

Democracia en la escuela

Dos experiencias pedagógicas alternativas en México

ZAIDA MARÍA CELIS GARCÍA*

Se discuten algunos hallazgos sobre la enseñanza de la democracia y la dimensión escolar cotidiana de la formación ciudadana en México. Específicamente se indagó el funcionamiento y la praxis de enseñanza en dos instituciones de educación básica primaria cuyo proyecto es considerado por éstas como alternativo y democratizante. El centro del análisis es aproximarse a las particularidades culturales, teóricas y prácticas en la enseñanza de la democracia. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa basada en el estudio de casos con un enfoque etnográfico, a través de observaciones y registros en aula, así como entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos. Los resultados muestran que la enseñanza de la democracia constituye un eje crucial en el ejercicio curricular de ambas escuelas y que, lejos de agotarse en el currículo formal, se traduce en propuestas alternativas y principios que se viven y recrean día con día.

The present paper discusses some of the findings on the teaching of democracy and the daily school dimension of citizenship education in Mexico. I focused mainly on the functioning and praxis of said teaching in two basic elementary education institutions with an alternative and democratizing program (as described by the institutions themselves). The main goal of the present analysis is to describe and better understand the cultural, theoretical and practical particularities in the teaching of democracy. To do this, we used a qualitative methodology based on case studies with an ethnographic approach, through observations and records in the classroom, as well as semi-structured interviews with teachers and school principals. The results show that the teaching of democracy constitutes a crucial axis in the curricular exercise of both schools and that, far from being exhausted in the formal curriculum, it translates into alternative proposals and principles that are lived and recreated day by day.

Palabras clave

Educación y democracia
Formación ciudadana
Educación básica primaria
Formación cívica y ética
Educación para la democracia

Keywords

Education and democracy
Citizen education
Primary education
Civic and ethical formation
Education for democracy

Recibido: 20 de octubre de 2021 | Aceptado: 20 de junio de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60737>

* Docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Educación. Líneas de investigación: ciudadanía; democracia y educación; formación cívica y ciudadana; política educativa en México. Publicaciones recientes: (2022), "Educación y alternancia política en México: el periodo 2012-2021", *Korpus 21*, vol. 2, núm. 5 (mayo-agosto), pp. 259-274. CE: zaidacelis@filos.unam.mx

INTRODUCCIÓN¹

A lo largo de la primera década del siglo XXI, la educación cívica y ciudadana, entendida como la educación moral y en derechos humanos que nos enseña a vivir y convivir con otros y a participar activamente de la vida pública y política (Santos, 1999; Torney-Purta *et al.*, 1999; Ichilov, 2013; Hahn, 1998), se ha visto perfilada en las reformas curriculares de diversos sistemas educativos en el mundo. Así, en la perspectiva de lograr una mayor consolidación de las democracias, así como de afrontar el desafío de construir una ciudadanía socialmente responsable, los esfuerzos en materia de educación ciudadana se han visto multiplicados. No obstante lo anterior, estudios recientes sobre la democracia en América Latina advierten que la región aún enfrenta una serie de déficits democráticos para transitar de una democracia de electores a una que “utiliza las libertades políticas como palanca para construir la ciudadanía civil y social” (PNUD, 2004: 36), y que ello posibilita y exige “otra ciudadanía política... otra ciudadanía social... y otra ciudadanía civil” (PNUD/OEA, 2010: 14) donde sean reconocidas y respetadas todas las culturas y que sea entendida, en suma, como “algo potencialmente flexible, divisible, portátil y multidimensional más que como una característica propia de un espacio político cerrado” (Cooper, 2019: 37). Todos estos aspectos apelan al principal encargo social de la escuela: educar y crear ciudadanía. Lo anterior implica también promover una educación ciudadana que busque fortalecer la sociedad civil y la participación ciudadana y social “para construir una cultura política que destruya de manera definitiva los brotes de autoritarismo y de involuciones antidemocráticas que peligrosamente florecen, y que en un pasado reciente han flagelado a América Latina” (Picarella y Mangone, 2020: 25).

Algunos especialistas observan una escasa efectividad de la formación ciudadana

y manifiestan una “debilidad de las instituciones educativas” (Cox *et al.*, 2005: 2) para crear ciudadanía, dada la compleja tarea que conlleva educar en lo político y en la responsabilidad activa con la comunidad, frente a la permanente desconfianza de la política, la apatía y el desinterés de los ciudadanos por los procesos democráticos; todo ello, además, sumado a las condiciones de pobreza, violencia y desigualdad de la región.

Esto se explica, porque el objetivo de la educación ciudadana se enfocó inicialmente a consolidar los regímenes de gobierno latinoamericanos a través del impulso de una educación cívica trasmisora de valores y conocimientos para la cohesión social, con énfasis en el sentido de pertenencia nacional. Sin embargo, es sabido que educar para la democracia, entendida ésta no sólo como forma de gobierno, sino también como sistema de vida (Dewey, 2001) en el que prevalece una serie de valores e ideales implica, más que el impulso de políticas limitadas a promover el voto de los ciudadanos, una revalorización del papel del individuo en relación a sus derechos y compromisos respecto de la sociedad en la que vive.

La participación ciudadana se sitúa como un punto nodal del proceso de consolidación democrática y ciudadana. Así, la educación constituye el medio por excelencia para robustecer el aprendizaje de una ciudadanía activa y comunitaria, así como el conocimiento de las reglas formales del proceso político-electoral y, sobre todo, la enseñanza valorativa de los derechos humanos. Por lo tanto, pensar en la democracia que se tiene y la que se requiere implica redimensionar sus alcances y su utilidad por medio de la formación ciudadana, que debe fortalecerse e impulsarse desde la escuela. Es decir, fomentar, desde el currículo escolar y las prácticas pedagógicas, una educación democrática y ciudadana con “un enfoque integral, participativo, incluyente y holístico” (Amadeo y Cepeda, 2008, cit. en

¹ Este texto fue realizado en el marco del Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM (DGAPA-FFyL). Se agradece la asesoría de la doctora Ana María Salmerón, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Cox, 2010) y, con ello, lograr un mayor involucramiento de los ciudadanos en los asuntos públicos; así como desarrollar una conciencia colectiva para vivir y respetar los valores de la democracia y, sobre todo, un aprendizaje práctico de la ciudadanía desde la experiencia en la escuela.

INVESTIGACIÓN Y CRITERIOS METODOLÓGICOS

Como espacio fundamental para la formación integral de los sujetos y la transmisión de valores democráticos, la escuela es un ámbito privilegiado para el aprendizaje de la vida en democracia. El papel protagónico que le ha sido reconocido al profesor para impulsar la democratización de la enseñanza permite centrar la atención en el tipo de cultura escolar y de creación de ciudadanía que éste posibilita en la escuela y el aula para el fomento de la formación ciudadana; de ahí la importancia de analizar el funcionamiento y la praxis de la enseñanza de la democracia y la ciudadanía de instituciones mexicanas de educación básica. Lo anterior en consideración de que el Estado ha dirigido acciones concretas, como la elaboración de contenidos del currículo y de libros de texto, para promover la formación cívica entre la población desde los niveles básicos de enseñanza.

Para dar cuenta de los fenómenos involucrados en el objeto de estudio, algunas de las interrogantes que guiaron esta investigación fueron: ¿qué concepto de democracia y ciudadanía se trasmite en la escuela?, ¿qué procesos y praxis de enseñanza se privilegian para su aprendizaje?, ¿qué contenidos se enseñan respecto a la democracia y cuáles son las estrategias que se emplean para su enseñanza?, y ¿qué actitudes y valores democráticos y ciudadanos se propician en el aula y en la comunidad escolar? El problema de investigación está definido en torno a las insuficiencias de la formación ciudadana en México y al papel que cumple la cultura escolar, en términos de

las prácticas pedagógicas y los procesos institucionales y vivenciales que se fomentan desde la escuela para el aprendizaje democrático y ciudadano. Así, con esta investigación se intenta una aproximación a las buenas prácticas pedagógicas, valores y actitudes democráticas promovidas desde la escuela y el aula.

El tratamiento metodológico de la investigación se basó en el estudio de casos y se nutrió del enfoque cualitativo e interpretativo que permitió obtener datos, no sólo sobre los hechos tangibles que se suscitan al interior de la escuela y en el aula, sino también para conocer sus significaciones, pues la realidad se construye a partir de los contextos e interacciones que producen los actores que participan directamente en la investigación (Stake, 1999). De ahí que el foco de análisis fue observar, comparativamente, la realidad escolar y áulica de dos instituciones de educación básica para comprender al objeto de estudio en su dimensión más particular y, a la vez, en su complejidad. Las instituciones que formaron parte del estudio fueron la escuela pública primaria Leonardo Bravo (E-1), y la escuela privada primaria Paidós (E-2); éstas fueron seleccionadas debido a que ambas indican adscribirse a un enfoque de educación alternativa democratizante, desarrollan prácticas pedagógicas que promueven la democratización de los procesos educativos y propician que las y los alumnos se formen, practiquen y vivan la ciudadanía.

La investigación se realizó a partir de tres fuentes de información: material bibliográfico y documental; entrevistas semiestructuradas a 5 docentes (identificados como EP) y 2 directivos (identificados como ED); y las observaciones en el espacio escolar. Cabe precisar que, en ambas escuelas, las observaciones se efectuaron tanto en el aula como en otros espacios y actividades. Las observaciones en el aula fueron realizadas en las clases de tres grados diferentes: primero, tercero y sexto, específicamente durante las asambleas grupales y las asignaturas de Formación cívica y ética,

Geografía e Historia. Dichas asignaturas fueron elegidas en función de los contenidos que abordan, pues se vinculan de manera importante con el objeto de estudio de la presente investigación. En total, en la escuela primaria pública Leonardo Bravo se realizaron 13 sesiones de observación en el aula (tanto en las asignaturas señaladas como en las asambleas grupales) y 13 sesiones de observación en espacios abiertos (asambleas generales, recreo, ceremonia cívica, café literario y pláticas de temas diversos). En la escuela primaria privada Paidós se realizaron 15 sesiones de observación en el aula y 15 sesiones de observación en espacios abiertos. No sobra señalar que se elaboró un registro de observación que permitió consignar lo observado en una guía estructurada y, de forma auxiliar, se utilizó un diario de campo.

La información obtenida a partir de las diversas fuentes e instrumentos fue organizada en cinco categorías principales: a) la democracia; b) la ciudadanía; c) otras formas de ciudadanía; d) participación social y política; y e) formación ciudadana, principios y valores ético-políticos. Si bien dichas categorías no se presentan como elementos totalmente separados y diferenciados en la realidad escolar, buscan dar cuenta de los esfuerzos que cada una de las escuelas hacen para formar a las y los niños en la ciudadanía y la democracia.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS

Cuestionarse sobre las posibilidades que tiene la escuela para promover el pensamiento autónomo y potenciar la acción democrática y comunitaria mediante la toma de decisiones de cada individuo, guarda una estrecha relación con la función educativa que ha sido asignada a dicha institución. Así, a la lista de tareas que debe asumir la escuela para educar se le ha sumado responder a los desafíos democráticos que enfrentan las sociedades a través de la formación cívica y ciudadana. Y

es que “a la escuela le toca realizar el proceso de formación y socialización de los sujetos mediante dos ámbitos principales: a) el institucional; y b) el de la experiencia individual” (García-Salord y Vanella, 1992: 55).

La escuela cumple una función específica y asigna un rol a los actores centrales del proceso educativo en el vínculo enseñanza-aprendizaje, otra de sus principales tareas. Tradicionalmente al maestro le corresponde el papel de trasmisor del conocimiento y responsable de diseñar, implantar y controlar las actividades y los tiempos para su realización. Por su parte, al estudiante le es dado recibir los contenidos y sujetarse a las decisiones del maestro.

Esta descripción sobre la principal tarea asignada a la escuela puede parecer clara; sin embargo, entender el proceso de enseñanza y aprendizaje exclusivamente desde esa perspectiva tradicional acota su finalidad a un proceso mecánico, de reproducción de contenidos, y a una suma de acciones que profesores y alumnos deben asumir sin cuestionamiento. Así, en este proceso, la formación ciudadana acota su campo de acción a la reproducción de conocimientos asociados exclusivamente a lo cívico (Cox *et al.*, 2005), y el estudiante asume una condición pasiva. Afortunadamente, diversos estudios desde la sociología, la pedagogía y la psicología de la educación han planteado nuevas formas de comprender la función de la escuela y sus procesos a partir de la ruptura de sus supuestos y principios básicos (Coll y Sánchez, 2008).

Las nuevas propuestas para comprender la principal función de la escuela, en términos de cómo forma a los sujetos y los procesos y acciones que utiliza para hacerlo, consideran la existencia de una diversidad de aspectos de interacción, significación e involucramiento, tanto de los implicados en la construcción del conocimiento como de los factores y decisiones externas que influyen en ello (Apple, 2008). Y es justo en este espacio de creación y comprensión de los diversos modos de construir el conocimiento, de desarrollar el

pensamiento reflexivo en términos del “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento” (Dewey, 1989: 25), e incluso, de formas contrarias de asumir el rol asignado, donde la escuela posibilita el surgimiento y la vivencia de prácticas educativas alternativas para que los estudiantes ejerciten y asuman su condición de ciudadanos. Es decir, donde “la acción educativa es guiada por ideas morales... a veces conflictivas, e implica sopesar circunstancias y hacer juicios [para] actuar correctamente en situaciones humanas y sociales concretas” (Kemmis, 1988: 20). Ahí radica la importancia de educar para la democracia y la ciudadanía.

En esta investigación se alude al concepto de práctica educativa o práctica pedagógica, en contraste con el concepto de práctica docente. Tal como algunas investigaciones han señalado, el concepto de práctica docente se ha quedado corto para dar cuenta de todos los aspectos que involucra el acto educativo en la intervención pedagógica (García Cabrero *et al.*, 2008; Pérez, 2016). Así, se entiende que la práctica educativa o pedagógica abarca las actividades que suceden dentro y fuera del aula. Se trata de un concepto que nos amplía la perspectiva de análisis a un nivel macro y que toma en cuenta otros ámbitos de influencia. Al respecto, Zabala (2000: 15) considera a la práctica educativa como “una actividad reflexiva [que] no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula. La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa”. Es decir, adentrarse en el mundo de la escuela para observar lo que acontece en ella por medio de las prácticas que desarrolla es “registrar lo que otros viven como natural en el carácter rutinario de las actividades diarias, y donde se entrecruzan la normatividad formal e informal, explícita e implícita que organiza su rutina cotidiana, como evidencia” (García-Salord y Vanella, 1992: 17). Lo que sucede en la escuela adquiere una importancia fundamental para

el análisis de las prácticas educativas, al entenderse “como contexto de enseñanza y aprendizaje” (Coll y Sánchez, 2008: 21).

Esta mirada busca demostrar que la práctica pedagógica no sucede sólo en el aula escolar. Ello posibilita poner a discusión y redefinir el papel de los involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues las prácticas educativas adquieren un enorme valor por sí mismas dentro y fuera del aula, ya que constituyen el eje y preámbulo del futuro ejercicio democrático y ciudadano que ha de ser germinado desde la escuela. En síntesis, se trata de que la escuela “enseñe a vivir estas prácticas para modificar los comportamientos y lograr nuevas formas de convivencia y de vida buena” (Tonucci, 2009: 18).

DOS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS: LA PRAXIS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

En este apartado se describen las dos escuelas en las que se realizó la investigación. Para ello se consideran las cinco dimensiones analíticas que tuvieron una mayor correspondencia con lo observado y se discuten dos vías principales: la reflexiva-conceptual, que se conforma por los espacios de reflexión de las entrevistas con los participantes; y la práctica-vivencial, que identifica y ejemplifica las prácticas pedagógicas en las clases y en los espacios de esparcimiento observados. Como se indicó con anterioridad, entre enero y marzo de 2020 se visitaron las dos escuelas señaladas que, de acuerdo con sus respectivos idearios, desarrollan proyectos que se inscriben en un enfoque de educación alternativa democratizante y que —orientados por el compromiso de la transformación social— buscan construir espacios de posibilidad y experimentación para el cambio educativo y social. Se trata de dos propuestas que, al asumir rasgos específicos, coinciden en diversos aspectos de carácter epistémico, cognitivo, ético y educativo. En ambas es posible observar propuestas

curriculares innovadoras basadas en modalidades y prácticas pedagógicas inspiradas mayormente en el ideario Freinet (Casanova, 2020). Ello es reconocido de manera explícita en diversos documentos oficiales de las escuelas, y constituye el marco desde el cual surge su propuesta pedagógica.

La escuela Leonardo Bravo (E-1) es una institución pública de educación básica primaria y de tiempo completo con servicio de comedor y con actividades en el plantel hasta las 5 de la tarde. Está situada al norte de la Ciudad de México, en la alcaldía Cuauhtémoc, en una colonia popular con diversas problemáticas como inseguridad, drogadicción y un ambiente violento en las calles. Sus estudiantes provienen de las colonias Peralvillo, Exhipódromo de Peralvillo, Valle Gómez y Vallejo, aunque también se tiene población de las colonias Maza, Morelos, Lagunilla y Tepito. Algunos alumnos y alumnas acuden a la escuela desde el Estado de México.

En el ciclo escolar 2019-2020 la institución contaba con una población de 186 niños y 177 niñas para un total de 363 estudiantes; la escuela tiene 12 grupos (dos grupos por grado) en los que se identificaron 23 estudiantes con características especiales, principalmente con barreras para el aprendizaje. La condición socioeconómica de los estudiantes marca un alto grado de vulnerabilidad social y precariedad que se expresa en temas como alimentación, vivienda, salud, vestido y esparcimiento.

La plantilla está integrada por 23 docentes: 9 licenciados en educación primaria, 4 licenciados en pedagogía, 1 licenciado en sociología, 1 con maestría en dirección y gestión escolar, 1 con maestría en psicología, 1 con maestría en dirección de instituciones educativas, 3 licenciados en educación física, 2 con especialidad en inglés y 1 con licenciatura en telesecundaria.

De acuerdo con el discurso institucional, sus principales líneas de trabajo parten de valorar altamente la construcción de una “comunidad de aprendizaje” donde los procesos se construyen colectivamente y los proyectos

y las prácticas pedagógicas se fundamentan en la obra educativa y en las técnicas de aprendizaje Freinet. Su proyecto se guía por

...asumir un espíritu freinetiano, es decir, tener un altísimo compromiso y amor por los niños, así como estar siempre en la búsqueda de estrategias para mejorar la práctica docente. Implica que veamos a los alumnos como personas, como humanos; que conozcamos sus condiciones de vida y los consideremos a la hora de tratarlos y trabajar con ellos (Escuela Leonardo Bravo, 2019: s/p).

La Escuela Activa Paidós (E-2) es una institución privada de educación básica primaria con actividades en el plantel hasta las 3 de la tarde. Se encuentra ubicada al sur de la Ciudad de México en un barrio perteneciente a la alcaldía Coyoacán, considerado pueblo originario debido a las festividades y celebraciones que ocurren durante todo el año. Sus estudiantes provienen principalmente de la zona central de Coyoacán y de otras colonias como Candelaria, Pedregal de Santo Domingo, Culhuacán y Ajusco. Asimismo, hay estudiantes provenientes de otras alcaldías.

En el ciclo escolar 2019-2020 la escuela contaba con una población de 102 estudiantes, 61 niños y 41 niñas. Contaba con 9 grupos (un grupo por grado de 1° a 6°; 2 grupos de jardín de niños y 1 de preprimaria) en los que se identificaron 15 estudiantes con características especiales, principalmente barreras para el aprendizaje, 3 con autismo y 1 con discapacidad. Paidós tiene un sólido programa de becas que incluye alrededor de 40 por ciento de estudiantes con becas diferenciadas e incluso recibe aportaciones de los padres en forma de trabajo. Aunque se trata de una escuela privada, en términos socioeconómicos el estudiante de Paidós tiene procedencias múltiples: a la escuela asisten niños cuyos padres pertenecen a sectores académicos y profesionales y también es posible observar a niños con diversas vulnerabilidades sociales.

La plantilla docente está integrada por un total de 6 profesores titulados: 5 mujeres y 1 hombre. Un dato relevante es que el Consejo Técnico constituye un espacio de intercambio académico y de formación docente. La escuela promueve la realización de talleres orientados a la mejora de la práctica educativa, pues se busca que las “prácticas sean menos verbales y utilicen más estrategias constructivistas” (Escuela Activa Paidós, 2019a: 6). Uno de los objetivos que busca la escuela, desde su fundación en 1971, es lograr que los estudiantes se desarrollen como “sujetos seguros, felices, autónomos y conscientes” (Instituto de Investigaciones Pedagógicas, 2016: 5). La propuesta educativa y didáctica de la escuela se sustenta en las técnicas Freinet, de las que se pueden destacar los textos libres, la imprenta, las conferencias, las asambleas escolares, los ficheros y el trabajo por proyectos. A grandes rasgos estas propuestas permiten que el niño se exprese dentro de la escuela, investigue sus dudas y experimente en un ambiente participativo y democrático.

Como todo proceso social que evoluciona, algunas de las técnicas con las que se inició el proyecto de Paidós han sido modificadas como resultado de las interacciones entre maestros, estudiantes y el contexto, es decir, se han ido adaptando a la realidad actual. La institución adopta una metodología basada en el “tanteo experimental” y por proyectos, dada su flexibilidad, interdisciplinariedad y transversalidad (Escuela Activa Paidós, 2019b). La escuela también asume una perspectiva proveniente del pensamiento de Paulo Freire en el sentido de identificar el contexto que la rodea y con ello articular las diversas influencias que conforman la cultura humana. En resumen, se orienta por un proyecto educativo con carácter alternativo basado en al menos tres principios: el primero alude a una perspectiva epistemológica, educativa, cognitiva y ética que parte del profundo respeto por el ser humano, donde las teorías no se usan como dogma sino que son “lentes de aumento que

permiten agrandar las pequeñas realidades como el inicio de la toma de conciencia o disminuir el cosmos para ver en perspectiva el universo, como lo hace un telescopio” (Escuela Activa Paidós, 2019b: 4-5); el segundo refiere a la educación moral y autónoma de los estudiantes, que se traduce en el principio de una formación de conciencia, de construcción individual y de respeto por la comunidad infantil; y el tercero alude a las actitudes y estrategias orientadas a la empatía afectiva que la institución busca desarrollar en los estudiantes para que se reconozcan como integrantes de la comunidad, se comprendan, acompañen y sientan (Escuela Activa Paidós, 2019b).

CINCO DIMENSIONES DE ANÁLISIS

En este apartado se presentan los resultados de la investigación realizada. Se describen los rasgos principales observados en el ejercicio de la formación para la democracia y la ciudadanía y, a la vez, se ofrecen algunos ejemplos de las expresiones concretas vividas en los diversos espacios pedagógicos y en las entrevistas realizadas a los múltiples actores del ejercicio educativo.

La democracia

Con base en las observaciones realizadas en las dos escuelas, la democracia y sus principios más propios —igualdad, libertad y justicia— fueron referidos en forma explícita e implícita. Desde las primeras observaciones se puso de manifiesto que en ambas instituciones existe un proyecto formativo *en, a través y para* la democracia y la ciudadanía (Kerr, 1999, cit. en Sáez-Rosenkranz, 2019). Sin embargo, y de manera paradójica, pudo observarse que dicho proyecto no se encuentra del todo explícito, sino que permea a las instituciones a través de las propias prácticas pedagógicas. Ello significa que la democracia se percibe en el aula, se vive en los pasillos, en los recreos y en las asambleas; es decir, impregna a quienes son parte constitutiva de ellas, con un sentido

de praxis en el que se construyen decisiones, voces y oportunidades para todos.

Otras vías de análisis llevaron a encontrar que la democracia, sus principios y sus procesos se comprenden de forma opuesta a su definición procedimental. Es decir, aunque en ambas instituciones el proceso democrático se practica intencionalmente en el aula y en las asambleas escolares, en términos de su estructura más propia (discusión y votación) se impulsa que este proceso sea profundamente formativo y natural. En tal sentido, la finalidad de las prácticas que se utilizan para el aprendizaje de la democracia en ambas instituciones está encaminada a la comprensión del proceso democrático en términos de la participación activa y, de manera enfática, en la reflexión y la toma de decisiones individuales y colectivas.

Por otra parte, se encontró un sentido de lo democrático profundamente interiorizado por los estudiantes —especialmente en el caso de la E-2, dada su escolarización inicial en Maternal y Preprimaria en la misma institución; esto, sin embargo, no representó una desventaja para la E-1, puesto que en ambas escuelas se constató que no es necesario evidenciar la existencia de la democracia, ni estudiarla en lecciones del libro de texto y memorizar su definición, ya que “la democracia, más que dictarla, se tiene que enseñar en la práctica misma” (ED-1).

En consecuencia, la democracia surge en ambas escuelas de manera inequívoca y transcurre en el día a día, ya que “esto de la parte democrática se va dando sin decirlo” (EP-1). Emerge “en la práctica cotidiana y no está escrita en un plan de trabajo sino en lo espontáneo que se hace con los niños y niñas” (EP-3).

Por ello es posible reconocer que la democracia se vive en estas escuelas como un proceso cotidiano de acuerdo y decisión “pues permite tomar en cuenta las visiones de la gente que está ahí. Son decisiones consensuadas; es decir, habladas, discutidas y tomadas en conjunto” (ED-2). Así, la práctica a la que más se recurre en las dos escuelas para fomentar la enseñanza de la democracia es la asamblea

escolar y grupal. Es la forma en que los estudiantes abordan temas y situaciones de organización escolar, pero especialmente donde aprenden a resolver situaciones conflictivas que van desde el acuerdo para establecer reglas en el salón de clase, hasta situaciones en las que abiertamente plantean “no estoy de acuerdo” (OBS 1-1°).

Sobre la asamblea de grupo en la E-2 cabe advertir que una de sus finalidades es contar con una estructura específica que deciden los estudiantes, esto es, un coordinador o presidente, y un secretario que lleva el cuaderno de actas, en el cual anota los puntos a tratar, así como invitaciones, felicitaciones, críticas, propuestas y, lo más importante, la verificación de que los acuerdos se cumplan. La intención es que la asamblea grupal sea autogestiva y los estudiantes se ejerciten en el proceso democrático de diálogo y construcción de consensos.

El diálogo es un factor constante que se privilegia en la enseñanza y la práctica democráticas. Es también el elemento distintivo del buen ejercicio democrático, pues impregna todas y cada una de las actividades que se desarrollan en ambas instituciones. Esto es, se da la palabra, la voz, a los estudiantes, para que dialoguen con los demás, haciéndolos partícipes de las decisiones y del trabajo colectivo; sirve para mediar los conflictos, puesto que los estudiantes expresan lo que piensan libremente y acuerdan soluciones a las problemáticas que enfrentan. A partir del diálogo se discuten las eventuales faltas de compromiso y los asistentes tienen la posibilidad de opinar sobre aquéllos que no cumplen lo acordado.

La democracia en el aula significa que los niños tienen la palabra: que pueden hablar, que pueden opinar, que pueden cuestionar, que pueden elegir y el docente no se pone arriba, sino que se pone en el nivel para escuchar lo que proponen y decidir con su propia experiencia. No quiere decir negar la experiencia de que pueden saber más en un área, sino que eso es algo que se discute entre todos (ED-2).

En esa línea, la reflexión de un docente sobre la democracia es contundente al referirse a los elementos que se privilegian para la enseñanza de la democracia.

La democracia invita al diálogo, a la discusión inteligente que concluye en acuerdos. Es un estilo de vida que está enmarcado por valores como el respeto, el diálogo, la tolerancia, la civilidad, la convivencia, la igualdad y la inclusión... Todo ello encaminado a una forma de vida pacífica, pero no contemplativa —pues todos debemos participar— en la que todas las personas somos consideradas y con la libertad para expresarnos y tomar nuestras propias decisiones, ya sea de manera individual o también colectiva (EP-4).

En síntesis, en las dos escuelas la enseñanza de la democracia, además de propiciar el aprendizaje de lo dialéctico, lo colectivo y lo individual, hace a los estudiantes partícipes del proyecto de vida en común que es la escuela.

La ciudadanía

Esta dimensión de análisis está presente en el trabajo cotidiano de las escuelas observadas; destacan tres vías formativas: a) un alto sentido de construcción de la colectividad y de pertenencia; b) el conocimiento de los derechos y las obligaciones como medio para atender los principios y valores más fundamentales; y c) la responsabilidad y el cuidado de sí mismos como antesala de lo justo y lo correcto. Se observó que en la propuesta de ambas instituciones prevalece el objetivo de formar ciudadanos virtuosos: activos, solidarios, justos y responsables. Cabe advertir que en ninguna de las escuelas se promueve una visión de la ciudadanía acotada exclusivamente al ámbito de lo normativo, es decir, a transmitir solamente la noción de que ser ciudadano significa cumplir con la edad reglamentaria para ejercer ciertos derechos —por lo general, de participación convencional— y de pertenecer a una nación. Por el contrario, en ambas instituciones se

deja de lado esta idea y se impulsa una noción amplia y no restringida de la ciudadanía, orientada hacia las posibilidades que los estudiantes tienen para comprender que no hay un solo espacio de pertenencia, sino múltiples espacios de incidencia de los sujetos —escuela, familia, colonia, etcétera— para responsabilizarse y contribuir para construir algo mejor desde la colectividad y para señalar aquello que es injusto también.

En este sentido en ambas instituciones se inculca la certidumbre, en niñas y niños, de poder ejercer su derecho para formular planteamientos propositivos y concretarlos:

Te conviertes en sujeto social, en ciudadano cuando te convences de que puedes hacer cosas, pero si eso lo aprendes a los 18 años es muy tarde, porque ya no te interesa hacerlas. Pero cuando los niños lo viven y lo van proponiendo dentro del espacio escolar, van fortaleciendo su personalidad, su seguridad en sí mismos y los va empujando a hacer sus propuestas sociales... La posibilidad de proponer cosas, por muy sencillas que sean, y que se concreten los consolida como sujetos y como ciudadanos (ED-2).

Es por ello que, en las escuelas visitadas, la formación del ciudadano tiene una orientación muy clara: “es generoso con la sociedad” (EP-3) y “es una persona crítica, que se informa, que lee, que observa opiniones divergentes y busca las fuentes más pertinentes; tiene convicciones claras de cuáles pueden ser sus acciones y tiene fuerza para emprenderlas; además, está consciente de que tiene una responsabilidad social delante de los demás y la asume” (ED-2). Ciertamente, las escuelas son espacios idóneos que posibilitan el ejercicio de una ciudadanía activa para la transformación social. De ahí que exista en ellas una tendencia al fortalecimiento de la ciudadanía civil (fortalecer la importancia de los derechos y las obligaciones ciudadanas) y de la ciudadanía social, que los capacita para reconocer cuando estos componentes estén ausentes. En ese sentido, lo

que las escuelas buscan desarrollar no es sólo un discurso, ni prácticas asociadas al conocimiento exclusivo de instrumentos normativos y procedimentales, sino un ejercicio constante de reflexión y cuestionamiento sobre su cumplimiento y aplicabilidad en la realidad.

Al respecto, en la E-2 se identificaron prácticas que fortalecen la ciudadanía civil y social, e inculcan en los estudiantes el ejercicio crítico y analítico de su realidad. Son actividades que se realizan semanalmente en el aula, como la lectura, el análisis y la contrastación en documentos como la Constitución, noticias en general y temáticas de carácter social que llaman la atención de los alumnos sobre problemas que aquejan al país. Es el caso de los 43 estudiantes de Ayotzinapa desaparecidos, de la reforma educativa y de las marchas feministas, entre otros temas. Lo que se busca es que los estudiantes desarrollen capacidades de interpretación y discernimiento sobre las realidades sociales que viven; que propongan y lleven a cabo acciones para entenderlas, aminorarlas o erradicarlas. La siguiente descripción da cuenta de ello:

Maestro: a ver, chicos, quien no trae la Constitución le falta herramienta para el trabajo de hoy. Quienes la tienen compartan por favor.

Maestro: los que tienen ésta del 85, observen que cada artículo tiene una caricatura que permite entender visualmente de qué va el artículo. Empiecen a explorar la Constitución que tengan. ¿Qué artículo puede llamarles la atención a partir de los que tienen un dibujo?

Niño 1: artículo 60 [cita el artículo 60 de su material, sobre la libre expresión].

Maestro: [al equipo] ¿qué entienden con ese artículo o qué impresión les da? ¿De qué trata?

Niña 2: qué podemos decir las cosas siempre y cuando no interfieran con los derechos de los demás.

Maestro: ok, entonces ustedes tienen derecho a expresarse siempre y cuando ¿qué?

Niño 3: no provoques delito o interfieras con los derechos de los demás.

Maestro: y que no interfiera con el derecho de los demás, pero además también mencionaste algo, que lo que tú digas no sean mentiras.

Niño 4: yo entendí que tenemos el derecho a decir lo que queramos siempre y cuando no sea un delito o una mentira.

Maestro: chicos y chicas, ¿qué impresión les da este artículo?, ¿qué tanto se cumple o no se cumple esto de expresarte libremente sin decir mentiras y sin que lo que digas provoque un delito o que interfiera con el derecho de los demás? ¿Qué piensan?

Niña 5: pues que no se cumple... ni se cumpliría porque lo de los estudiantes, los 43, estaban diciendo lo que pensaban y aun así los secuestraron.

Maestro: ¿estás hablando de un momento en especial?

Niña 6: ¡ah no!, ¡también ahorita! Cuando te culpan por cometer un delito que tú no hiciste, te acusan sin que hayas hecho tu nada y ahí te llevan a la cárcel.

Maestro: aquí menciona que tienes derecho a expresarte. Tendremos que revisar qué tanto de ese artículo se está respetando o no. Hay investigaciones que dicen que México es uno de los países con alto nivel de secuestro y de perder la vida [de periodistas] por el sólo hecho de expresarse, de decir lo que ven o piensan, cuando la Constitución dice que éste es un país que protege el derecho a expresarse (OBS-9-6°).

Tal como se puede apreciar, en esta escuela los estudiantes están frente a una concepción de ciudadanía activa a través de prácticas pedagógicas orientadas a la reflexión, el diálogo y el análisis crítico de los instrumentos normativos en los que se concretan las obligaciones y los derechos de las personas. Se trata de un ejercicio de interpretación y contrastación entre los documentos oficiales y lo que sucede en la cotidianidad, ya sea observada, reflexionada o leída, para la construcción de propuestas de acción y mejora de su realidad. Un ejercicio fundamental para comprender la condición ciudadana y, por tanto, una modalidad

formativa que invita al ejercicio de una ciudadanía activa, así como al conocimiento reflexivo en conjunción con la acción comunitaria y social del individuo en el espacio público.

El recreo en la E-1 es una muestra de la intervención de los estudiantes en el espacio público y de la importancia del ejercicio democrático a partir de la puesta en práctica de su proceso (propuesta, diálogo, consenso y toma de decisiones). Es el resultado del esfuerzo conjunto de toda la comunidad que, a lo largo de más de tres ciclos escolares consecutivos, trabajó y discutió en asambleas grupales, en consejo técnico y en la asamblea general la mejor forma para paliar una problemática común a todos los estudiantes. Dicha situación permitió que la comunidad, a través de propuestas y toma de acuerdos, afianzara una estrategia entre alumnos, profesores, padres de familia y dirección para comprometer a la comunidad en torno a una convivencia pacífica, a concientizar a los estudiantes del respeto y el cuidado mutuos. Así lo describe uno de los profesores entrevistados:

Al unirse los turnos matutino y vespertino en una escuela de tiempo completo (2014) había una rivalidad entre los estudiantes, la cual se agudizaba cuando se compartían espacios, como lo fue el recreo. Fue en las Juntas de Consejo Técnico donde dialogamos sobre la situación y acordamos medidas para atender el problema: platicar con los propios estudiantes, hacer trabajo colaborativo en el grupo, con otros grados e incluso con padres de familia; sobre esas modificaciones se hacía partícipes a los estudiantes, quienes también opinaban. El punto central fueron nuestras pequeñas asambleas grupales, que nutrían a la asamblea escolar que se hacía en el patio con todos los estudiantes (EP-4).

La mayoría de las prácticas que se llevan a cabo en los recreos de la E-1 surgió de las propuestas que los estudiantes hicieron, “las cuales se pusieron en marcha con algunas

adaptaciones” (ED-1). Hay actividades que se realizan de fijo y otras que cambian cada semana dependiendo del profesor que esté a cargo y de los acuerdos de asamblea. En tal sentido, las prácticas que se identificaron son:

- *La música.* Cada día suena en el patio de la escuela y “llegó a los recreos por el contexto de los niños, les encanta, hay momentos de impacto cuando todos cantan la misma melodía” (EP-4). Los estudiantes escuchan diferentes géneros dependiendo del estilo de cada profesor, “aunque invariablemente el reguetón se toca una vez por semana” (EP-5). Se trata de una práctica alternativa que sin duda aporta beneficios a los estudiantes y ayuda en su comportamiento en los recreos.
- *Los juegos y juguetes didácticos.* Les proporcionan materiales como legos y rompecabezas, entre otros, para que en grupos hagan uso de ellos; también les dan cuerdas para que jueguen a saltarla. La incorporación de esta práctica es resultado de un acuerdo que “cuando fue propuesto por los niños a los profesores nos costó trabajo aceptar, pero fue decisión de ellos y compromiso, lo cual sorprendió más porque dio muy buenos resultados” (EP-4).
- *Los libros.* Se facilitan libros del rincón de lectura que los estudiantes eligen de manera libre y se destinan espacios específicos para que puedan leer sin interrupciones.
- *El dibujo.* Se les proporcionan hojas de reciclado o copias para que puedan colorear, hacer dibujos o incluso papiroflexia.
- *Los profesores participan de manera activa, organizándose en guardias.* Así, su presencia e influencia en este espacio es clave para conocer a los estudiantes, vincularse con otros compañeros y conocer sus afinidades y rivalidades.

En el recreo también participan padres y madres de familia, quienes acuden a leer sobre temas como la amistad, la familia, el respeto, la igualdad y la inclusión, “lo que también benefició a los recreos y cambió las ansias de correr y gritar por el gusto de convivir” (EP-4).

...la maestra Gaby facilita los juegos que tienen sus alumnos en el salón, los niños se los prestan a los otros niños: boliche, juegos de mesa, rompecabezas didácticos de madera, jenga. La maestra Ely proporciona las hojas para dibujar. Marco, monta exposiciones de sus trabajos como los de ciencias; los profes de educación física montan números musicales que luego se reproducen en el patio. Todo esto, para aprender a compartir y fortalecer los lazos de comunidad, cosa que también era muy complicada en nuestros inicios (EP-4).

Las prácticas que se identificaron en esta categoría concientizan a los estudiantes de que su participación es fundamental para la construcción de comunidad. Sin ella no hay colectividad posible, ni cuidado del otro.

Otras formas de ciudadanía

La importancia de identificar y analizar las prácticas pedagógicas de las escuelas observadas en esta categoría radica en que integra temas de la nueva agenda global y su vínculo con la ciudadanía. Es decir, aborda los temas más recientes en la discusión sobre la ciudadanía tales como el reconocimiento del valor de la diversidad (ciudadanía multicultural y ciudadanía inclusiva); la importancia del cuidado del medio ambiente (ciudadanía ecológica); y el cuidado e interés por la humanidad (ciudadanía universal). En tal sentido, en las observaciones realizadas fue notorio el impulso de prácticas pedagógicas relacionadas con

la construcción de un/a ciudadano/a que está interesado tanto en su comunidad más inmediata como en la externa. De tal suerte, las escuelas tienen por objetivo que los estudiantes desarrollen su sentido de responsabilidad por la humanidad y de manera enfática por el cuidado del medio ambiente. Resulta interesante señalar que, si bien ambas instituciones forman para el cuidado y atención del medio ambiente, los estudiantes tienen un papel central en este cometido puesto que son los que proponen actividades y acciones en favor de esta temática.

Así, en la E-2 se observó un decidido impulso a prácticas que favorecen el cuidado ambiental —a partir de la búsqueda de información y la experiencia misma— y las necesidades de los seres vivos que les rodean. Concretamente, se alude al cuidado de las mascotas adoptadas por la escuela, de los espacios creados para la atención de los animales —el rincón vivo— así como para el cuidado de plantas en un mini-vivero donde los estudiantes cultivan especies forestales endémicas que son plantadas después en algún sitio cercano y deforestado. Otra práctica que contribuye a que los estudiantes sean conscientes del peso que tiene cuidar los recursos naturales es el proyecto que tiene la escuela de reducción de residuos sólidos, en el que se fomenta una cultura del reciclado a través de la clasificación de los residuos.

Este proyecto transversal de reciclado está presente en los diferentes actores de la comunidad de la escuela, especialmente en los niños y niñas, quienes explican en las cartas de la correspondencia escolar que tenemos una campaña permanente de reciclado, comentando acerca de los 12 botes de basura que se tienen en la entrada de la escuela para clasificar los residuos sólidos. Con este proyecto, comprenden y reconocen que se trata de residuos que no son basura, sino que sirven para ser reutilizados y con ello no se daña tanto al planeta (Escuela Activa Paidós, 2019b: 17).

Otro aspecto a destacar tiene que ver con la existencia de una fuerte convicción, identificada en ambas instituciones, para que la escuela constituya un espacio real de visualización y aceptación de la diversidad. Así, se observó una formación que apuesta claramente por la comprensión de la diversidad, esto es, que en las escuelas se fomenta una apertura para la inclusión “en serio, y no como un *slogan* de que todo mundo puede estar ahí” (ED-2). De esta manera, los estudiantes que acuden a estas escuelas aprenden a vivir en sociedad y a comprender la existencia de lo diverso a partir de la convivencia con estudiantes que tienen algún tipo de dificultad, ya sea de conducta o por razón de algún síndrome o grado de ansiedad. Ambas escuelas reciben a estudiantes con evidentes problemáticas, con la intención de ayudarlos y acompañarlos en su proceso de integración escolar y darles el espacio que también les corresponde en la sociedad. En tal sentido, una de las prácticas observadas en la E-2 para atender estudiantes con problemas de lenguaje fue el trabajo diferenciado en actividades de grupo. Es decir, aunque el trabajo no constituía —a simple vista— algo diferente con relación a lo que realizaba todo el grupo, el estudiante sí realizaba un trabajo especial adecuado a sus necesidades. Así, en una situación en la que un estudiante manifestó evidentes dificultades para leer, el grupo se mostró claramente respetuoso. Cabe señalar que no se trató de un respeto fingido ni impuesto, sino natural, de aceptación de la diferencia por parte del grupo. Un directivo dijo: “aprender eso en la vida para esos niños es fundamental. Es saber que alguien tiene dificultad para leer, pero es bueno en historia; tiene dificultad para escribir, pero sí puede darnos sus ideas y podemos trabajar con ellas” (ED-2). Comprender la diferencia no es fácil, pues confronta a las personas en su individualidad y las escuelas, a través de sus prácticas, se esfuerzan para que los estudiantes ejerciten esa comprensión y asimilen que “la diferencia construye, no destruye; entenderlo no es fácil,

hay que perderle el miedo al enojo, a enfrentar esa realidad” (EP-3).

En el caso de la E-1 se observó que la asamblea grupal constituyó una práctica pedagógica para el entendimiento y apoyo a niños con problemas de conducta. Cabe destacar la forma en la que los niños decidieron —como acuerdo de asamblea grupal— ayudar a dos de sus compañeros a cumplir con el compromiso de buen comportamiento, brindándoles su amistad y posibles soluciones, y al reconocer que no siempre son los causantes de todos los conflictos que suceden en el recreo y en el salón de clase.

En suma, la enseñanza de la ciudadanía implica necesariamente inclusión y comprensión del otro, de su pensamiento, de su actuar, de su condición y de su diferencia para construir colectivamente: “aprender que la diferencia es natural y que en esa diferencia podemos apoyar al otro, ya que en las nuestras nos van a apoyar; es parte de aprender a vivir en sociedad” (ED-2).

Participación social y política

Entre las categorías que buscan interpretar la vivencia de la democracia en la escuela, la participación ciudadana es crucial. Es sabido que la participación democrática y ciudadana concreta no sólo se da por actividades como el voto, sino en la posibilidad de opinar y dialogar. En las observaciones se pudo constatar que la participación juega un papel determinante en el aprendizaje de la democracia y es otra de las características que más se advierte en las dos instituciones, ya que su interés superior está puesto en el impulso de prácticas orientadas a la intervención individual y colectiva para el bien común. Así lo expresa una profesora: “la participación posibilita que los estudiantes hagan comunidad; yo no veo a la escuela sin comunidad; la escuela es un libro abierto a la comunidad” (EP-1).

Las prácticas pedagógicas que se identificaron en esta categoría tienen tres líneas formativas: a) la acción comunitaria y práctica de organización y gestión colectiva de la escuela;

b) la toma de consciencia de las responsabilidades ciudadanas; y c) la participación activa y electiva individual y colectiva en el espacio público de la sociedad. Es por ello que la participación ciudadana y democrática de los estudiantes se ve fortalecida con prácticas como la observada en la E-2, en la que todos tienen, por decisión propia y colectiva, un encargo y una responsabilidad a nivel grupal e institucional. Se trata de tareas colectivas denominadas “comisiones” que surgen de la propuesta abierta y el acuerdo conjunto de estudiantes, profesores, directivos y trabajadores para el mejor funcionamiento de la escuela y de los grupos, en beneficio de toda la comunidad (OBS-3-1°; OBS-5-3°; OBS-7-6°). Los estudiantes proponen y eligen la comisión a la que quieren pertenecer. Las comisiones gozan de gran autonomía y están integradas por tres estudiantes como máximo. A nivel institucional, existen comisiones ya establecidas —aunque ello no constituye impedimento para proponer o establecer nuevas— como la de plantas y el rincón vivo que incluye tortugas, plantas, perros y gatos. También están las de suéteres, baños, basura, cocina, patio y juegos. Como espacios de observación y responsabilidad, las comisiones informan de manera semanal y en la asamblea general se valora el trabajo del grupo a cargo de cada comisión. Es así como en esta escuela “la cooperación se establece como filosofía de vida” (ED-2).

Las comisiones son propuestas abiertas de toda la comunidad, considerando las tareas que nos sirvan para estar mejor todos. Para cuidar el ambiente, para cuidar los libros, para respetar a los otros. Algunas han sido propuestas por las maestras y maestros, por el colectivo. Y otras por los niños y niñas. Todas se cumplen. Los grupos pueden decir ésta comisión me gusta, pero también los maestros. No hay un establecimiento por edad, pero sí hay ciertas consideraciones; los más chiquitos no suben todas las escaleras. Hay grupos que pueden tener las comisiones del salón y varias

de afuera y pelean en la asamblea la comisión que ellos quieren. Llegan a una asamblea general y dicen: “oigan, no están cumpliendo la comisión de ponerle el agua a los perros, entonces nosotros, segundo de primaria, queremos tener esa comisión”. Eso también forma parte de una decisión mucho más democrática. O sea, dejar que ellos decidan y digan “sí la queremos cumplir”. Dejamos que hagan la comisión que se les ocurra y eso hace que se apropien de ellas (ED-2).

Como pudo observarse, además de ejercer la libertad de elección —que “es el corazón de la democracia” (EP-3)— los estudiantes aprenden que sin cooperación no hay mejora colectiva, pues asumen la responsabilidad de llevar a cabo una tarea específica y son conscientes de que su participación es fundamental porque suma a la construcción y mejora del espacio escolar que se comparte.

La práctica que realizan las dos instituciones —en términos del impulso a la participación social— se expresa también en la posibilidad que tienen los estudiantes para proponer, elegir y contribuir activamente en actividades donde se conjuntan diversas áreas del conocimiento. Así, en la escuela se estimula la responsabilidad ciudadana y se anima al estudiante para que proponga —a partir de sus ideas— acciones que tengan una influencia colectiva y puedan llevarse a cabo a través de la participación activa.

Al proponer hacer una manta para ir a una marcha, los niños y niñas experimentan una participación real activa. Ellos pueden participar en actos políticos, diría yo. Están convencidos de que ir a una marcha por el planeta es bueno y van. O a una marcha del 68 y van, de los 43 y van. En tiempo de zapatistas hubo muchas marchas en donde hubo niños de la escuela ahí presentes. ...hay una formación que les permite ir tomando conciencia no sólo de sus derechos, sino de sus responsabilidades ciudadanas (ED-2).

Respecto a la E-1, cabe señalar que, al ser una institución pública, su ámbito de acción en términos del ejercicio participativo en actividades externas se ve un tanto acotado; sin embargo, no es menor el trabajo y el empeño que la institución dedica para que los estudiantes sean partícipes de la toma de decisiones y sus implicaciones. Ya en otras categorías se ha especificado el trabajo pedagógico que realiza la institución, el cual posibilita que los estudiantes en las asambleas tengan una participación crítica, activa y democrática al compartir su punto de vista, como por ejemplo “al solicitar que, al igual que ellos, los maestros lleguen temprano” (OBS-9-AG); o al argumentar en contra de la revisión de mochilas por parte de los profesores y padres de familia. Así lo señaló una niña en su participación en la asamblea general: “en 6ºB acordamos que no queremos revisión de mochilas, sobre todo porque las niñas tenemos cosas muy personales ahí; proponemos que sea entre las niñas del grupo la revisión al llegar en la mañana al salón” (OBS-10-AG); o al decidir si se compra algún tipo de material educativo para los recreos. Por lo tanto, se pone a consideración de la asamblea general y los estudiantes votan por los acuerdos y resoluciones y así aprenden a proponer, a ejercer su derecho a opinar y, en consecuencia, a asumir su responsabilidad y a participar de forma ciudadana. Ejemplo del ímpetu por generar aprendizajes participativos y democráticos en los estudiantes es la siguiente propuesta expresada por un directivo:

Una idea que traigo en mente es cómo construir una pequeña organización de representación de alumnos. Es algo que estoy madurando, que estoy pensando, si fortalece el proyecto democrático que traemos o lo hace más burocrático, o nos seguimos donde estamos... Muchas de las cosas que hacemos en la escuela se definieron en la asamblea escolar y no ha sido cosa sencilla, no tanto con los niños, paradójicamente, es más complicado con los adultos, con los padres de familia e incluso con los propios

maestros, porque los maestros estamos formados de una forma de ser tal, que la autoridad soy yo, ningún alumno me puede decir si estoy bien o estoy mal, y los padres de familia pues ni qué decir, es complicadísimo que un niño le diga a su papá “oye papá, pero yo creo que esto, es esto” y opinar y decir, o sea, hay una formación muy vertical, es el sistema mismo en el que estamos, de arriba para abajo y esto se tiene que modificar, pues el que tiene mayor jerarquía es el que dice y decide. Eso sucede en todos lados, y en la escuela también (ED-1).

Formación ciudadana: principios y valores ético-políticos

Esta es la última de las dimensiones identificadas e incluye aspectos que se traducen en la escuela en prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen por finalidad que los estudiantes aprendan principios y valores desde la individualidad y la colectividad. Al respecto, en el análisis de resultados se identificaron principios y valores ético-políticos —individuales y colectivos— que se ponen en juego para la formación democrática y ciudadana. Si bien, no es posible dar cuenta de todos y cada uno de ellos, se destaca un par de ejemplos que cobran relevancia para el campo de la educación, pues representan lo que en las escuelas visitadas se observó y lo que estas instituciones hacen para contribuir a la construcción de una cultura de la democracia y de los derechos humanos, cuya finalidad es integrar a los individuos en la sociedad. Como se ha dicho, las asambleas grupales y escolares son las prácticas más utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje de la democracia en las dos instituciones observadas. A partir de estas estrategias clave, junto a otras más específicas —el diálogo, los debates, el trabajo cooperativo y solidario, la participación en la convivencia, por mencionar algunas— las escuelas preparan a los estudiantes para ser ciudadanos al focalizar su enseñanza “en los procesos formativos y no solamente en el aprendizaje de conocimientos académicos” (ED-1). Como señaló un docente,

“el que se perdió la clase de Cívica no se perdió de haber aprendido qué dice el artículo uno; se perdió de todo lo demás” (EP-3).

Por ello, en estas instituciones la educación es considerada un proceso intencional y de conciencia que permite el reconocimiento del ser humano, pone en juego las múltiples maneras de ser y de interpretar el mundo y se basa en un sistema de valores que necesariamente define el ideal de ser humano que se busca formar. Ciertamente, en la escuela los estudiantes aprenden a desarrollar actitudes y habilidades para la vida y en las instituciones observadas, más que aprenderlas, las viven y las experimentan. Tal como lo expresa uno de los directivos:

Pensar que el ciudadano es a partir de la mayoría de edad y que de repente ya cuando creció, ya es ciudadano y ejerce, es un gran error. No se puede llegar a ser ciudadano si no se prepara para ello, y el primer espacio social diverso a la familia es la escuela. Y la escuela necesita vivir eso de manera importante porque es la primera vez que se encuentran con otros, con otros universos, con otras cosmovisiones. Y eso los va a formar muchísimo. Entonces yo creo que formarte a la democracia pasa por las comisiones que se tienen, la responsabilidad para la escuela, las asambleas escolares, los acuerdos y reglamentos de los niños y las niñas, los nuevos que se les ocurren. Las propuestas que ellos hacen y que emprenden y que revisan y que evalúan en conjunto. Pasa por experimentar socialmente qué pasa si yo propongo esto y lo llevo a cabo. Yo creo que la formación ciudadana parte por un clima, no por contenidos, no por definir los valores, no por decir qué es honestidad, qué es justicia. Tiene que ver con vivirlo por la edad de los niños. A lo mejor un día llegamos a tener nociones y concepciones muy avanzadas de lo que es justicia y equidad, pero cuando son pequeños lo tienen que vivir y tienen que ser capaces de poder enfrentarse a su percepción de lo que es injusto y defenderlo en una asamblea general y argumentar por

qué eso es injusto. Y además escuchar lo que dicen otros acerca de su percepción de injusticia para poder crecer en eso. Yo creo que la formación ciudadana parte más de eso, de un clima que se vive en la escuela que es vital para poder aprender (ED-2).

En tal sentido, la formación ciudadana se potencia a partir de prácticas colectivizantes en donde los estudiantes ponen en común sus ideas y aprendizajes y al mismo tiempo están abiertos para aprender de otros. Es el caso de la E-1, que genera espacios para la lectura en colectivo a partir de prácticas como el café literario grupal e intergrupal, cuya finalidad es que los niños compartan con sus compañeros y con otros estudiantes el libro que están leyendo por placer, y no por obligación. Dicha práctica, que “se realiza en todos los grupos y el maestro genera las condiciones favorables y motivantes para la lectura, se lleva a cabo cada 15 días en cada salón, y además de los alumnos también pueden participar los padres de familia” (EP-5). En la modalidad intergrupal, el café literario es una práctica por demás interesante, ya que los niños de 1° a 3° y de 4° a 6° se reúnen bimestralmente en un salón y comentan un mismo libro que todos leyeron. “La experiencia es muy rica, pues existen diversos puntos de vista de niños de distintas edades y ello acrecienta el interés por la lectura y por compartir lo que piensan, lo que sienten, a partir de sus experiencias de vida” (EP-4).

En [la formación ciudadana] se conjunta la práctica de valores: el trabajar colaborativamente; el ser solidarios; el respetar; el tener responsabilidades; el ser demócrata. Este tipo de valores se conjuntan en el proyecto escolar para que el estudiante comprenda su realidad e intervenga en ella. También algunas líneas formativas académicas son importantes para nosotros, por ejemplo, la lectura y la escritura son dos partes sustanciales de la formación ciudadana (ED-1).

Cabe destacar que, si bien en ambas instituciones el valor de la colectividad se hace realidad en la práctica docente, en el caso de la E-2 los profesores comparten un esquema de docencia por disciplina transversal. Es decir, cada docente trabaja “con la disciplina que le es más significativa y en la que es más experto. Eso nos ha permitido entender que somos un colectivo en serio. No una isla en cada salón” (ED-2). Por ello, “los niños y las niñas de esta escuela tienen muchos maestros” (ED-2). Esto enriquece sin duda a la institución, pues hace que “el consejo técnico permita retroalimentar a quien está con el grupo y a los que interactúan con ese niño” (ED-2).

Por último, vale la pena centrar la mirada en la E-1, donde la formación ciudadana se configura a partir de la transversalidad, en el quehacer cotidiano dentro del aula y desde formas específicas, como el trabajo por proyectos. Se trata de pensar en escenarios morales emergentes que involucran temas como los derechos humanos y algunas de sus problemáticas: discriminación, inmigración, violencias de género, entre otras, y la formación en valores ético-políticos que influyen para su atención y prevención. Son temas que se discuten en el aula y cuyo tratamiento no se limita a un saber informativo; por el contrario, se potencia la enseñanza de valores que consideran la discusión razonada, la promoción de la autonomía moral, el fomento de las decisiones colectivas e incluso las experiencias de vida.

CONSIDERACIONES FINALES

Con la información recabada en el trabajo de campo realizado, y a partir de la contrastación de la información con los elementos conceptuales planteados en la primera parte de este trabajo, es posible advertir algunas consideraciones. Las escuelas analizadas constituyen un ejemplo válido de prácticas pedagógicas alternativas en la enseñanza para la democracia y en la formación ciudadana. Se trata de instituciones, una pública y una privada, que

sin contrariar el marco formal de la educación básica posibilitan el desarrollo de novedosas formas para educar en la ciudadanía a través del ejercicio mismo de la democracia en la escuela.

Los elementos que se encontraron en términos de la dimensión de la democracia sobresalen por tres características: a) la convicción de que la democracia se aprende y es posible vivirla en la escuela; b) el reconocimiento del diálogo como una vía privilegiada para la libre expresión y la construcción de consensos; y c) la importancia de integrar en el aula procesos de debate y toma de decisiones colegiadas. Las características antes señaladas se observan en las asambleas de ambas escuelas, en las que las niñas y los niños son parte de la toma de decisiones de sus instituciones a través del diálogo y verifican el cumplimiento de los acuerdos construidos entre todos y todas.

A su vez, en la dimensión de la ciudadanía es posible resaltar cuatro elementos: a) la evidencia de que el ciudadano se construye y es resultado de la acción cotidiana; b) la influencia positiva de ampliar el aprendizaje de la ciudadanía a la familia, a la comunidad y a la sociedad; c) el impulso de prácticas educativas que desarrollen el pensamiento crítico; y d) una formación orientada a la justicia. Todo ello se constata en la E-2 a través de la lectura, análisis y discusión de documentos normativos, noticias y temas sociales, y en la E-1 a través del recreo, en el que las niñas y los niños, en conjunto con otros miembros de la comunidad educativa, construyen acuerdos para promover una convivencia armónica, así como el respeto y el cuidado a las y los otros.

Por su parte, en la tercera dimensión se rescatan dos características: a) las ventajas de integrar lo común con lo diverso en la ciudadanía inclusiva; y b) la importancia del cuidado del medio ambiente. Esta dimensión se verifica en la E-2 a través de los proyectos emprendidos para que las y los niños se involucren, por ejemplo, en el cuidado de los

animales y del minivivero, así como en la reducción de residuos; y en la E-1 a través de las prácticas pedagógicas que buscan comprender y abrazar la diversidad, como el trabajo diferenciado.

En la cuarta dimensión destacan cuatro elementos: a) el ejercicio participativo como detonante en la enseñanza de la democracia y la formación ciudadana; b) el desarrollo del aprendizaje cooperativo y de servicio hacia la comunidad; c) la capacidad de concretar propuestas en acciones; y d) prácticas para la mejora de la convivencia, la democracia y la construcción de un orden social más justo. Lo anterior se ejemplifica en las escuelas por medio de las comisiones en las que las niñas y los niños tienen libre elección y participan en pro del bienestar común (E-2) y en las asambleas escolares (E-1).

La quinta dimensión advierte dos aspectos: a) la práctica de valores y actitudes para la democracia y la ciudadanía; b) la experimentación y desarrollo de procesos deliberativos. Estos aspectos se materializan a través del café literario y el trabajo por proyectos, que constituyen prácticas que promueven el trabajo colectivo (E-1) y el trabajo docente disciplinario transversal (E-2).

En suma, el propósito planteado en este trabajo de adentrarse en las características de la educación para la democracia y la

formación ciudadana se cumplen para las dos escuelas observadas. No obstante que cada una de ellas posee diferencias en cuanto al nivel sociodemográfico, económico y de capital cultural, entre otras, comparten una agenda educativa en términos de educar en principios democráticos y ciudadanos. En este sentido, en ambas escuelas pudo observarse un impulso a prácticas pedagógicas que no se limitan al estudio contemplativo de lo normativo, pues promueven, desde sus particularidades, el ejercicio de la democracia y la ciudadanía a través de la participación, la libre elección, el análisis, la discusión y construcción de acuerdos en conjunto, el sentido de pertenencia, la justicia, el respeto y el autocuidado y el cuidado a las y los otros, así como el bienestar común, entre otros aspectos.

No se trata de ejemplos que se puedan transferir de una manera automática a la compleja situación de las escuelas de educación básica en México, y menos aún se trata de pretender uniformar los muy diferentes sistemas público y privado entre sí. Lo que se ha procurado hacer es resaltar las características comunes en las que confluyen las dos instituciones educativas. Se trata de un acercamiento que, lejos de plantear conclusiones últimas, se pone a la consideración de la comunidad estudiosa de la educación.

REFERENCIAS

- APPLE, Michael (2008), *Ideología y currículum*, Madrid, Akal.
- CASANOVA, Hugo (2020), "La lucha magisterial contra la reforma educativa 2012-2018: hacia un proyecto alternativo de educación", en Miguel Ángel Ramírez (coord.), *Las luchas de la CNTE: debates analíticos sobre su relevancia histórica*, México, UNAM-PUEDJS/INEHRM, pp. 185-202.
- COLL, César y Emilio Sánchez (2008), "Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación", *Revista de Educación*, núm. 346, pp. 15-32, en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72033/00820083000168.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta: 19 de julio de 2020).
- COOPER, Frederick (2019), *Ciudadanía, desigualdad y diferencia. Una perspectiva histórica*, México, Crítica.
- COX, Cristian (2010), *Informe de Referente Regional. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo-Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas.
- COX, Cristián, Rosario Jaramillo y Fernando Reimers (2005), *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo-Departamento de Desarrollo Sostenible.

- DEWEY, John (1989), *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.
- DEWEY, John (2001), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- Escuela Activa Paidós (2019a), *Programa escolar de mejora continua, 2019-2020*, México.
- Escuela Activa Paidós (2019b), *Proyecto Educativo Paidós, 2019-2020*, México.
- Escuela Leonardo Bravo (2019), *Programa escolar de mejora continua, 2019-2020*, México.
- GARCÍA Salord, Susana y Liliana Vanella (1992), *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI.
- GARCÍA Cabrero, Benilde, Javier Loredó y Guadalupe Carranza (2008), “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, pp. 1-15, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/200/1274?inline=1> (consulta: 19 de diciembre de 2020).
- HAHN, Carole (1998), *Becoming Political. Comparative perspectives on citizenship education*, Nueva York, State University of New York Press.
- ICHILOV, Orit (2013), “Patterns of Citizenship in a Changing World”, en Orit Ichilov (ed.), *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*, Nueva York, Routledge, pp. 11-27.
- Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIPAC) (2016), *El paradigma Paidós: otra forma de pensar la escuela*, tomo I, México, IIPAC.
- KEMMIS, Stephen (1988), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- PÉREZ Ornelas, María Isabel (2016), “Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 46, núm. 2, pp. 99-122. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.2.182>
- PICARELLA, Lucía y Emiliana Mangone (2020), “Europa y América Latina: educación a la democracia para una nueva ciudadanía”, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 36, núm. 93, pp. 153-178, en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7621427.pdf> (consulta: 19 de junio de 2021).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004), *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, Buenos Aires, PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)/Organización de Estados Americanos (OEA) (2010), *Nuestra democracia*, México, Fondo de Cultura Económica/PNUD/OEA.
- SÁEZ-Rosenkranz, Isadora (2019), “Formación ciudadana en la enseñanza de la historia en educación básica. Análisis y propuesta didáctica”, en Cristián Orellana, Rodrigo Salazar y Viviane Hasse (eds.), *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias*, Santiago de Chile, RIL Editores, pp. 66-82.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel (1999), “Democracia escolar o el problema de la nieve frita”, en Congreso Internacional de Didáctica (ed.), *Volver a pensar la educación*, vol. I: *Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata, pp. 128-141.
- STAKE, Robert (1999), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- TONUCCI, Francesco (2009), “¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?”, *Investigación en la escuela*, núm. 68, pp. 11-24.
- TORNEY-Purta, Judith, John Schwille y Jo-Ann Amadeo (eds.) (1999), *Civic Education Across Countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*, Amsterdam, Eburon Publishers for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- ZABALA, Antoni (2000), *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó.