacción que implica la relación de poder disciplinaria.

Para esta conducción, en el proceso comunicativo, en el lenguaje, se establecen los códigos normativos y valorativos del comportamiento y al mismo tiempo, los códigos pedagógicos, entendidos como la forma en que se conduce el proceso de adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades y la formación del ser. Los/as individuos/as –tanto los/as maestros/as como los/as alumnos/as--- son un todo biopsicosocial inmerso en un contexto sociocultural dado, no pueden desasociarse de su contexto cultural, por lo que en la escuela está presente en su compleja totalidad, de tal manera que el proceso de construcción de los códigos valorativos vienen también dados por el contexto, en una relación dialéctica maestro/a-alumnos/as, escuela-comunidad y se reconfigura en la interacción, la reproducción cultural y la resistencia que también legitima las estructuras inmodificables del sistema educativo.

“La formación en valores al desarrollarse en un proceso normativo articula dos supuestos contradictorios: la subordinación y la elección” (García, 1997; 31). Es en este punto, donde la tensión entre autoridad y libertad, nubla su sentido. Por un lado, el proceso de socialización supone un proceso de adaptación que implica la subordinación de las motivaciones particulares a los requerimientos sociales, es decir, los normativos, lo que ocurre en la cotidianidad de diferentes maneras no conscientes o no visibles (Berger y Luckman, 2008) al individuo, sino que están en función de la respuesta ‘del otro’ externo frente a mí ante mi conducta. Por el otro lado, el proceso axiológico de la conformación del valor, supone la elección e internalización de las referencias que llevan a la decisión de actuar hacia uno u otro lado; es este, en esencia, el acto libre que ejercita la capacidad autónoma (Gordillo, 2008). La elección y sus consecuencias van forjando una predisposición a elegir que, puede ser condicionada a un estímulo externo repetitivo hasta convertirse en hábito no reflexivo, pero puede ser también, el resultado de la reflexión sobre las consecuencias de los actos, sobre el contenido de la elección en sí mismo, lo que favorece el ejercicio del ‘acto libre’. En este ejercicio se imbrican tanto las necesidades naturales como los motivos y los intereses, los que también corresponden a lo que el contexto provee y se va asimilando, introyectándose como parte del ser social al acto de ‘voluntad racional’ (Gordillo, 2008); lo macro en lo micro, como lo considera Knorr Cetina. En consecuencia, la voluntad no determinada por la razón del sujeto, se convierte en un comportamiento heterónomo moral, lo que “es un peligro para el hombre, es algo enajenante y es preciso sustituir por una libertad que permita al hombre constituirse a sí mismo, sin ninguna imposición externa que le determine a obrar” (Yurén, 1995:249).

De ahí, que la formación que se pretende para lograr la democracia en el ejercicio de la misma, implica que el fin último sea, la dignidad humana, sensible a la cultura propia pero principalmente a la reivindicación de los derechos individuales y sociales sustentados en la ‘dignidad humana’ y en la ‘justicia’; para ello la formación de la democracia ha de pasar a ser una formación moral y ética que logre sujetos conscientes, participativos, autodeterminados, es decir, que logre la emancipación del individuo para el ejercicio de su soberanía. La educación moral y ética está sustentada en el desarrollo de las capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, “a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo” (Buxarrais y otros, 1997; 16).

Pero en las aulas, la democracia no cabe, lo que se dice, no es lo que se hace. La intención de formar está constreñida a controlar. Al reducir la enseñanza a la ritualización instruccional, se

esclaviza en estructuras vacías (MaLaren, 1995) que reproducen las estructuras sociales en las que no cabe la democracia ni como sistema de gobierno.

Son muy pocos, los/as maestros/as y los espacios donde cabe la tolerancia, la que hace referencia al reconocimiento y al ejercicio de la 'libertad' del individuo, de los/as niños/as en proceso de formación, son muy pocos los espacios en los que se les permite 'ser' y en los que se promulga la dialogicidad que es esencia del acto comunicativo en la relación pedagógica. Y no cabe la mayor parte del tiempo, porque *"el aprendizaje de la asunción del sujeto es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber articulado"* (Freire, 2006;43).

En la escuela, los/a maestros/as consideran que sí se forma para la democracia, porque es en sí misma, un objetivo de aprendizaje. Se encuentra en los libros como algo logrado, acabo, que tiene que ver con lo procedimental para la representatividad, para tomar una decisión colectiva en función de la mayoría. Pero el riesgo permanente en esto, es que se logre la olocracia, en la que lo que fácilmente domina es la ignorancia o la manipulación de la mayoría por intereses específicos de unos cuantos.

Pero la democracia como forma de vida, en realidad no se promueve porque los valores que la sustentan y son indispensables para darle vida, están condicionados. La libertad solo se ve como ideal constreñida a las normas, a la obediencia y al sometimiento; está disociada de la responsabilidad y el respeto. La libertad se oculta en el supuesto trato igualitario de la homogeneidad, pero las actitudes discriminatorias, que suelen ser inconscientes muchas veces por parte de los/as maestros/as, eliminan la equidad indispensable para formar a niños y niñas en un ambiente que favorezca la tolerancia y promueva la solidaridad. De manera consciente e inconsciente, se limita la posibilidad de formar para la autonomía, para el conocimiento de sí mismo y el autogobierno, el comportamiento ético y moral, es impuesto como un 'deber ser'. Se mencionan los derechos y las obligaciones, pero no se desarrollan las habilidades indispensables para su ejercicio en su contexto cultural.

La ausencia implícita en el reconocimiento de algunos valores, muestra cómo están condicionados los otros. La equidad, por ejemplo, que en el discurso pudiera hacerse presente, en la práctica se diluye en las creencias tipificadas que reproducen la marginación y el sometimiento; opera desde el inconsciente del maestro/a, desde las estructuras que forman ya parte de lo estructurado en la identidad. Entonces, ¿cabe la democracia en la escuela, en el salón de clases? Según los/as maestros/as, sí; la respuesta es contundente y unificada... y sin embargo, lo que en realidad prevalece es el autoritarismo coercitivo y represor que reproduce las desigualdades, la inequidad y la intolerancia a las diferencias; se nulifica la posibilidad del acuerdo y la toma de decisiones para la participación porque se elimina el diálogo indispensable para la construcción del conocimiento y de la formación que busca la emancipación y la constitución del ser en toda su plenitud. La democracia como forma de vida, como el aspecto de formación moral y ética, la capacidad de tomar decisiones respecto a su vida, queda condicionada a la obediencia y el sometimiento del marco normativo implícito de las interacciones sociales, en las que lo 'sobrentendido' ejerce una fuerza coercitiva naturalizada, que además, reproduce la violencia social.

En la escuela, las prácticas pedagógicas, en general, dista de partir del reconocimiento de los procesos propio que favorecen más el aprendizaje. Entonces, como ya lo decía Freire, lo que se hace en la escuela, es estimular el clima democrático por medio de caminos autoritarios. Los/as maestros/as consideran que, a partir de *su moralidad*, pretenden formar *valores morales*, están convencidos de que colaboran en la formación moral de sus alumnos y evidentemente lo hacen, pero el camino poco estimulante, memorístico, mecánico y prioritariamente deductivo de la construcción del conocimiento, en el que se imponen además, los conceptos como única verdad incuestionable, y la forma en que es controlada la disciplina por mecanismos de juicio heterónomo, alejan las posibilidades de la formación de la autonomía como ejercicio de la libertad, y por tanto, limitan las posibilidades de formar una ciudadanía crítica y reflexiva, cuyo ejercicio lleve a la participación consciente y responsable del actuar para el bien común en un ambiente de convivencia en el que la integridad y la dignidad humana, sean las rectoras de la justicia social, la legalidad y el comportamiento ético.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. España: Ed. Morata.
- Alarcón O., V. (2001). *Libertad y democracia*. México: IFE, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática.
- Alexander, Jeffrey C and Bernhard Giesen, (1987). *From Reduction to Linkage: The ling view of de Micro-Macro Debate*. In J. C. Alexander, B. Giesen, R. Munich and N. J. Smelser (Eds), *The Micro-Macro Link*, London England, pp: 87 – 111.
- Apple. M. (1979). *Ideología y currículo*. España: Akal/Universitaria
- , (1987). *Educación y poder*. España: Ed. Paidós. (Org. 1982. Michael W. Apple).
- , (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. España: Ed. Paidós.
- , W., Beane, J. A; (1997). *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata. Madrid.
- Area M., M. (2002), *Sociedad de la información, tecnologías digitales y educación*, Barcelona:
- Arnaut, A. 1996. *Historia de una profesión*. Los maestros de educación primaria en México, 1887 – 1994. Biblioteca del Normalista. SEP. México.
- Arriarán, S. (s/a). *Filosofía de la posmodernidad*. México: UNAM. Facultad de Filosofía y letras. Dirección General de Asuntos del Personal Académico.
- Azua R., S. T. (1986). *Los principios generales del derecho*. Porrúa, México.
- Baca O., L. (2001). *Diálogo y democracia*. México: IFE, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática.
- Bachelard, G. 1973. *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.

- Becker Howard S. (2003). *The Epistemology of Qualitative Research*. From Richard Jessor, Anne Colby, and Richard Schweder, eds., *Essays on Ethnography and Human Development*. Chicago: University of Chicago Press. En <http://www.soc.ucsb.edu/faculty/hbecker/qa.html>
- Beltrán P., F. (2006). *Hacia una concepción de práctica pedagógica y didáctica*. Universidad Pedagógica Nacional. México. [En línea]: http://www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud01_06arti.pdf (consulta realizada el 12 de nov. 2008).
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores. 1a Ed. 21a reimp. (Org. en ingles, 1967).
- Blau, Peter M (1994). Microprocess and Macrostructure, en Karen S. Cook (ed.), *Social Exchange Theory*, EU, SAGE Publications.
- Bobbio, N. (1985). *Liberalismo y democracia*. México: Fondo de Cultura Económica
- (1992). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós-ICE/UAB
- , (1996). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Algo más que una asignatura. España: Ed. Graó.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. España: editorial laia.
- , (1991). *El sentido práctico*. España: Editorial Taurus Humanidades. Del original en francés de 1980, *Le sens pratique*.
- Brunner, J.J., (2000). *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*; Santiago de Chile: PREAL.
- Bunge, M. 1979. *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Cano, G. (1983). *Las maestras en la fundación de la Secretaría de Educación Pública*. México: UNAM.
- Cansino C. (2001). *Democratización y liberación*. México: IFE, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática.
- Carr, Wilfred y S. Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- Cerdá M., A.D: (2001). *Nosotros los maestros*, Concepciones de los docentes sobre su quehacer. Universidad Pedagógica Nacional, México.

Cisneros I. H. (2001). *Tolerancia y democracia*. México: IFE, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática.

Cicourel, A. (1981). *Notes on the integration of Micro and Macro Levels of Analysis*. En Karin Knor Cetina y A. Cicourel, *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro-sociologies*, Londres, Routledge and Kegan Paul

Connell, R. W. (1994). *Pobreza y educación*. EUA : Publicado en Harvard Educational Review..

Cortina, A. (1995). *La educación del hombre y del ciudadano*. OEI. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 7, Enero – Abril. Educación y Democracia.

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a01.htm>

Cossío, D., J. R. (2002). *Concepciones de la democracia y justicia electoral*. México: Instituto Federal Electoral.

Coutel, Ch. (2004). *Condorcet: Instituir al ciudadano*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Chalifoux, J. J. (1993). *L'hitoire de vie*. En: Gauthier Benoit (dir). *Recherche sociale*, Sainte-Foy, Presses de L'Université du Québec.

Dabas, Elina. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Argentina: Editorial Paidós.

Dahl, Roberth A., (1989). *La poliarquía. Participación y oposición*, Madrid: Editorial Tecnos.

-----, (1992). *La democracia y sus críticos*. España: Ed. Paidós.

De Alba, A. (Comp.) (1995). *Posmodernidad y educación*. México: Centro de Estudios de la Universidad, UNAM, Grupo Editorial Porrúa.

Deslauriers, J. P. (1991). *Qualitative Recherche*. Montreal: McGraw-Hill éditeurs.

Dewey J. (1993). *Cómo pensamos*. España: Paidós. (Original en inglés, revisado y ampliado: *How We Think* de 1933).

-----, (1995). *Democracia y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata. 6ª edición. (Orig. en inglés de 1916).

-----, (2000a). *Experiencia y educación*. La educación tradicional frente a la educación progresiva. Buenos Aires, Editorial Losada, SA, 9ª edición. (Original en inglés: *Experience and education*, de 1938).

-----, (2000b). *La escuela y la sociedad*. Mejor educación para formar mejores ciudadanos. México: Editorial Océano.

Domínguez C., C. (2005). *La persona del maestro. Una presencia lejana*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Elizondo H., A. (2006). *Cultura de la legalidad, ciudadanía y política educativa*; en *La educación que México necesita, Visión de Expertos*, Monterrey, México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica del CECyTE, NL.

Espinoza T., R. (2001). *Sistemas parlamentario, presidencial y simipresidencial*, México: IFE, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, n. 20, [en línea] http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/sistemas_parlamentario.htm (consultado el 15 de enero de 2009)

Erickson F. y Schultz J. (2002). *¿Cuándo tenemos un contexto? Algunos temas y métodos en el análisis de la competencia social*. En Michael Cole, Yrjö Engeström y Olga Vas, *Mente, cultura y actividad*. Oxford University Press, México.

Fieldstone K. E. (2005). *Haciendo democracia. Un estudio de nueve educadores cívicos efectivos*. Tesis de doctorado. EUA: Universidad de Harvard.

Focus Group Approach. *To needs assessment*. Iowa State University Extensión. <http://www.exnet.iastate.edu/communities/tools/assess/focus.html> (consultada el 27 de octubre, 2008)

Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo veintiuno editores.

----- (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores.

----- (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores.

----- (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo veintiuno editores. (Orig. en portugués de 1966). Undécima edición.

----- (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI editores.

García, B. y De Oliveira, O, 2006. *Las familias en el México metropolitano: visiones femeninas y masculinas*. México: el Colegio de México.

García H., A. P. (1998). *Aprendiendo a recuperar la práctica docente*. El entrenamiento en la elaboración de registros. México: Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE, No. 10; La Tarea. En <http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/apgarc10.htm> (consultada el 27 de enero, 2009).

García, I. y A. (1997). *El análisis de la realidad social*. Método y técnicas de investigación. México:

Geneyro, J. C. (1991). *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. España: Anthropos, Editorial del hombres y Universidad Autónoma Metropolitana.

Gibas A. (s/d). *Focus Groups*. In: Social Research Update. Sigue nineteen. Department of Sociology. University of Surrey. <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html> (consultada el 27 de octubre, 2008)

Giddens, A. (1998). *La tercera vía*. La renovación de la socialdemocracia. México: Taurus.

Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. México Siglo XXI.
3ª, Edición. 1ª. Edición en inglés 1983. Título original: Theory and resistance in education a pedagogy for the opposition. 330 páginas.

-----, (1993a). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores. (Orig. 1988).

-----, (1993b). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: siglo XXI editores.

-----, (1995a). *La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo*. En De Alba, A. (Comp.) (1995). Posmodernidad y educación. México: Centro de Estudios de la Universidad, UNAM, Grupo Editorial Porrúa.

-----, (1995b). *El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa*. En Alba, Alicia de. Posmodernidad y educación. México: UNAM.

-----, (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. España: Editorial GRAÓ.

-----, (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. España: Amorrortu editores.

-----, (1997). *Cruzando límites*. España: Ediciones Paidós Ibérica.

Gómez Á., D. (2000). *Educación en el federalismo*. La política de descentralización educativa en México. México: ITESO, SE de Jalisco, Universidad de Guadalajara, Universidad de Colima

Gómez L., L. F. (2005). *Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, año/vol. XXXV, #1-2, México. Pp. 35 - 88

Goode, W. J. (1991). *Métodos de investigación social*. México: Editorial Trillas.

González A. M., (2004). *Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala. Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación de la Ciencia y la Cultura.

González A. M., (2004). *Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala. Organización de Estados Iberoamericanos, Para la Educación de la Ciencia y la Cultura.

-----, (2006). *Consideraciones para un nuevo modelo de educación superior en México*. En Berruecos, L. (Coord.), (2006). Perfil de la educación superior en la transición del México contemporáneo. México: UNAM, UAM, ITESM, IEESA.

González, M., Luis. 1992. *La sistematización y el análisis de los datos cualitativos*. En Mejía, R. y Sandoval, S. (coords). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*.

Gordillo Á, L. (2008). *¿La autonomía, fundamento de la dignidad humana?*, España: Facultad de Filosofía, Universidad de Murcia. Cuadernos de bioética; # XIX

Guevara N., G. (1985). *La educación socialista*. (Antología). México: Consejo Nacional de Fomento Educativo. Secretaría de Educación Pública.

-----, (2001). *Democracia y educación*. México: IFE, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática.

-----, (2006). *Democracia y educación*. En *La educación que México necesita, Visión de Expertos*, Monterrey, México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica del CECyTE, NL.

Guevara, N., G. y de Leonardo, P. (1990). *Introducción a la teoría de la educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Ed. Trillas.

Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. España: Ed. Paidós. Del inglés: 1987. *Democratic education* .

Hammerslye y Atkinson (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. EUA: Martyn Hammersley and Paul Atkinson. (Segunda edición).

Hamton, E. (2004). *Educación en la Era Global: Exploración del impacto de los cambios económicos de la globalización en la educación mexicana*. EUA: Universidad de Texas.

Held, David, (1996). *Modelos de democracia*. España: alianza ensayo

Henderson, J.A. (2004). *Educating for democracy: multicultural education and standards based school reform*. EUA: Stanford University.

Heras, Ana Inés y Holstein, Adriana, (2004). *Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad*. Argentina: Cuadernos, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Jujuy. En cuadernos@fhyics.unju.edu.ar

Hertel, R. J. (2005). *An analysis of dropouts' talk about participation at school from democratic perspectives*. EUA: Montana University.

Hodgson, I. (2000). *Ethnography and health care: focus on nursing*. Forum: Qualitative Social Research, Vol. 1, No. 1.

Hoyos V., G. (1995). *Ética comunicativa y educación para la democracia*. OEI. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 7, Enero – Abril. Educación y Democracia.
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a01.htm>

Hurtado Javier, (1999). *Sistemas de Gobierno y democracia*, México: IFE, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática. N. 19, 57pp. [en línea]
http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/gobiernos_y_democracia.htm (consultado el 15 de enero de 2009)

Ibáñez, Jesús. (1979). *Más allá de la sociología*. El grupo de discusión: teoría y crítica. España: Siglo XXI.

Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo, (2003). *¿Qué es Epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia*. Cinta de Moebio No. 18. Diciembre 2003. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. En <http://www.moebio.uchile.cl/18/frames01.htm>

Jiménez A., C. (1986). *Rafal Ramírez y la escuela rural mexicana*, (Antología). México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, Secretaría de Educación Pública.

Kelly, J. *¿Tuvieron las mujeres Renacimiento?*, en J. S. Amelang y M. Nash (eds.) *Historia y género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. (En línea).
<http://www.mujiresenred.net/historia-feminismo1.html> (consulta realizada el 12 de julio, 2010).

Kobayashi, J. M, y colab. (1976). *Historia de la educación en México*. México: Secretaría de Educación Pública.

Knorr-Cetina, Karin (1988). *The Micro-social order. Towards a reconception*, en Nigel G. Gelding (ed.) *Actions and Structure. Research Methods and Social Theory*, Londres, SAGE Publications.

-----, (1981). *Introduction: The micro-sociological Challenge of Macro-Sociology: Towards a Reconstruction of Social Theory and Methodology*, en Karin Knorr-Cetina y A. Cicourel, *Advances in Social Theory and Methodology: toward an integration of micro and macro-sociologies*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

Khun, T. S. (1999). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, Brevarios #213, 18va reimpresión.

Laperrière, A. (1993). *"La observación directa"*, en: Benôit Gauthier, *Recherche sociale*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Larrain L. y Horacio M, s/a. *Sobre el concepto de democracia en el fin de siglo*. Chile: Universidad de Chile. Consultado en: <http://www.propolco.cl/blog/wp-content/archivo/monograf/democra.htm>

Latapí S., P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992 – 2004)*, colección Educación y Pedagogía, México: Fondo de Cultura Económica.

Levinson, B. (2007). Estado, escuela y sociedad civil en la formación ciudadana: reflexiones de un observador participante. En *Memorias del foro Democracia y construcción de ciudadanía*. México: Instituto Electoral del Distrito Federal.

Lía K., A. (coord.) 2004. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Argentina: editorial Biblos.

Loyo, A. (1995). *Las nuevas orientaciones de la política educativa mexicana*.

Maganànim, V. y Puleo, A. H. (1990). *El paradigma renacentista de autonomía*, en C. Amorós (coord.), *Actas del Seminario Permanente Feminismo e Ilustración*. Instituto de Investigaciones Feministas, España: Universidad Complutense de Madrid.

Mañeru M. Ana, Jaramillo G. Concepción y Cobeta G. María, (1999). *La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales*; en Belausteguigoitia y Mingo, Géneros Prófugos. Feminismo y Educación. México: Paidós – PUEG – UNAM – CESU y C. VIZCAÍNAS.

Markoff, John. (2005). *La problemática historia de la ciudadanía democrática*. Revista Electrónica de Historia Constitucional. Número 6 – Septiembre 2005. Depósito Legal: AS-2115-99 ISSN: 1576-4729 Electronic Journal of Constitutional History, Number 6 - September 2005. Copyright: AS-2115-99 ISSN: 1576-4729

Martínez S., R. (2000). *¿Equidad en la Educación?* Revista Ibero Americana de Educación, No. 23. OEA.

McLaren, Peter. (1993). *Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y la Producción del deseo*. Arhgentina, Instituto de Estudios y Acción Social. 171 páginas.

-----, (1995a). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. España: Ediciones Paidós Ibérica.

-----, (1995b). *La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad*. En Alba, Alicia de. *Posmodernidad y educación*. México: UNAM.

-----, (2007). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo Veintiuno Editores. Del inglés: 1986. *Schooling as a ritual performance, towards a political economy of educational symbols and gestures*.

-----, (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo Veintiuno Editores. Del inglés: 2003. *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*.

Marsal, J. F. (1974). *Historias de vida y ciencias sociales*. En: Jorge Balán y otros. *Las historias de vida en ciencias sociales*, Buenos Aires: Nueva visión.

Martín G., M. (2006). *Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 42.

Martínez, M., M. (1995). *La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas*. OEI. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 7, Enero – Abril. Educación y Democracia. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a01.htm>

- , (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas. (3ª ed.).
- , (2006). *Formación para la ciudadanía y educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 42, pp. 85 – 102.
- Merino, M. (2002). *La participación ciudadana en la democracia*. México: Instituto Federal Electoral. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática.
- Mella, O. 1998. *Naturaleza y orientaciones teóricas-metodológicas de la investigación cualitativa*. Santiago: CIDE.
- Meneses M., E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934 – 1964*. México: Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana.
- Merino, Mauricio (coord.), (1994). *En busca de la democracia municipal*. La participación ciudadana en el gobierno local mexicano. México: El Colegio de México.
- , (2001). *La participación ciudadana de la democracia*. México: IFE, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática.
- Moreno M., P. (2004). *La política educativa de Vicente Fox (2001 – 2006)*. Tiempo de Educar, julio – diciembre, año/vol. 5, núm. 10. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Mullins, S. L. (1996). *Images of democratic educators*. EUA: Indiana University.
- Murillo C., G. (2006). *El fortalecimiento de la ciudadanía: consideraciones sobre gobernanza, participación ciudadana y democracia deliberativa en la era de la globalización*. En Selle, A. (coord.). Democracia y ciudadanía. Participación ciudadana y deliberación pública en gobiernos locales mexicanos. EUA: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Myers, J. P. (2005). *Politics, ideology and democratic citizenship education: the pedagogy of politically active teachers in Porto Alegre, Brazil and Toronto, Canada*. Tesis de doctorado. Canada: University of Toronto.
- Oraisón, M. y Pérez A. M., (2006). *Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 42. pp. 15 – 29.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano*. La transición de fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica.
- , (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Orozco, G. (s/d). *Paradigmas de producción de conocimientos*. En la investigación de la comunicación desde la perspectiva cualitativa. [En línea]

<http://correo.udlap.mx/~jpriante/paradigmas.html> (consultada el 27 de octubre, 2008).

Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar*. Barcelona, España: Editorial Laia. 2ª edición.

Pérez, D. G. y Vilches, A. (2005). *Educación, ciudadanía y alfabetización científica: mitos y realidades*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 42, pp. 31 – 53.

Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006, México: Gobierno de la República.

Plan Estatal de Educación 2004 – 2009, México: Gobierno del Estado de Nuevo León

Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, México: Gobierno de la República

Política educativa en México, (1989). Volumen 1. México: SEP, Universidad Pedagógica Nacional.

Política educativa en México, (1989). Volumen 2. México: SEP, Universidad Pedagógica Nacional.

Pozas H.,R. (2002). *La modernidad desbordada*. En Basave, Globalización y alternativas incluyentes para el s. XXI. México: UNAM – UAM.

Przeworski, Adam, (1998). *Democracia sustentable*. Argentina: Paidós.

Puiggrós, A. (1995). *Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina*. En De Alba, A. (comp.) Posmodernidad y educación. México: Centro de Estudios de la Universidad, UNAM, Grupo Editorial Porrúa.

Quiñones T, y Carlos S. *Justicia y equidad.*, en: <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/380/5.pdf>
Consultado el 23 de junio de 2009.

Ramírez C., J. 2000. *Los alcances de la función educativa del Estado mexicano*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Reguillo, R. (1998). *De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación*, en Mejía, Rebeca y Sandoval, S. A. (coords), *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México: ITESO.

Robotham, S. (1978). *Feminismo y revolución*, Debate, Madrid. pp. 15-26.

-----, (1980). *La mujer ignorada por la historia*, Debate, Madrid. p. 19.

Rockwell E. y Ezpeleta J. (1986). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Documento DIE 1. México: IPN

-----, y Mercado, R. (1989). *La escuela, lugar del trabajo docente*. Descripciones y debates. México: Cuadernos de Educación. DIE / CINVESTAV / IPN.

----- (coord) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez G., R. (2001). *Educación, desarrollo y democracia en América Latina*. Un balance de los 90's. Revista Perfiles Educativos, UNAM, México.

Rousseau, J. J. (s/f). *El Contrato Social*. Madrid: Edinat.

Salazar L. y Woldenberg, J. (2001). *Texto basado en el capítulo uno de Principios y Valores de la Democracia*. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática n°1, IFE, México.

-----, (2001). *Principios y valores de la democracia*. México: IFE, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática.

Salazar U., P. (2006). *Laicidad y democracia constitucional*. Isonomía No. 24. Instituto de Investigaciones Jurídicas, México: UNAM.

Salazar y Woldenberg, (2002b). *Principios y valores de la democracia*. México: Instituto Federal Electoral. Cuadernos de divulgación de la cultura ciudadana.

Sander, B. (1996). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*. Del libro: Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Santiago Castillo, Javier. (2009). *Los valores democráticos y el valor de la democracia como principio ético*. México: Instituto Electoral del Distrito Federal. Consultado en línea.

<http://www.umarista.edu.mx/Licenciaturas/Derecho/responsa/valores%20democraticos.htm> (consultado el 28 de mayo, 2008).

Segovia, J. D. (s/a). *Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad*. España: Universidad de Granada. Revista Iberoamericana de Educación.

Silva-Hersog M., J. (2001). *Esferas de la democracia*. México: IFE, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática.

Sotelo, I. (1996). *Educación y democracia*. ESTUDIOS. filosofía-historia-letras. Verano-Otoño 1996. http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto02/sec_10.html (consultada el 15 de marzo de 2009).

Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación primaria*. Un estudio de caso. México: Fondo de Cultura Económica.

-----, 1998. La educación básica. En Latapí, P. (coordinador). Un siglo de educación en México, tomo II. México: FCE, Fondo de estudios e investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Scribano, A. (2000). *Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en ciencias sociales*. En: Cinta de Moebio No. 8, Septiembre 2000. Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. [En línea] (consultada el 28 de octubre de 2008). <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/08/frames06.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Guía didáctica de formación cívica y ética para la educación primaria*. Material de apoyo para el maestro. México.
- Secretaría de Educación Pública. 2008. *Desarrollando competencias para una nueva cultura de la salud*. Manual para el maestro del Programa Escuela y Salud. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Programa integral de Formación Cívica y Ética*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2009) *Plan de Estudios 2009*. Educación básica, primaria. Etapa de prueba. México.
- Tamayo G., J. (2002). *Identidad femenina y práctica pedagógica en la educación primaria*. Tesis de Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, México: UAM – Xochimilco.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Tejeda G., J. L. (2003). *Rescatar el Ágora. El espacio normativo de la democracia*. En Trayectorias, revista de Ciencias Sociales de la UANL. Año 5, Núm. 11, enero-abril de 2003.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. España: Ediciones Morata.
- Torres S., V. (1985). *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, Secretaría de Educación Pública.
- Touraine, A. (2000). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Trilla B., J. (1995). *Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas*. OEI. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 7, Enero – Abril. Educación y Democracia. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a01.htm>
- Ugalde, L. C., (2001). *Rendición de cuentas y democracia. El caso de México*. México: IFE, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática.
- Uribe, C. (2006). *Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007 – 2012*. Nota de política. Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones II.
- Villoro, L. (1992). *El pensamiento moderno, Filosofía del renacimiento*. México: FCE. Cuadernos de la gaceta. No. 82

Vizcaya, I. 2006. *Los orígenes de la industrialización de Monterrey*. Una historia económica y social desde la caída del segundo imperio hasta el fin de la revolución 1867 – 1920. México: Gob. Del Estado de Nuevo León, ITESM

Wallerstein, E. (1979). *El moderno sistema mundial*. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI, México, Siglo XXI.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. México: Ed. Paidós.

Westbrook, R. (1993). *John Dewey*. En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO: vol. XXIII, Nos 1 y 2.

Woods, P. 1987, *La escuela por dentro*. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Ed. Paidós

Yturbe, C. (2001). *Pensar la democracia: Norberto Bobbio*. México: UNAM

Yurén, M. T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: UPN

-----, (2008). *La filosofía de la educación en México*. Principios, fines y valores. México: Ed. Trillas.

Zemelman, Hugo. (1989). *Crítica Epistemológica de los indicadores*. Jornadas 114. Centro de Estudios Sociológicos, México: El Colegio de México.

----- (2000^a). *Conocimiento y Sujetos Sociales*, Contribución al Estudio del Presente. Jornadas 111 (2^a ed.) Centro de Estudios Sociológicos. México: El Colegio de México.

----- (2000b). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Jornadas 126 (2a ed.) Centro de Estudios Sociológicos, México: El Colegio de México.

ANEXOS

NP - Narrativa personal: decisión de ser maestra/o

NARRATIVA PERSONAL MIS MOTIVOS E INTENCIONES

Propósito:

Reseñar brevemente la historia del maestro/a, lo que lo lleva a decidir el convertirse en docente de educación primaria.

Con esta guía de entrevista, se le da la palabra al maestro/a para que libremente exponga las razones y circunstancias que lo llevan a tomar la decisión.

Pregunta eje:

¿Por qué decidió estudiar y dedicarse a ser maestro/a de primaria?

Preguntas que complementan su narrativa:

1. ¿Quién y cómo influyó en la decisión?
2. ¿Cuáles eran sus circunstancias de vida (económicas y sociales)?
3. ¿En qué momento toma la decisión y por qué?
4. ¿Cuál era su expectativa a futuro?
5. ¿Con qué circunstancias se enfrenta tras la decisión de ingresar a la Esc. Normal?
6. ¿Cuáles fueron las principales razones por las cuales decidió ingresar a la profesión docente?

FP – La formación pedagógica específica y su trascendencia en la práctica

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ESPECÍFICA Y SU TRASCENDENCIA GUIÓN DE ENTREVISTA

PROPÓSITO:

Identificar los aspectos de la formación académica-pedagógica que han influido en la práctica pedagógica. (Conocimientos tácitos)

1. ¿Cómo fue el proceso de ingreso a la Normal?
2. ¿A qué programa corresponde sus estudios?
3. Durante tu estancia en la Normal, ¿con quiénes se identificó más, qué tipo de maestros/as y compañeros/as? ¿por qué?
4. ¿Cuáles fueron los principales aspectos o temas que le parecen cruciales para el desempeño de su profesión y cuáles fueron inútiles? ¿Qué es lo más importante que aprendió durante la Normal?
5. ¿Qué tanto considera que ha aplicado de lo aprendido en su formación desde que comenzó a trabajar?
6. Si le pidieran alguna sugerencia para mejorar el programa de la Normal, ¿cuál sería?
7. ¿Qué otros estudios ha realizado para mejorar su desarrollo académico y cuál ha sido su impacto, en especial en su forma de ver la educación y realizar su práctica?
8. ¿Cómo considera que son los cursos y talleres que les dan para obtener puntos escalafonarios o de carrera magisterial? ¿Cuáles ha estudiado y qué tanto han sido de aprovechamiento para la práctica?
9. ¿Cuáles considera que sean, los propósitos de los cursos de capacitación?
10. ¿Considera que su formación pedagógica ha sido la adecuada para desempeñarse satisfactoriamente en su trabajo cotidiano? ¿Por qué?

AEG – Ambiente escolar y gestión educativa

AMBIENTE ESCOLAR: INTERRELACIONES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA GUIÓN DE ENTREVISTA

PROPÓSITO:

Identificar tipo de vínculos y relaciones con los integrantes de la comunidad educativa y la manera en éstas han influido en la práctica pedagógica. (Interacciones socio-históricas con la comunidad educativa)

I. Relación con las compañeras y compañeros del mismo grado y con los demás grados

1. ¿Cómo describiría el ambiente escolar entre las maestras y maestros?
2. Explique qué tipo de relación tiene con sus compañeras y compañeros
3. ¿Qué tipo de conflictos ha tenido y ha habido en la escuela? ¿Por qué cree que se dan estos conflictos?
4. ¿Con quiénes se relacionan más y con quiénes menos? ¿Por qué?
5. ¿De quién ha aprendido más? ¿Por qué?
6. ¿Cómo describiría a la mejor maestra/a de la escuela? ¿Por qué?
7. ¿Cómo describiría a la que menos aporta a los niños o por el contrario, los perjudica? ¿Por qué?

II. Relación con la directora, subdirectora y supervisor

1. ¿Cómo describiría la relación que existe con los directivos de la institución: supervisor, directora y subdirectora?
8. ¿De qué manera influye esta relación en la práctica pedagógica?
9. ¿Hasta qué punto, considera que la gestión escolar favorece o no su trabajo y el aprovechamiento de los niños y niñas?
10. ¿Cómo promueven los directivos la participación de los maestros en general y su participación específicamente?
11. Si tuviera oportunidad de ser directora el ciclo escolar siguiente, ¿en qué trabajaría primero, en segundo lugar y al final?
12. ¿Cómo promoverías la participación de los maestros/as para el beneficio de la comunidad escolar?
13. ¿Qué harías para favorecer o promover mejoras en las prácticas pedagógicas de los maestros/as?

III. Relación con los padres de familia y el grupo que atiende

14. Describe al grupo con el que estás trabajando: tipo de niños y niñas, comportamiento, participación, aprovechamiento, compromiso, etc.
15. Describe alguna situación relevante los/as niños/as, tanto positiva como negativa.
16. Explica algún caso que considere relevante en este grupo: alguna problemática y cómo la ha enfrentado.

17. ¿Cómo ha involucrado a los padres de familia en el proceso educativo para aprovechamiento de sus hijos?
18. ¿Cómo han participado los padres de familia?
19. ¿Cómo se involucra la familia en el proceso educativo?
20. ¿Qué conflictos considera que se han presentado respecto a los padres de familia y por qué?
21. ¿Cómo han apoyado su trabajo? ¿Qué les reconoce a ellos?
22. ¿Qué necesitaría por parte de los padres de familia?
23. ¿Considera que el factor 'familia' influye en su práctica pedagógica, cómo y por qué?

TD – El trabajo docente y el proceso enseñanza - aprendizaje

EL TRABAJO DOCENTE Y EL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE GUIÓN DE ENTREVISTA

PROPÓSITO:

Identificar elementos que describan las intencionalidades y las operaciones en el trabajo cotidiano del docente en los siguientes aspectos: la planeación, el proceso enseñanza – aprendizaje, organización del grupo y disciplina, uso de libros de texto oficiales y de apoyo, recursos didácticos y tecnológicos y sistema de evaluación.

Definición de objetivos, contenidos, estrategias y actividades

1. Explique de qué manera se organiza para realizar la planeación en la escuela, qué solicita la dirección y por qué.
2. ¿Considera importante la planeación pedagógica? ¿Cómo la define?
3. ¿Cuáles son los criterios de selección de los objetivos de aprendizaje?
4. ¿Qué es lo que pretende cuando selecciona algún determinado objetivo?
5. ¿Qué opina de los contenidos del grado?
6. ¿Cómo considera que están distribuidos, la profundidad de los mismos, su importancia y utilidad en la formación de los niños/as, cuáles considera que sean los más importantes y cuáles los menos o complementarios?

Explicación de la forma en que tiene sistematizada la clase:

Tipo de motivación, ejercicios, dinámicas, distribución de tiempos, etc.

7. Exponga algún ejemplo de cómo da una clase, desde el inicio del proceso hasta la evaluación.
8. ¿Qué actividades, en general, incluye en su práctica cotidiana?
9. ¿Cuáles considera prioritarias? ¿por qué?
10. ¿Qué es lo fundamental en el proceso enseñanza – aprendizaje?
11. ¿Generalmente qué tipo de motivación utiliza?
12. Explique las principales estrategias y actividades de aprendizaje (metodología o técnicas didácticas) que aplica.
13. Cómo distribuye los tiempos durante el proceso.

El material didáctico físico y electrónico: uso de recursos materiales y tecnológicos

14. ¿Qué importancia tiene el uso de material didáctico?
15. ¿Generalmente qué tipo de material utiliza?
16. ¿Cómo aprovecha el recurso tecnológico?

Estrategias de organización del grupo y de control de la disciplina

17. ¿Generalmente cómo organiza al grupo y por qué?
18. ¿Por qué considera conveniente privilegiar el trabajo individual o colectivo en cada caso?
19. ¿Cuáles son los resultados o beneficios del trabajo individual y cuáles los del trabajo en equipo o grupal?
20. ¿Qué es disciplina?
21. ¿Cuáles son las principales estrategias que usa para el control de la disciplina?

Manejo de libros de texto oficiales y de apoyo y de libretas

22. ¿Cuál es la importancia de los libros de texto?
23. ¿Cómo los utiliza?
24. ¿Qué pasaría si dejara de tener este tipo de material?
25. ¿Cómo maneja las libretas y por qué?

Estrategias de evaluación y relación en el aprendizaje

26. ¿Qué es evaluar?
27. ¿Cómo evalúa el proceso de aprendizaje de los alumnos/as?
28. ¿En qué momento del proceso interviene la evaluación?
29. ¿Qué tipo de instrumentos utiliza generalmente? ¿Con que criterios los elabora?
30. Existe una normatividad para realizar la evaluación, es numérica en base 10 con números enteros y aprobatorios a partir de 6. ¿Qué opina de este sistema? ¿Habría alternativas? ¿Cuáles?
31. ¿Cuál es su opinión respecto a las evaluaciones oficiales, como ENLACE?

Instalaciones

32. ¿De qué manera influyen las instalaciones en el proceso enseñanza – aprendizaje?
33. ¿En qué condiciones están las instalaciones en general?
34. ¿Qué condiciones considera que son las idóneas para llevar de manera adecuada el proceso e – a para que se obtengan mejores resultados?

Su postura sobre las teorías de aprendizaje

35. ¿Qué opina Escuela Tradicional?
36. ¿Qué es lo que caracteriza a la escuela tradicional?
37. ¿Considera que la escuela en la actualidad sigue siendo o no, tradicional, por qué?
38. ¿Qué entiende por Conductismo y Constructivismo?
39. ¿Qué opina del los programas respecto a la postura constructivista?
40. ¿Considera que incorpora algunos aspectos de la teoría constructivista en su práctica cotidiana?, ¿cómo cuales?

SD – La secuencia didáctica

LA SECUENCIA DIDÁCTICA GUIÓN DE OBSERVACIÓN

La secuencia didáctica es la organización del trabajo en el aula mediante el conjunto de actividades estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Las situaciones didácticas tienen un arranque, un desarrollo durante determinado tiempo y un cierre.

Las situaciones didácticas expresan lo que el personal docente hace para orientar la práctica cotidiana -la acción, las decisiones, los modos de intervenir en el aula, la manera de organizar al grupo, los materiales necesarios de acuerdo a la intención educativa.

Propósito:

Identificar la frecuencia con la que realizan actividades de cada uno de los momentos de la secuencia didáctica.

Elementos de la secuencia didáctica	S	F	AV	N
1. Definición, explicación y orientación de los objetivos				
<i>1.1 Describir los propósitos de la clase</i>				
1.1.1 Sugiere a los alumnos/as el tema utilizando alguna estrategia motivadora: preguntas, lluvia de ideas, narración, anécdota, cuento, chiste, etc. planteamiento de una situación problemática, otras:				
<i>1.2 Propiciar que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje</i>				
1.2.1 Relaciona el objetivo con una situación real				
1.2.2 Retoma experiencias significativas y/o emotivas para el grupo				
1.2.3 Despierta el interés y la participación del grupo				
<i>1.3 Orientar adecuadamente a los alumnos hacia los objetivos propuestos</i>				
1.3.1 Describe la manera en que se van a satisfacer los intereses de los alumnos Menciona las actividades a realizar para llegar al objetivo				
2. Selección organización y tratamiento de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)				
<i>2.1 Decidir sobre la selección de los contenidos según responde a criterios de:</i>				
2.1.1 Programación y planificación (orden del programa oficial y				

proyectos institucionales)				
2.1.2 Intereses propios del grupo				
2.1.3 Necesidades especiales de los/las alumnos/as				
2.1.4 Extensión y profundidad de algún tema por interés y petición del grupo				
2.2 <i>Promueva que se establezcan relaciones de los contenidos tratados en esta clase con otros contenidos tratados anteriormente.</i>				
2.2.1 Relaciona los contenidos de las materias de manera natural				
2.2.2 Organiza proyectos de trabajo colaborativo en el que se vinculan diferentes contenidos de diferentes materias.				
2.2.3 Recupera temas o aspectos vistos con anterioridad para contextualizar un tema nuevo.				
2.3 <i>Ubique adecuadamente la clase en una secuencia dialéctica en el desarrollo de los contenidos:</i>				
2.3.1 Explora y escucha los conocimientos previos de los alumnos				
2.3.2 Evita errores de contenido				
2.3.3 Evita imprecisiones en las explicaciones				
2.3.4 Muestra seguridad ante el manejo del tema				
2.4 <i>En el campo del conocimiento actúa de modo que los alumnos duden y no acepten todo como una verdad acabada:</i>				
2.4.1 Despierta el interés sobre temas relacionados con el visto				
2.4.2 Promueve la investigación y búsqueda de respuestas a dudas y nuevas problemáticas.				
2.4.3 Propicia el desarrollo de habilidades analíticas y críticas				
2.4.4 Facilita la concreción de nuevos conceptos				
3. Desarrollo del proceso pedagógico o didáctico (actividades).				
3.1 <i>Utilizando un diálogo heurístico construye el conocimiento con una amplia participación de los alumnos.</i>				
3.1.1 Dirige los cuestionamientos de los alumnos hacia búsquedas de respuestas en el libro de texto				
3.1.2 Elabora conjuntamente con el grupo, esquemas, mapas conceptuales, líneas del tiempo, explicaciones gráficas, etc.				
3.1.3 Resuelve dudas promoviendo la colaboración del grupo.				
3.2 <i>Dirige el trabajo autónomo de los alumnos a partir de brindar una adecuada orientación de las actividades a realizar por estos y propicia su concentración e independencia en la ejecución de las mismas.</i>				
3.2.1 Permite que los alumnos exploren, manipulen y utilicen diverso material de manera individual o en equipo.				
3.2.2 Permite que cometan errores y los orienta para rectificar sus propios procedimientos (sin ser juzgados o calificados de manera reprobatoria).				

3.2.3 Corrige con precisión si se presentan confusiones contextuales y conceptuales.				
3.2.4 Permite que comparen sus procedimientos con los compañeros.				
3.2.5 Favorece el que lleguen a conclusiones respecto a la actividad realizada.				
4. Formas de organización de la clase				
<i>4.1 la clase se desarrolla de formas distintas según la situación de aprendizaje.</i>				
4.1.1 con el grupo total en una disposición frontal.				
4.1.2 en pequeños equipos o subgrupos.				
4.1.3 Individualizada.				
<i>4.2 La distribución de los alumnos en el aula se modifica de acuerdo a la tarea a realizar.</i>				
4.2.1 El docente se desplaza por distintos sectores del aula para facilitar la atención de los alumnos. Se mueve entre los lugares o equipos y apoya el desempeño del alumno				
4.2.2 corrige y explica individualmente si lo considera conveniente				
4.2.3 proporciona material adicional a quien lo requiere				
<i>4.3 la disciplina del grupo</i>				
4.3.1 La disciplina está directamente relacionada al interés y motivación en el trabajo que realiza el alumno.				
4.3.2 Modera el comportamiento del grupo partiendo del entendimiento y reflexión de los/las alumnos/as respecto al comportamiento				
4.3.3 Hace respetar los acuerdos grupales y aplica las sanciones consensadas para el control de algunos comportamientos fuera del reglamento.				
5. Utilización de medios de enseñanza: recursos didácticos				
<i>5.1 Es adecuada a los objetivos y contenidos de la clase.</i>				
5.1.1 se presenta de manera a) visual, b) auditiva y/o c) kinestésica				
5.1.2 es colectivo (mapas, posters, videos, etc)				
5.1.3 se entrega de manera individual (recortar y pegar, dibujos, ejercicios, material concreto, etc.)				
5.1.4 satisface los objetivos y contenidos				
<i>5.2 Está adaptada al desarrollo del grupo y responde a sus intereses</i>				
5.2.1 es llamativo y despierta el interés de los alumnos				
5.2.2 es interactivo				
5.2.3 usa recursos audiovisuales				
5.2.4 usa recursos de las tecnologías de información y comunicación (TIC's)				
5.2.5 cumple las características propias del material: tamaño, tipo y tamaño de letras, dibujos coloridos, etc.				

5.3	<i>Permite la mayor aproximación posible al objeto o fenómeno permitiendo la reflexión y el pensamiento crítico.</i>				
5.4	<i>Estimula la búsqueda de conocimientos.</i>				
5.4.1	proporciona material bibliográfico adicional				
5.4.2	promueve la investigación o indagación en diversos medios, tanto bibliográficos como electrónicos o por entrevistas y otros.				
5.5	<i>Hace posible su utilización por cada uno de los alumnos (manipulación directa, visibilidad, legibilidad)</i>				
5.6	<i>Aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos utilizados (pizarrón, libros de texto, computadora, etc)</i>				
5.6.1	Son retomados continuamente para reforzamiento de temas.				
5.6.2	Se evita que sean adornos para el salón.				
6. Evaluación					
6.1	<i>a través de las diferentes actividades registra información sobre los procesos de aprendizaje y considera todos los elementos posibles como evidencias del proceso:</i>				
6.1.1	en libretas de los alumnos (esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, resúmenes, síntesis, ensayos, borradores, etc. elaborados individualmente o por equipos y/o grupalmente)				
6.1.2	en libros de los alumnos				
6.1.3	en registros propios del maestro				
6.2	<i>utiliza distintos instrumentos de evaluación:</i>				
6.2.1	escritos				
6.2.2	orales				
6.2.3	prácticos				
6.2.4	de resolución individual				
6.2.5	de construcción por equipos o grupal				
6.3	<i>a partir de los resultados de las evaluaciones</i>				
6.3.1	comunica y analiza con los alumnos sus resultados (causas de resultados)				
6.3.2	ofrece oportunidades para que los alumnos revisen sus trabajos y planteen sus puntos de vista (reconstrucción de conceptualizaciones)				
6.6	<i>propicia que los alumnos identifiquen sus progresos y dificultades</i>				
6.6.1	promueve la autoevaluación				
6.6.2	promueve la coevaluación				
6.7	<i>propone nuevas acciones en función de los logros y dificultades identificados.</i>				
6.7.1	propone acciones específicas de manera individual				
6.7.2	propone tareas adicionales de recuperación				
6.7.3	propone estímulos creativos a los logros grupales y/o individuales				

7. Relaciones interpersonales con los alumnos. Interacción con el grupo				
7.1 Se muestra amable y respetuoso con los alumnos y las alumnas				
7.2 Utiliza un lenguaje coloquial y afectivo				
7.3 Promueve el trabajo cooperativo				
7.4 Interpela a los alumnos y las alumnas por su nombre				
7.5 Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos/as				
7.6 Estimula y refuerza la participación activa de todos y todas				
7.7 Atiende a las diferencias individuales de los alumnos/as				
7.8 Ante situaciones grupales problemáticas, facilita el análisis y la elaboración de propuestas de acción				
7.9 Evidencia seguridad en el trabajo en el aula y en relación con los/las alumnos/as				
7.10 Manifiesta entusiasmo y buen humor durante el proceso de enseñanza aprendizaje.				

GRUPO FOCAL: la Práctica Pedagógica

Realizado en dos sesiones de dos horas cada una, al inicio del proceso de recolección de la información.

GF1 - La participación de los maestros/as en los logros educativos establecidos oficialmente

Sesión 1 - Identificación de metas y fundamentos educativos

Sesión 2 - Responsabilidad de los actores políticos educativos y de los docentes

¿Qué falta o qué sobra?

GRUPO DE DISCUSIÓN FOCAL 1 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

OBJETIVO GENERAL

Rescatar las opiniones, experiencias e ideas de los docentes sobre las implicaciones de su práctica pedagógica.

REALIZACIÓN

Este grupo de discusión se realizó para discutir sobre los aspectos no tangibles de la función de la educación primaria, como el papel que juega la escuela, los docentes y los alumnos en el ámbito social. La segunda parte se profundizó sobre las acciones de la práctica pedagógica, como los procesos metodológicos y sus sustentos teóricos y prácticos y la toma de decisiones respecto a las condiciones de los grupos.

PLANEACIÓN DE LA SESIÓN 1

Duración: 2 horas, aproximadamente.

Herramienta para recuperar la información: videgrabación

Lugar: Sala de maestros de la escuela

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO
10 min	Presentación	Juego: “el chisme” Presentación ante el grupo repitiendo alguna característica que los identifique como maestros ante el compañero de al lado. El compañero tendrá que pasar el chisme al resto del grupo Elaboración del cartel con su nombre para identificarlos por nombre y grupo durante la sesión.
5 min	Encuadre	Explicar brevemente al grupo la dinámica que se

		realizará y el propósito de la misma: “Recuperar sus experiencias, ideas y opiniones en relación a los tópicos de la sesión: la escuela, el ser docente, el alumno y las implicaciones de la práctica pedagógica.”
15 min	Introducción	Se les entrega una hoja con las preguntas del día, para que las reflexiones durante algunos minutos y escriban si lo consideran conveniente, algunas ideas para recuperarlas en el debate.
1 hr y 15 min	Debate	Se abre la discusión con la pregunta que más les haya interesado. Se va guiando la discusión en torno a los tópicos para lograr hablar de la mayoría de éstos.
15 min	Cierre	Tiempo para concluir: En la parte de atrás de la hoja o en otra hoja, tras reflexionar durante unos minutos, se les pedirá que redacten una breve conclusión tratando de tomar en cuenta los tópicos discutidos. Se agradece el tiempo y la disposición y se les invita a participar en la siguiente sesión, proponiendo una fecha posible.

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA EL GRUPO FOCAL

Tópicos de la sesión

1. El papel de la escuela en la sociedad
2. El papel del docente en la escuela
3. El papel del alumno en la escuela
4. Implicaciones de la práctica pedagógica y el ser maestro

Preguntas

1. ¿Cuál es el papel que tiene la escuela primaria en la actualidad? ¿Ha cambiado su presencia o trascendencia social? ¿por qué?
2. ¿Cuál es el papel que tiene el docente ante la escuela, ante los alumnos y ante la sociedad?
3. ¿Qué papel juegan los alumnos y alumnas ante la escuela y ante el docente?
4. ¿Cómo influyen en la práctica pedagógica las condiciones sociales, económicas y culturales de la comunidad estudiantil? ¿por qué? ¿Y el ambiente laboral y la gestión administrativa? ¿por qué? ¿Qué otros elementos o circunstancias están influyendo en la práctica pedagógica, en el hacer cotidiano del docente?

PLANEACIÓN DE LA SESIÓN 2

Duración: 2 horas, aproximadamente.

Herramienta para recuperar la información: videograbación

Lugar: Sala de maestros de la escuela

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO
5 min	Saludo - inicio	Recibirán el cartel con su nombre para identificarlos realizado durante la sesión anterior.
5 min	Encuadre	Recordar el propósito de la sesión de trabajo: “Recuperar sus experiencias, ideas y opiniones en relación a los tópicos de la sesión: “la práctica pedagógica: acciones, procesos metodológicos y sustentos teóricos y prácticos.”
10 min	Introducción	Se les entrega una hoja con las preguntas del día, para que las reflexiones durante algunos minutos y escriban sus conceptos en relación a los tópicos.
1 hr y 30min	Debate	Se abre la discusión con la pregunta que más les haya interesado. Se va guiando la discusión en torno a los tópicos para lograr hablar de la mayoría de éstos.
10 min	Cierre	Tiempo para concluir: En la parte de atrás de la hoja, tras reflexionar durante unos minutos, se les pedirá que redacten una breve conclusión tratando de tomar en cuenta los tópicos discutidos. Se agradece el tiempo y la disposición y se les invita a participar en el siguiente foro durante el próximo ciclo escolar. Se les solicita su carpeta de planeación y algunos de los trabajos realizados en los grupos como resultado de los programas institucionales que llevaron a cabo.

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA EL GRUPO FOCAL

Tópicos de la sesión

1. Conceptos: enseñanza, aprendizaje, proceso de enseñanza – aprendizaje, disciplina y evaluación
2. Planeación docente: año, mes, clase
Proyectos institucionales – escolares o de SENL
3. Metodología: posturas pedagógicas y didáctica
Uso de recursos didácticos de enseñanza
4. Evaluación

Preguntas

1. *Antes de abrir la discusión con el grupo de maestros, escriba su definición de:*
Enseñar: _____

Aprender: _____

Disciplina: _____

Evaluar: _____

Proceso enseñanza – aprendizaje: _____

Sobre la planeación pedagógica

2. ¿Cuáles son los aspectos más importantes que considera al realizar su planeación anual? ¿Cuáles son los propósitos principales que establece al realizar su planeación?

Describe la manera en que realiza su planeación de clase.

3. ¿De qué manera influye en la programación los proyectos académicos que propone la escuela o la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León?

Sobre la metodología y los recursos didácticos para la enseñanza

4. Describa las principales estrategias que utiliza para lograr el aprendizaje en los alumnos/as.

¿Cuál es la metodología que utiliza para la presentación de los contenidos escolares?

¿La propuesta pedagógica del plan de estudios es factible y/o eficiente para el aprendizaje?

5. ¿Cuál sería la forma en que prefiere organizar el trabajo del grupo? ¿Por qué?
6. ¿Cómo utiliza los libros de texto, los recursos tecnológicos y algún otro material didáctico?

Sobre la evaluación

7. ¿De qué manera verifica que los alumnos hayan logrado el aprendizaje y por qué? ¿Qué le sugieren las calificaciones? ¿Qué implica la evaluación?
8. ¿Qué se hace en caso de no lograr los propósitos de aprendizaje?

GRUPO FOCAL: la Práctica Pedagógica y la democracia

Realizado en 1 sesión de 2 horas al finalizar el periodo de observación, para cerrar el proceso de recolección de información.

GF2 - Democracia y educación

El valor de la democracia/autoridad

Implicaciones de la democracia como forma de vida

Democracia en las aulas y/o en las prácticas pedagógicas

PPD – La práctica pedagógica democrática

VALORES DE LA DEMOCRACIA GRUPO FOCAL

OBJETIVO: identificar los principales fundamentos de los/las docentes sobre los valores y la democracia como sistema de vida (valores de la democracia: libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, autonomía, equidad)

TÓPICOS

- Qué son los valores
- Clasificación y jerarquización individual
- La Democracia
- Los valores de la democracia
- La democracia en el aula: como proceso de formación

PLANEACIÓN DE LA SESIÓN

Duración: 2 horas, aproximadamente.

Herramienta para recuperar la información: videograbación

Lugar: Sala de maestros de la escuela

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO
5 min	Saludo - inicio	Agradecimiento por el tiempo proporcionado y la apertura al participar en la investigación
5 min	Encuadre	Recordar el propósito de la sesión de trabajo: “Recuperar sus experiencias, ideas y opiniones en relación a los tópicos de la sesión: “la práctica pedagógica: acciones, procesos metodológicos y sustentos teóricos y prácticos.”
10 min	Introducción	SE REALIZA EL ÁRBOL DE LOS VALORES INDIVIDUAL
1 hr y 30min	Debate	Se entrega material para la elaboración DEL ÁRBOL DE LOS VALORES COLECTIVO Se abre la discusión con la pregunta que más les haya interesado. Se va guiando la discusión en torno a los tópicos para lograr hablar de la mayoría de éstos.
10 min	Cierre	Tiempo para concluir: En la parte de atrás de la hoja, tras reflexionar durante unos minutos, se les pedirá que redacten una breve conclusión tratando de tomar en cuenta los tópicos discutidos.

PREGUNTAS QUE GUÍAN EL DIÁLOGO

¿Qué entiende por Democracia?

¿Es posible la democracia en la escuela y en el aula como parte de la formación de los/las alumnos?
¿Cómo formamos a nuestros alumnos para la vida democrática?

¿Qué sugiere el programa de FCyE respecto a los valores de la Democracia y la formación ética?
Desde el punto de vista conceptual, ¿cómo se pretende que sea un individuo democrático/a?
Desde el punto de vista metodológico ¿cómo se pretende que se logre?

¿Cuál fue la experiencia en este primer año, durante el desarrollo de alguna de las unidades del programa?

¿Creen que la propuesta modifique las prácticas pedagógicas cotidianas? ¿De qué manera?

¿Cuáles serían los valores y los antivalores de los valores de la democracia?

¿Cómo se enseñan-aprenden los valores en el salón de clases?

EL ÁRBOL DE LOS VALORES **Los valores de la democracia presentes**

Ejercicio:

1. Enlistar todos los valores que recuerden.
2. Jerarquizar enumerando los 10 que consideran más importantes.
3. Definir cada uno de los seleccionados (¿cuál es su significado e importancia para ustedes?)
4. Describir como se relacionan entre ellos, elaborando el Árbol de los Valores, de manera individual.
5. Elaborar un Árbol de los valores entre todos los integrantes del grupo de maestros/as.



ⁱ**Artículo 3° Constitucional de 1917**

La enseñanza es libre: pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo o que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa ni ministro de algún culto, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.

ⁱⁱ**Artículo 3° Constitucional de 1934 (fragmento)**

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social. Solo el Estado –Federación, Estados y Municipios—impartirá educación primaria, secundaria o normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores de acuerdo en todo caso con las siguientes normas:

ⁱⁱⁱ**Artículo 3° Constitucional de 1946 (fragmento)**

La educación que imparta el Estado –Federación, Estados, Municipios—tendrá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él , a la vez, el amor a la patria ya la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia:

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:
 - a) Será democrática, 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 cuenta –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.
 - c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, 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 razas, de sexos, de grupos de sexos o de individuos;

^{iv}**Programa Enciclomedia**

El programa Enciclomedia surgió como un proyecto de tesis de ingeniería en computación en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Lo presentó Eliseo Steve Rodríguez Rodríguez, quien obtuvo el grado de doctor con mención honorífica por el mismo. El proyecto de investigación fue apoyado por el Conacyt y por IPN. Se presentó al entonces Secretario de Educación, Reyes Tamez y al presidente Vicente Fox, quienes lo incorporaron como estrategia educativa del sexenio para elevar la calidad de la educación.

(Consultado en pág. Web de la Secretaría de Educación Pública, febrero de 2004)

***v* VISION MÉXICO 2030 del presidente Felipe Calderón:**

Hacia el 2030, los mexicanos vemos a **México** como un país de leyes, donde nuestras familias y nuestro patrimonio están seguros, y podemos ejercer sin restricciones nuestras libertades y derechos; un país con una economía altamente competitiva que crece de manera dinámica y sostenida, generando empleos suficientes y bien remunerados; un país con igualdad de oportunidades para todos, donde los mexicanos ejercen plenamente sus derechos sociales y la pobreza se ha erradicado; un país con un desarrollo sustentable en el que existe una cultura de respeto y conservación del medio ambiente; una nación plenamente democrática en donde los gobernantes rinden cuentas claras a los ciudadanos, en el que los actores políticos trabajan de forma corresponsable y construyen acuerdos para impulsar el desarrollo permanente del país; una nación que ha consolidado una relación madura y equitativa con América del Norte, que ejerce un liderazgo en América Latina y mantiene una política exterior activa en la promoción del desarrollo, la estabilidad y la seguridad nacional e internacional.

<http://www.vision2030.gob.mx/>

^{vi} John Dewey, nace en EUA en 1859. Estudió en la Universidad Johns Hopkins. Fue influenciado especialmente por el ambiente hegeliano. En 1884 se traslada a la Universidad de Chicago, en la que desarrolló su interés por la educación. Fue el propulsor del pragmatismo americano y fue visto como el que rechazó el dualismo epistemológico y la metafísica de la filosofía moderna, estaba a favor del naturalismo y veía al conocimiento como una arista que proviene de la adaptación humana a su medio; Dewey developed a broadbody of work encompassing virtually all of the main areas of philosophical concern in his day. He also wrote extensively on social issues in such popular publications as the *New Republic*, thereby gaining a reputation as a leading social commentator of his time.

The Internet Encyclopedia of Philosophy. <http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm>