

DEMOCRACIA EN LA ESCUELA: COMENCEMOS CON EL DERECHO A LA PALABRA*

JÉSSICA ORTIZ YÁÑEZ**

Resumen: En este artículo se analiza si las atmósferas que se actualizan en las escuelas de nivel medio superior, con poder formativo, son democráticas. Se observará cómo en ocasiones se impide la libre exposición de posturas y argumentos de los estudiantes, pues existe autoritarismo, imposición y sometimiento; en otras se incurre en actitudes permisivas y oscilantes que conducen a la algarabía como fiesta discursiva. No obstante en ambos casos difícilmente se contribuye a la promoción, resguardo y defensa del derecho a la palabra como condición básica para hablar de la democracia en tanto forma de vida en la escuela.

PALABRAS CLAVE: ATMÓSFERA ESCOLAR, FORMACIÓN, LIBERTAD, PARTICIPACIÓN, RELACIONES INTERSUBJETIVAS

DEMOCRACY AT SCHOOL: LET US STARTS WITH THE RIGHT TO SPEAK

Abstract: *In this article I analyse the enviroment that are updated in the senior high schools it has formative power, if they are democratic or not. I analyze that in some cases, free exposition speeches are not totally permitted as*

* Este artículo presenta una breve recuperación de algunos aspectos analizados en la tesis titulada *Formación para la democracia en educación media superior: miradas en perspectiva*, que se realizó como trabajo de investigación, dentro del programa de doctorado del Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

** Tesista del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México, promoción 2010-2012, jesso3@yahoo.com.mx

well as thoughts and feelings are not accepted at all. On one hand authoritarian, imposition and submission rule inside some schools and on the other hand inside other schools there are permissive and oscillatory attitudes which lead to a din like a discoursed party so in both points of view it is hard to keep the right of speech, to speak as a basic condition of democracy like a way of life at school.

KEY WORDS: SCHOOL ENVIRONMENT, TRAINING, FREEDOM, PARTICIPATION, INTERSUBJECTIVES RELATION

EL PROBLEMA

Supongamos que una democracia, lo más completa, perfecta, etc., como uno quisiera, podría caer sobre nosotros desde el cielo: este tipo de democracia no será capaz de soportar tanto más que unos pocos años si no se generan los individuos que le corresponden, los que, en primer lugar, son capaces de hacer funcionar y reproducirla. No puede haber sociedad democrática sin paideia democrática.
(GIROUX, 2004: 115)

El asunto de la educación democrática en México ha sido foco de atención a lo largo de diferentes periodos de gobierno y más en la actualidad. Frecuentemente resuenan frases como: “la educación debe ser para todos”, “es importante ampliar la cobertura”, “igualdad de oportunidades”. Incluso se escucha acerca de la implementación de reestructuras en planes y programas de estudio en todos los niveles educativos, que permitan instruir, de forma conceptual y práctica, a los niños y jóvenes de nuestro país acerca de una educación democrática, su proclamación en el discurso político es amplia. Sin embargo, fácilmente pasa inadvertida la necesidad de ahondar en cuáles podrían ser algunas de sus implicaciones y la forma en cómo está normado desde inicios del siglo pasado en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) y su reciente reforma, donde se incluye al nivel medio superior (SEP, 2012b).

La educación democrática referida en el mandato constitucional se expresa en los siguientes términos:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación [...] El criterio que orientará a esa educación [...] 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 [...], atenderá a la comprensión de nuestros problemas, contribuirá a la mejor convivencia humana. (Artículo 3º Constitucional)

Es interesante percatarse de que el *sentido democrático* de la educación se expone distinguiendo dos formas de percibir la democracia; por un lado, como estructura jurídica y régimen político y, por otro, como sistema de vida. Cuando se hace referencia a la democracia como estructura jurídica se enfatiza su importancia como forma de gobierno y su especificidad como *democracia representativa*; ésta tiene como requisito la elección de algunos para que tomen decisiones que afectarán a toda la comunidad representada y tiene la condición de una edad jurídica específica. Cuando se hace alusión a la democracia como sistema de vida se relaciona con el ejercicio cotidiano de actos que convoquen a la comunidad a participar en la deliberación de aquellos asuntos comunes o en el resguardo, observancia y vigilancia de los acuerdos hechos; así, también es expresada como *democracia directa*, donde la condicionante es la intervención de todos en la toma de decisiones; la ciudadanía no sólo se adquiere por haber cumplido una edad específica, sino que también es meritoria la participación *directa* en los asuntos públicos de la vida diaria con el fin de generar consensos en la resolución de problemas.

Desde la perspectiva de forma de vida, la democracia a la que alude el mandato constitucional permite profundizar en las implicaciones de la formación ciudadana de quienes jurídicamente aún no lo son, comenzando —como propongo en este artículo— con el derecho a expresarse y promover el consenso. Esto obliga a cuestionarnos si la educación democrática es una realidad al interior de las escuelas de nivel medio superior e invita a reflexionar acerca de que no podemos reducirla a un problema de cobertura, de implementación para su instrucción conceptual o reestructuración de contenidos dentro de los planes y programas

de estudio. Aunque, desde luego, estos puntos son imperantes, no son suficientes, lo cual obliga a pensar acerca de los aspectos necesarios que serían el comienzo para atender a la formación democrática como forma de vida.

Es necesario considerar, por ejemplo, los modos de ser y de actuar de las personas; en este sentido el modelo por competencia que propone la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), promovida en el 2008, coincide plenamente con lo establecido en el marco constitucional. En la formación ciudadana de los jóvenes bachilleres se propone el desarrollo de ciertas competencias, de las cuales destaco la siguiente: “Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo” (SEP, 2008b: 2).¹ Algunos de los atributos que se pretende promover con miras a la democracia como forma de vida son:

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Toma decisiones con el fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad, dignidad, y derechos de todas las personas y rechaza toda forma de discriminación.
- Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. (SEP, 2008b: 2)

Como se aprecia, se espera que los egresados sean capaces de ejercer la democracia cotidianamente, es decir, como forma de vida. Sin embargo, antes de alinearnos, sin ningún juicio crítico, con los propósitos curriculares alegados en el discurso político a las escuelas del nivel medio superior, para favorecer la formación ciudadana y democrática —como

¹ Esta competencia está expuesta en el Acuerdo Secretarial 442 del perfil de egreso del estudiante de bachillerato. Véase “Acuerdo 442”, 26 de septiembre de 2008.

forma de vida y como preparación a su inclusión a la estructura jurídica, puesto que están próximos a convertirse, constitucionalmente hablando, en ciudadanos— conviene discernir acerca de su implementación.

Ello representa un problema: cómo valorar las prácticas escolares del nivel medio superior, para dar cuenta de si efectivamente esas prácticas permiten, o no, la idea de promover en la escuela la formación de ciudadanos-democráticos, es decir, de sujetos legítimamente identificables como *ciudadanos* y como *demócratas*, según los cuales se establezca el compromiso de serlo en verdad. Primero habría que definir qué se entiende por formación ciudadana y democrática como forma de vida o, de otra manera, cuáles podrían ser los rasgos para una atmósfera escolar con esas características.

Ya que existen distintas perspectivas para entender la democracia y modos de interpretar la formación ciudadana, pueden verse en la vida cotidiana de la escuela diversas actuaciones. En la enseñanza tradicional es frecuente considerar al docente como la única persona capaz de decidir lo que es mejor para todos, la idea del consenso no es usual. De acuerdo con esto, parece que el docente posee el conocimiento y la experiencia necesaria para lograr la formación de los alumnos sin su participación, de manera que no es necesario someter a discusión ningún tema y que la sola instrucción convertirá a los estudiantes en ciudadanos. Por otra parte, hay quienes piensan que los alumnos son incontrolables, así que sólo se concentran en la impartición de sus contenidos temáticos, sin mostrar interés por la educación y formación democrática, creen que los estudiantes sólo memorizaran de momento y luego se olvidarán de todo. De manera que intentar promover el diálogo y el consenso con el propósito de trascender el ámbito de la memoria no les parece factible, por lo que la democracia en la escuela como forma de vida la consideran carente de sentido. Pero la experiencia muestra como más probable que los estudiantes recuerden a los docentes por su personalidad, su carácter o por su modo de ser que por los contenidos impartidos, en este sentido la forma de vida trasciende el ámbito de la memoria.

La diversidad de prácticas escolares y la necesidad de dar cuenta del tipo de formación que se promueve en la escuela llevan a la pregunta: *¿cómo se está promoviendo o inhibiendo la formación democrática de los estudiantes?*

En este artículo expongo argumentos acerca de si se promueve o no la democracia como una forma de vida en las escuelas de nivel medio superior. El eje que guiará el análisis de la discusión es el *derecho a la palabra*, es decir, la regla de una sociedad escolar que se ostenta como democrática para permitir que todos sus miembros expongan abiertamente sus puntos de vista y se consideren seriamente en la deliberación conducente a la toma de decisiones. Para ello explico lo que se entiende por *formación*, *ciudadanía* y *democracia*, con base en la perspectiva de autores clásicos de la teoría política y de la filosofía, seguido de la presentación metodológica de la investigación. La retroalimentación constante de las nociones teóricas y los resultados del trabajo de campo hacen posible la construcción de una tipología de tres atmósferas escolares: *democrática*, *absolutista* y *amenizada*. La primera es el referente que permite valorar si se asienta la formación de ciudadanos y en la última parte se hacen algunas consideraciones finales.

FORMACIÓN Y DEMOCRACIA

Conviene distinguir dos conceptos que con frecuencia son confundidos o utilizados indistintamente: *educación* y *formación*. El primero es el acogimiento, acompañamiento y desprendimiento de los saberes de quienes han vivido anticipadamente la experiencia del conocimiento; el segundo es el dominio de lo aprendido y su reflexión sobre la experiencia vivida, esto es, el devenir de quien ha aprendido algo (Zambrano, 2007). Con la educación es claro que siempre hay un educador y un educado, quien enseña y el que aprende. En cambio, la formación consiste en mirarse a sí mismo para distinguirse del que una vez fue, es el resultado —y el medio— por el cual la persona se transforma en su relación con los otros; de manera que no hay un formador ni un formado, pues nadie puede formar a alguien y nadie puede formarse solo.

Aun cuando la brecha entre educación y formación es demasiado angosta, es importante distinguirla, pues si se pretende que los jóvenes expresen en su actuar cotidiano muestras de conciencia cívica, entonces debería ponerse atención en lo que han llegado a ser quienes habitan las escuelas, es decir, en su formación. Debido a que sus modos de ser bien

pueden permitir la exposición abierta y franca de diversos puntos de vista para llegar al consenso, desvalorizar el derecho a la palabra o irrumpir violentamente ante cualquier opinión.

La perspectiva de formación aludida por Armando Zambrano permite traer a cuenta el concepto alemán de la *bildung* (formación).² Para Martin Heidegger significa dos cosas: “por un lado es formar en el sentido de ir desarrollando un carácter y [por otro] dejarse guiar por una imagen” (2007: 182). Si atendemos ambas acepciones, las relaciones intersubjetivas de la vida cotidiana, en particular en la escuela, entre docentes y estudiantes, adquieren connotaciones de mayor alcance que un acto meramente de instrucción, porque mediante ellas, en la convivencia diaria, docentes y estudiantes se transforman en alguien más. Las interacciones entre ellos tienen significados diversos y por ello están cargados de sentido. El aprendizaje no sólo es cuestión de contenidos curriculares, sino también de formas de ser en el mundo que terminan ciñéndose al propio carácter. Además en sus intersubjetividades unos y otros se apropian de modelos de lo que quieren llegar a ser o no quieren ser, en lo individual y en lo colectivo.

Entonces, la formación no es un acto meramente pragmático con fines de eficacia valorada sólo por su posibilidad fáctica, sino que, por un lado, se valora por referirse a la posibilidad de ejercitar sus talentos y disposiciones para devenir en otra persona, a partir de las relaciones interpersonales que los sujetos tienen entre sí (Gadamer, 1991) y, por otro, debido al aprecio de diversos modelos existe la oportunidad, al menos latente, de adjudicarse nuevos modos de ser en el mundo, que bien pueden acercarnos o alejarnos de una convivencia democrática en la escuela, de manera que el dejarse guiar por una imagen tiene importantes implicaciones cuestionables y habría que colocarlas en su justa dimensión.

En este sentido, la importancia de enfatizar los modos de ser radica en que las acciones no son *evanescentes* (Ricoeur, 2002), más bien se transforman en patrones culturales enraizados. En el ambiente cotidiano

² Dicho concepto surge en el siglo XVI. Significa formación. Inicialmente fue relacionado con los cristianos y más tarde se trasladó al ámbito filosófico para referirse al desarrollo de potencialidades. Desde luego, en la pedagogía también tuvo acogimiento como parte de la formación ciudadana. Véase al respecto Good, 2011.

de estudiantes y docentes se construye un clima de interacción que sobrepasa el clima físico, traspasa el ámbito de lo tangible para gestar verdaderas atmósferas escolares instauradas en lo subjetivo y en lo inter-subjetivo; en ellas se crean *habitus*, como los llama Pierre Bourdieu, una serie de estructuras formativas tales que quienes se encuentran dentro de ellas se mantienen consistentemente reproduciendo determinada cosmovisión del mundo. En otras palabras, como el lactante mama de su madre los primeros nutrientes que contribuirán a su constitución física, también estudiantes y docentes se nutren de las atmósferas escolares con maneras habituales de ser en el mundo que los constituyen en sujetos sociales como ciudadanos democráticos o no. Así pues, la formación no es un asunto de forma, sino de fondo, la cual tiene que ver con las interrelaciones de unos con otros.

Ahora bien, la ciudadanía es un tema clásico, es uno de los valores distintivos proclamados en la civilización occidental (Pocock, 1995). Aristóteles señala que “se es ciudadano en sentido absoluto por su participación en la judicatura y en el poder” (1963: 67); es decir, no se es ciudadano tan sólo por pertenecer a una comunidad. En *sentido estricto*, el ser ciudadano tiene necesariamente dos implicaciones: la primera es que se requiere de su participación directa en los asuntos públicos, de su intervención en las decisiones de los asuntos comunes;³ y la segunda es en el seguimiento a la observancia de la ley, en la administración de la justicia, existe la posibilidad de participación en el ejercicio del poder. Por otro lado, Rousseau parte de las ideas de contrato social y voluntad general para explicar que el ciudadano es una persona pública en la cual “dándose cada cual a todos, no se da a nadie en particular” (2007: 17). Donde resalta que la serie de acuerdos, normas y leyes establecidos por consenso permiten tener la certeza de que no deberá someterse a una persona en especial o a las reglas que ésta imponga —eso lo colocaría en

³ Quizás algunos podrán cuestionar que en la Grecia clásica los niños, las mujeres, los ancianos y los extranjeros no eran considerados ciudadanos (*polites*) y este hecho podría demeritar la comparación con sociedades como las actuales; sin embargo, aquí el argumento central es que el ciudadano es tal por su participación directa. En las democracias modernas la inclusión de las personas mencionadas mantiene el requisito de participación.

la condición de súbdito de alguien más—, sino que se someterá a las leyes construidas por todos para su beneficio.

Respecto al concepto *democracia* no se puede conformar con su acepción etimológica que define al *demos* como “pueblo” y al *krátos* como “poder o gobierno”, es decir, la democracia como gobierno del pueblo, pues esta definición es muy simple. El “*demos* fue la fuerza transformadora de las relaciones sociales del pueblo griego” (Lledó, 1995: 154), y tiene tres referentes centrales: *isonomía* o igualdad ante la ley; *isocratía* o igual participación en el poder; e *isegoría* o igualdad en la participación en los asuntos públicos (Yurén, 2006: 18). Para ahondar en los significados de estos referentes, José Antonio Razo (2008) propone que las percepciones de ciudadanía expresadas por diversos teóricos tienen rasgos análogos que bien pueden ordenarse bajo los rubros citados por Yurén de *isonomía*, *isegoría* y *filiación*; y éstos están estrechamente relacionados con modalidades de justicia, libertad e identidad.

Por ejemplo, en el *Discurso fúnebre*, Pericles habla sobre la experiencia ateniense y su percepción de la democracia como un espíritu profundo que los caracterizaba. El valor apremiante era la participación en las tareas de la comunidad, la deliberación que deviene en acciones con dirección y sentido para reconocer y atender las necesidades de la vida común —incluso se tenía por idiota aquel que permanecía ajeno a dichos asuntos—, era la oportunidad de exponer sus opiniones por igual y tomar decisiones en favor de la mayoría y no de pocos (Tucídides, 2008: 1-10). Esto bien puede leerse en términos de *isegoría* y *libertad*. Por otro lado, la democracia les permitía, en términos de *isonomía*, gozar de igualdad de derechos, para que cualquiera pudiera ejercer un cargo político, tener la misma ley como eje rector, estar sometido a los mismos acuerdos sin distinción y ser tratado con justicia. La democracia los hacía acreedores de libertad para participar en los asuntos públicos, asistir a sus celebraciones religiosas, para el digno satisfactor del bienestar material y el cultivo de las artes, la belleza y el saber, de integrarse como una comunidad, cuya filiación les permitía adquirir identidad propia, colectiva e individual.

Isegoría e *isonomía* también son pertinentes para la transformación de las personas y sus relaciones sociales en contextos escolares e incluso fuera de ellos. Con el primero podemos convocar dentro del aula a todos

por igual para externar su punto de vista, donde sus opiniones sean consideradas en la deliberación y toma de decisiones que les competen y se puede reflexionar acerca de la libertad de unos a otros para actuar y atender los asuntos propios. Con el segundo se asegura que ningún estudiante ni docente se considera con privilegios para desobedecer las normas establecidas. Cada miembro de la comunidad escolar debería ceñirse a lo establecido.

De nueva cuenta interesa resaltar que el ciudadano tiene intervención directa en los asuntos públicos y también se somete a las normas y leyes surgidas en la deliberación, es un miembro activo de la comunidad que gobierna y es gobernado por las leyes consensadas por todos. En resumen, con este modo de ver la ciudadanía cabe esperar legítimamente que donde se dice *ciudadano* se establezca un compromiso, donde el sujeto pueda reclamar *isonomía*, *isegoría* y *filiación* plena en el marco de su comunidad política. De hecho, no hay ciudadanos sin democracia. Desde esta perspectiva, las aspiraciones de los diseñadores curriculares, que promueven en los estudiantes una ciudadanía activa y los planteamientos de la teoría política, coinciden en que la ciudadanía no es simplemente una manera de distinguir a quienes la tienen de los que no, sino una vivencia.

Esto permite vincular la noción de formación presentada al inicio. Si por un lado consideramos a la ciudadanía como agencia, en tanto que el ciudadano es un sujeto movilizador, un agente activo capaz de proponer y consensuar acuerdos para su vida en común, y asimismo su participación directa le permite formular, gestionar y agenciarse leyes para sus relaciones con los demás; y, por otro, la formación es un proceso de transformación constante donde la persona se forma de acuerdo con la imagen de aquello que quiere llegar a ser; entonces, la formación ciudadana deberá ser la promoción consistente y continuada de modos de ser en el mundo como imágenes ejemplares de deliberación, de consideración del otro para externar y debatir sus opiniones en la toma de decisiones de los asuntos comunes. Además, éstos deberán permanecer en el tiempo y en el espacio como expresiones de forma de vida, y no como un discurso que exalte el título de ciudadano por alcanzar determinada edad.

De manera que *formación*, *ciudadanía* y *democracia* no son conceptos ajenos ni deben trabajarse de manera aislada, como si se tratara de

cuestiones independientes. Por el contrario, si apelamos a la formación ciudadana en tanto proceso de transformación del ser a través de la intersubjetividad y mediante el cual, diálogo y deliberación son ejes que guían la consolidación de acuerdos y el devenir de ciudadanos, entonces la democracia —cuya cuantía inaplazable es la *isegoría* y la *isonomía*— es absolutamente inevitable.

La participación y deliberación de todos, en el establecimiento de normas y leyes para regir la vida en común, son elementos constitutivos de un ciudadano, el camino o vía para su consolidación es la *formación*, pues los seres humanos cambian y con ello sus necesidades de relación, de comunicación y de acuerdos. De no reconocerlos promueven súbditos condenados a someterse a la voluntad de otro o tiranos creyentes de dominio para imponer sus propias reglas.

Cabe preguntarse si verdaderamente se promueven las competencias ciudadanas establecidas en el perfil de egreso de los estudiantes de nivel medio superior, mencionadas al inicio, como: privilegiar el diálogo, tomar decisiones que contribuyan a la equidad, reconocer la diversidad y derecho de todos. Éstas se establecen con la idea de formar sujetos que participen con conciencia cívica y ética en pro del desarrollo democrático de su país, por ello las atmósferas escolares pueden ser un excelente referente.

METODOLOGÍA

La premisa de inicio es reconocer que los seres humanos estamos situados y enraizados espacio-temporalmente, por ello construimos distintas cosmovisiones del mundo (Gadamer, 2000), lo cual permite un enfoque interpretativo. Parto de la idea de que estructuramos la realidad y me interesa comprender no sólo los hechos tangibles, sino también sus significados supuestos, es decir, descubrir lo que subyace en los fenómenos *naturalizados* y, dar con las normas que regulan las relaciones intersubjetivas. La tradición hermenéutica permite esta comprensión (*verstehen*).

Como comenté, en el apartado anterior, los modos de ser de las personas y las relaciones intersubjetivas que mantienen unos con otros no son evanescentes, sino que se transforman en pautas culturales, esto implica que se arraigan en el espacio y en el tiempo. Es precisamente este horizonte

donde propongo un ordenamiento modélico que permita analizar la realidad con ciertos parámetros de objetividad (Weber, 1958), desde esta perspectiva pretendo mostrar la complejidad de las relaciones dentro de la escuela y con ello teorizar acerca de lo que se vive.

Así, la presentación de los modelos es posible a partir de la conformación de tipologías, como los *tipos ideales* acuñados por Max Weber (1958), en este caso expuestos como la construcción *abstracta* de atmósferas⁴ escolares típicas.⁵ Lo propio de su teorización —y lo cual me interesa destacar— es precisamente que son *tipos ideales*; los cuales son presentados a continuación como modelos para entender la realidad. A diferencia de una descripción de la realidad, los modelos nos permiten orientarnos en ella.

El trabajo consistió, en primer lugar, en la postulación de las categorías interpretativas conceptuales de *formación*, *ciudadanía* y *democracia*, éstas fueron el punto de partida que sirvió como recurso heurístico para la lectura de los referentes empíricos; en segundo lugar la recopilación de los datos empíricos se obtuvo a través de dos técnicas utilizadas: *a*) diez observaciones abiertas durante el ambigú, actividades cívicas, activación física, así como tiempos de esparcimiento, y quince observaciones focalizadas en situaciones específicas dentro del salón de clases —con y sin docente—. Se eligió un grupo por cada grado (1º, 3º y 5º semestre) de cada escuela, visitados en distintos horarios, elegidos al azar para incluir los distintos campos formativos; y *b*) 18 entrevistas estructuradas y semiestructuradas (Kvale, 2011), individuales y colectivas, con docentes y estudiantes.

Para ello, el trabajo de campo se realizó en tres escuelas de nivel medio superior del Estado de México, con características socioeconómicas, culturales y religiosas contrastantes. Sin embargo, diferencias como poder adquisitivo alto o bajo, ubicación urbana o rural, instrucción religiosa o no religiosa, no fueron referentes para la comparación, sino para develar

⁴ La razón de utilizar la noción de *atmósfera*, a diferencia de *ambiente*, es porque pretendo sustituir la visión reduccionista del ambiente como entorno externo o espacio físico periférico, por una más amplia que incluye la traspiración y respiración de pensamientos, actitudes y valoraciones que unos y otros hacen.

⁵ El término *típicas* está relacionado con el concepto de *tipo ideal* de Max Weber, el cual no agota la realidad, pero permite reducir la complejidad para explicar hechos recurrentes.

esquemas de conducta con características ideológicas, sociológicas y culturales coincidentes en las tres escuelas.

Para la construcción de estas atmósferas se utilizó una regla hermenéutica: “comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo” (Gadamer, 1991: 360), de modo que la creación de un círculo hermenéutico es la espiral que guía la comprensión.

El encuentro de esta fundamentación teórica con la evidencia empírica permitió el realce unilateral de la realidad de la vida escolar. Weber dice que “el adiestramiento de la vista para observar la acción de categorías de causas cualitativamente homogéneas y la utilización repetida del mismo aparato conceptual y metodológico ofrece todas las ventajas de la división del trabajo” (1958: 60), no realizarlo de esta manera conduciría a un caos entre juicios de valor de poca ayuda. Este presupuesto permitió el registro ampliado de observaciones y entrevistas en grandes *sabanas* de información con una columna paralela, para hacer anotaciones, establecer conexiones y hacer un análisis crítico de los registros a la luz de esas categorías interpretativas construidas previamente, consiguiendo ofrecer significaciones de su manifestación individual; de hecho el establecimiento de esas relaciones las vuelve aún más significativas y meritorias de ser consideradas por sus rangos individuales.

Mediante el análisis crítico se reconocieron algunos atributos comunes en los registros ampliados del dato empírico no contemplados inicialmente, los cuales permitieron construir nuevas categorías interpretativas.⁶ La significación conceptual específica permite describir la acción humana, además de la comprensión de las razones de por qué ha llegado a ser así. De nuevo, la ampliación del ordenamiento conceptual aportó más elementos de análisis para la lectura de datos empíricos con mayores elementos de crítica, creando un círculo virtuoso de información clarificadora.

Como se comentó, las atmósferas típicas construidas son el producto de una información estructurada no son un reflejo crudo de la realidad escolar, sino recursos para la interpretación, con las cuales se puede comprender mejor qué ocurre en las prácticas escolares en el nivel medio

⁶ Este es el principio fundamental para la construcción de *tipos ideales*, según Weber: “el realce unilateral de uno o varios puntos de vista” (1958: 79-80).

superior y sus implicaciones; de tal modo que su abstracción refuerza la idea de que las acciones se inscriben en patrones culturales generales, teniendo poder formativo en quienes las habitan y se pueden observar parcial o totalmente de forma indistinta y simultánea en cualquiera de los escenarios planteados geográficamente.

La presentación de *tipos ideales* orienta en buena medida el rumbo que llevan nuestras acciones y permite distinguir si el resultado de esas prácticas verdaderamente está promoviendo la formación de ciudadanos-democráticos en la escuela, es decir, de sujetos legítimamente identificables como *ciudadanos* y como *demócratas*, o no lo hace.

Restaría averiguar qué piensan los profesores y los estudiantes implicados en torno a ¿qué significa ser un ciudadano?, y ¿qué significaría participar en una forma de vida democrática en la escuela? La construcción de *tipos ideales*, como parte de una red conceptual heurística que permita delimitar el horizonte de posibilidades acerca de lo que se entiende por formación ciudadana o democracia como forma de vida en las escuelas, son pasos andados y muy importantes.

ATMÓSFERAS ESCOLARES

Como he referido, las actitudes y modos de ser de las personas generan atmósferas como manifestaciones de patrones culturales. Empero, la noción de atmósfera a la que me refiero va más allá de un espacio que rodea a las personas por el efecto gravitacional de la tierra; si bien por analogía podemos decir que efectivamente es un espacio periférico, es también un espacio emocional, racional, actitudinal, de creencias y valores. Por ello, todo lo que ocurre no es sólo algo externo a los sujetos inmersos en dicho espacio, sino también de igual forma dentro de ellos, como un espacio temporal.

En otra analogía, la presencia de radiaciones o insecticidas en la atmósfera terrestre daña la fisiología de quienes la reciben o el aire puro contribuye al desarrollo saludable de la vida orgánica; en concordancia, la presencia de creencias, emociones, actitudes, pensamientos influye en la constitución de sujetos sociales, lo cual es reflejado en su modo de ser.

Al igual que en la atmósfera terrestre, al respirar inhalamos el aire que resulta fundamental para la vida orgánica, asimismo en la atmósfera escolar al respirar se inhalan emociones, creencias, valores, pensamientos permanentemente en un espacio de tiempo, que permiten la vida dentro de la escuela. Así, para mantenerse dentro de la escuela debe inhalarse todo ello. En la exhalación de nueva cuenta se expulsan pensamientos, creencias, valores y emociones, de la misma naturaleza, hacia quienes comparten el espacio, convirtiendo aquello en un círculo virtuoso o vicioso, según sea lo que deviene de él.

Un término que puede contribuir a la comprensión de estos modos de ser en la escuela es el de *habitus* acuñado por Bourdieu (2009), quien explica que éstos son principios interiores, estructuras formativas que rigen la conducta humana, condicionamientos que propician anticipaciones sin necesidad de reflexión y aprehendidos de forma tácita. Los *habitus* se instauran como acciones rutinarias de las personas o como normas regulativas de la acción social.

En párrafos anteriores expliqué que la realidad humana está simbólicamente estructurada y cada uno de sus símbolos tiene un sentido. La tarea hermenéutica consiste, primero, en reconocer que los modos de ser de las personas y sus *habitus* contienen una serie de elementos simbólicos, susceptibles de dar con su sentido, y; en segundo lugar, reconstruir las reglas que le subyacen. En síntesis, una atmósfera escolar no es sólo un espacio tangible, sino también subjetivo e intersubjetivo que mantiene en cohesión toda una cosmovisión del mundo y que se manifiesta culturalmente, es decir, se reproduce en el espacio y en el tiempo.

Para analizar hasta qué punto se promueve en los estudiantes de preparatoria una formación ciudadana, a continuación se propone como referente una atmósfera típica democrática, que ayudará en la valoración de dos tipologías opuestas de atmósferas escolares, presentando como eje el derecho a la palabra y a la deliberación. En primera instancia, se exponen algunos de sus rasgos característicos, seguido de la regla que subyace en la escuela y la evaluación en torno a las implicaciones del significado y sentido de ello.

Atmósfera democrática: el derecho a la palabra y la deliberación, una realidad

En una atmósfera escolar democrática, normativamente hablando, docentes y estudiantes son miembros activos, participan en las actividades que los involucran, cada uno expone abiertamente sus opiniones de forma ordenada, consecutiva y coherente. Lo importante son los acuerdos y su aplicación; por ello todas las opiniones son dignas de ser atendidas y tomadas con seriedad. De este modo, una característica principal de esta atmósfera es el derecho a expresar sus puntos de vista y que éstos sean tomados en cuenta para su deliberación en la toma de decisiones y el consenso. Esto debería ser cosa de todos los días. Cada persona se asume como un agente crítico y racional capaz de someter a juicio los asuntos que le competen, pero sensible a las necesidades de los otros como para tener claro que no siempre su voluntad será la imperante.

La principal regla subyacente es: *cada uno tiene derecho a opinar, su opinión es tan importante como la de los demás y debe formar parte de la deliberación*. La relación profesor-estudiante es multidireccional, pues no se trata de arrebatar o atropellar la palabra sólo por llamar la atención o por buscar aprobación. Se busca el consenso y se considera a la retroalimentación importante. Por ello existe la figura del moderador, quien permite coordinar la exposición ordenada de las ideas, define y controla los tiempos de intervención y enfatiza que el resultado de los mismos será llegar a decisiones que todos respetarán y, por supuesto, observarán. Una regla normativa tendría que ser: *Debemos ponernos de acuerdo, ¿qué opinan que debemos hacer?*

Desde luego no se trata de adoptar una posición utópica y creer que en una atmósfera democrática todo es cordialidad; en el encuentro de la diversidad de opiniones surgen tensiones que con frecuencia conducen al conflicto. Sin embargo, la voluntad de llegar a acuerdos sobre la voluntad individual logra que el consenso sea una realidad. ¿Cuáles son algunos significados implícitos?, considero que los expuestos a continuación sólo son algunos de una gama más amplia.

No se trata de votaciones simples para saber qué opina la mayoría y sobre eso definir algo, “el consenso alcanzado no debe confundirse con el principio de mayoría, éste es necesario pero insuficiente” (Michellini, 1991: 332), sino que se requiere del diálogo permanente donde las minorías,

aun estando en desacuerdo con lo discutido, otorguen su voto de confianza para lograr el consenso; es decir, aun estando en desacuerdo con lo discutido sean conscientes de que en una democracia se gana y se pierde, y que no en toda negociación se puede incluir toda postura y a todos los individuos, sino que alguien debe ceder a partir de la factibilidad y razonabilidad de los argumentos que mejor representen al bienestar común. En otras palabras, el consenso no es sinónimo de unanimidad.

Lograr que el consenso sea una realidad casi cotidiana, permite aportaciones importantes para la formación de ciudadanos, los cuales pueden ser capaces de construir un proyecto de vida ético-existencial para sí y en convivencia con los otros. Proposición que actualmente, donde las noticias de crímenes y violencia aumentan, no es nada despreciable, me parece incluso recomendable y acertada.

La exposición abierta y franca de diversos puntos de vista permite distinguir tensiones y con ello reconocer que la posibilidad de conflicto es latente, entre uno o varios. Pero no se evade ni se reprime, sino que se atiende a las razones antes de desencadenar un conflicto abierto, o bien de llegar a éste, se cuenta con salidas para su adecuada canalización.

La presencia de discrepancias y, aún más, de conflictos es clara evidencia de la libertad de quienes habitan la atmósfera, personas y no objetos. Esta distinción no es sólo por su apariencia o por su constitución física, sino que se reconoce su dimensión social, mediante la cual creencias, necesidades, fines y deseos se manifiestan a partir de las interrelaciones mutuas (Olivé, 1999).

La afirmación de que quienes habitan la escuela son personas establece un punto donde la identidad no pasa desapercibida; de modo que la oportunidad de opinión y de derecho a la palabra es, además, una excelente ocasión para que unos y otros identifiquen gustos comunes, participen en la edificación de una identidad colectiva y aquellas características compartidas puedan sostenerla. Además, la posibilidad de mirar al otro no sólo hace palpables las coincidencias, sino igualmente las disidencias; éstas también son válidas y requeridas en la configuración de la identidad individual y en la definición de lo singular que, por cierto, nunca se concluye, porque es un proceso continuo (Hall, 2000). Así, la identidad individual y la colectiva están imbricadas.

En una atmósfera democrática, el consenso como realidad lleva implícita la *filiación*, ya que la coexistencia de *isegoría*, como igualdad de participación en la formulación de acuerdos, y de *isonomía* como igualdad para someterse a ellos, permite la integración de sus miembros para la convivencia armónica de su vida en común.

Atmósfera absolutista: sin posibilidad de opinar

En una atmósfera absolutista pueden darse ciertos rasgos característicos en el plano físico. Impera el silencio, el orden y la limpieza, un salón de clases con las butacas perfectamente alineadas, sin ningún papel o restos de alimentos o de basura y en completo silencio por parte de los estudiantes, mientras el profesor imparte su clase. Estas características no son negativas como tales, pero la imposición como medio para realizarlas sí. Una norma instituida es que el profesor es el soberano absoluto, nadie lo cuestiona ni reflexiona si puede ser de otra manera; si algún estudiante intenta hacerlo, corre el riesgo de que el docente irrumpa violentamente ante cualquier asomo frente a su opinión.

Es muy probable encontrar estudiantes estresados e incluso atemorizados por el aspecto amenazador del docente. En contraste con la atmósfera democrática, en ésta nadie tiene derecho de opinar, la deliberación ni siquiera es imaginable.

La regla principal subyacente es: *sólo el docente tiene la opción de opinar*. Las relaciones profesor-estudiante son unidireccionales; el primero es el poseedor del conocimiento y la comunidad escolar acepta que esto es así, por lo que asume su entera potestad para imponer las reglas y normas que los guiarán. Por tanto, una de las primeras indicaciones del docente con seguridad será: “quiero el salón en orden y limpio, esto no es un chiquero”. Aquí, a diferencia de la atmósfera democrática, los estudiantes ni siquiera reparan en que son personas dignas de consideración en igual proporción que el docente, es decir, no reflexionan acerca de su naturaleza racional y crítica, capaz de someter a juicio las reglas establecidas.

No pretendo cuestionar el orden o la limpieza que debe existir en un salón de clases —puesto que es un requisito indispensable para cualquier espacio que se precie de ser habitado por seres humanos—, sino los

modos de ser del docente y las formas por las que se ha llegado a tal pulcritud. Por un lado, no pone en discusión las reglas de limpieza, orden y disciplina que deberán acordar todos, soslaya la opinión de los demás; no hay oportunidad de diálogo ni reflexión de los beneficios que pueden lograrse con ello. Por otro lado, impone sus reglas como las únicas y mejores, donde se evidencia su soberanía absoluta que no contribuye a la deliberación ni al consenso posible para que este asunto pudiese lograr unanimidad.

Este hecho es común y cotidiano en las escuelas y da cuenta de cómo el docente impone su voluntad sobre los otros. El silencio total que se aprecia es, a su vez, imposibilidad de opinión en dicha atmósfera. ¿Cuáles son las implicaciones de hechos tan naturalizados como éstos? Desde luego que muchas y muy diversas, dependiendo del intérprete y de la postura que se tome; sin embargo, me gustaría apuntar cinco implicaciones.

- (1) La imposibilidad de opinión, es asimismo, la imposibilidad de diálogo y la rotunda distancia con una atmósfera democrática, la que aparentemente se pretende promover en el estudiante, cuando se dice que busque el diálogo para la solución de conflictos. En este caso no puede ser simulado, porque no haya conflictos, mucho menos porque hayan sido resueltos, sino porque la imposición de una sola voz aniquila la expresión de los otros. Así, el diálogo como encuentro de dos lógicas, al que apela Paulo Freire (2002), no puede germinar ni enriquecer a nadie.
- (2) La regla de superioridad del docente lo convierte en el único agente, mientras que los otros son sometidos a una posición totalmente pasiva de súbditos, que reciben indicaciones sin buscar solución para salir adelante de manera individual, cual si fueran piezas de un ajedrez movidas por la voluntad de su amo. En estas condiciones no podemos hablar de formación de ciudadanos, sino de idiotas. Entiéndase por tal término, cualquiera de sus acepciones: en griego se define como un ciudadano vuelto a sí mismo y que ignora a los demás; en francés se habla del ignaro o desinformado, o bien, trastornado, incoherente (Ovejero, 2008). La *isegoría* y la *isonomía* no tienen cabida. La democracia, que pudo fortalecerse como resultado de un consenso hacia el bien común, es ignorada totalmente.

- (3) La agencia del profesor para tomar decisiones e imponer solo su punto de vista y la pasividad de los estudiantes no sólo se manifiesta en el intercambio nulo de opiniones, sino que con frecuencia el silencio absoluto, promovido por el profesor, incluso acompaña a la exigencia de inmovilidad corporal: “no te pares”, “no voltees a mirar al compañero”, “quiero toda su atención en el pizarrón”. Estas exigencias convierten a los estudiantes en cosas e imposibilita su madurez, como señala Heidegger, no hay reconocimiento del otro como persona. Por el contrario, los estudiantes son cosificados, como si fueran muebles de oficina. La idea de formación como *bildung* no es anhelada, porque no hay interés de promover talentos ni deseo de dejarse guiar. En todo caso, el carácter de sumisión fortalecido con acciones como éstas se aleja de forma considerable de la visión de participación con conciencia cívica y ética propuesta curricularmente. En vez de dejarse guiar por una imagen que contribuya al desarrollo democrático de la comunidad y el país, explicitada de manera oficial, quizá lo que se logre sea el temor o disimulo de acciones que permitan evitar sanciones, lo cual nada tienen que ver con la formación de ciudadanos.
- (4) Ante un escenario donde no hay posibilidad de diálogo, donde los estudiantes son como súbditos (cosas), la pretensión curricular para que ellos tomen decisiones con el fin de contribuir al desarrollo democrático resulta ser ilusoria: ¿cómo pueden tomar decisiones, si no se exponen posibilidades, si no hay alternativas para deliberar, si nunca deciden?, ¿qué esperanzas hay de encontrar desafíos para la consolidación democrática? Ninguna. Una atmósfera con los rasgos aquí descritos significa, en términos de derecho a opinar y deliberar, una ruta muerta para la formación de ciudadanos.
- (5) Respecto de esto último, el hecho de que a los estudiantes se les impida externar su opinión, indica que se les está coartando su facultad de racionalidad, de ejercer virtudes como la *phronesis*. Además, se erosiona la posibilidad de poner en juego sus propias decisiones y de asumir las consecuencias de ello. Si no toman decisiones por ellos mismos, ¿cuándo asumirán sus propias responsabilidades?, ¿cómo conocerán las consecuencias de sus decisiones?, ¿cómo sabrán que la democracia también es un asunto de madurez cívica y ética?

En una atmósfera absolutista, el comienzo por el derecho a la palabra ni siquiera se vislumbra. Esto hace prácticamente imposible la igualdad de participación en asuntos públicos como manifestación de *isegoría*, es decir, no hay deliberación. En consecuencia, la democracia en la escuela no es una realidad, como se pretende desde el discurso oficial, que los estudiantes “participen en la vida de su comunidad, región, México y el mundo” (SEP, 2008b: 2).

Atmósfera amenizada: desvalorización de la palabra

Contrario a lo que ocurre en una atmósfera absolutista, en una atmósfera amenizada la exposición abierta y franca de diversos puntos de vista es una característica: todo mundo tiene permiso para verter cualquier tipo de comentario. Sin embargo, a diferencia de la atmósfera democrática donde las opiniones de todos son escuchadas de forma ordenada y coherente en tanto propuestas que solucionen los asuntos de su vida en común, aquí las voces se escuchan de manera simultánea y sin relación, se hacen de manera atropellada, quizá con comentarios irrelevantes previos, y cuando éstos no se aprecien, surgen comentarios ofensivos, sarcásticos o burlones sobre alguien más. Uno de los principales problemas es la carencia de reglas claras y normas explícitas que se convierte en una torre de Babel, en un intercambio de opiniones sin articulación.⁷ Sin embargo, como hemos visto, aun cuando no exista un sentido aparente, en toda acción social siempre hay reglas implícitas para describir esas acciones y éstas permiten encontrar algún sentido.

Una de las reglas subyacentes es: *mi punto de vista es el único que importa*. Las relaciones profesor-estudiante son multidireccionales. El profesor acepta que los alumnos tienen puntos de vista diferentes al suyo; no obstante una de las diferencias con la atmósfera democrática es que en ésta no se intenta escuchar la voz de alguien. El docente, con el fin de recibir aprobación predilecta, es capaz de permitir que todos se manifiesten. Con frecuencia se escuchan comentarios como “aquí no se reprime

⁷ Aunque más que intercambio, es un despilfarro de opiniones desordenado; a nadie le interesa escuchar lo que dice el otro ni mucho menos contestarle, lo cual no significa que los comentarios carezcan de sentido.

a nadie, todo mundo es libre de expresar sus puntos de vista”; pero esto no es suficiente porque no hay deliberación.

No es mi propósito menguar tal ofrecimiento, tan lleno de buenas intenciones; es digno de celebrar que un docente considere la multiplicidad de puntos de vista, requisito indispensable para la deliberación y el ejercicio de la democracia directa. Sin embargo, el hecho de permitir la “libre” expresión sin algún moderador, no significa demostración de tolerancia, cuya “acepción profunda es el reconocimiento de la otredad que nos define y a la cual definimos, que nos enriquece y a la cual enriquecemos” (Rodríguez, 2007: 82); ya que si las voces de todos no son escuchadas y reflexionadas, no hay definición alguna ni tampoco enriquecen a alguien.

En realidad el riesgo es caer en la desvalorización de la palabra del otro, porque no hay moderador que establezca reglas iniciales para la participación, ni dirección del grupo en su capacidad de decidir, no interesa dar la razón a una persona o postura, así que la oportunidad de reconocer el derecho a la palabra se desvanece y, por tanto, se anula la posibilidad para deliberar. Otra vez surge la pregunta: ¿cuáles son sus implicaciones? También mencionaré cinco que considero de suma importancia.

- (1) Permitir la exposición de ideas atropelladas de unos y otros es, sin lugar a dudas, una muestra fehaciente de desvalorización de la palabra y del desconocimiento del otro. Está ausente el concepto de *tolerancia* expuesto anteriormente. Resulta inoperante promover competencias como el reconocimiento de la diversidad, la dignidad y los derechos de todas las personas como se pretende oficialmente.
- (2) La exposición desordenada de unos y otros manifiesta la ausencia de un sistema normativo que regule sus relaciones. La desvalorización de la palabra tiene tal magnitud, que no es posible considerarla un derecho debidamente instituido o defendido, aunque en el discurso se pregone lo contrario. Aclaro que no me refiero a un mandato explícitado en forma de reglamento escolar,⁸ sino al derecho implícito

⁸ No me parece mala idea de especificar en el reglamento escolar el derecho de cada miembro de la comunidad, de expresar abiertamente sus puntos de vista y de ser

de reconocimiento de igualdad para ser escuchado. En consecuencia, hablar de *isonomía* es incluso ingenuo.

- (4) El permiso que se dan docentes y estudiantes de emitir comentarios ofensivos, sarcásticos o burlones se convierte en estímulo de la discriminación. La desvalorización de la palabra puede engendrar rencores que tarde o temprano saldrán a flote. En este sentido, la fiesta discursiva, llena de algarabía, risas y bromas pesadas, puede ser, y en muchos casos lo es, la antesala de manifestaciones de *bullying*.⁹ La diversidad de opiniones que bien podría enriquecer la democracia en la escuela, ahora es la incubadora de actos violentos.
- (5) Una atmósfera que carece de tolerancia y de sistemas regulativos, que estimula la discriminación por desvalorizar la palabra de sus miembros, no promueve la participación en espacios democráticos. Explicar diversas lógicas no necesariamente garantiza la promoción de diálogo o participación. La libertad de expresión es más bien libertinaje discursivo.

Finalmente, el despilfarro discursivo no muestra la libertad de los antiguos ni la libertad de los modernos. La primera se refiere, según Benjamín Constant, a la libertad de los atenienses para exponer sus puntos de vista y hacer consensos; la segunda remite a la libertad de cada uno para disponer de sí en la construcción de un proyecto ético existencial propio (Constant, 1988). La libertad de la atmósfera amenizada se acerca más a una libertad indeterminada, como la expone Raymond Aron, pues “hace falta saber hasta dónde llega lo que a cada cual sólo le concierne a sí mismo” (1990: 144) en tan atropellados intercambios.

Una atmósfera amenizada debería empezar por establecer que hay un principio o una máxima de acción, cuyo propósito es considerar como correcto, deseable e indispensable escuchar y comprender lo que el otro opina. La exposición abierta y franca de todos los puntos de vista debería

escuchado, en lugar de describir detalladamente las características del uniforme que deben portar y las sanciones por transgredir dicha norma.

⁹ El *bullying* es definido por Luz María Velázquez (2010) como acoso sin justificación, donde media una agresión y puede ejercerse de manera colectiva o individual, presencial o virtual.

conducir a deliberar y a decidir. Sin ley ni igualdad de derechos aplicados no hay posibilidad de *isonomía* aunque se pretenda que la participación sea el medio para ejercerlos.

CONSIDERACIONES FINALES

La construcción metodológica de *tipos ideales* como los expuestos en este artículo mediante las atmósferas escolares es un recurso heurístico que permite reflexionar acerca de la realidad vivida en la escuela. Asimismo, permiten orientarnos en nuestro actuar, pues los modelos ayudan a distinguir a qué conductas nos aproximamos más, o bien, de cuáles nos alejamos, teniendo presente que se trata de crear una formación democrática. Dudar de cualquier evento, asunto, escenario o comentario, aunque parezca obvio y sencillo, en contraste con la atmósfera democrática, devela un probable fracaso de la formación ciudadana enmarcada en las competencias curriculares y, asimismo, con las otras dos atmósferas presentadas aquí, probablemente podremos acercarnos a conocer cuáles serían nuestros fines, que mucho se alejan de la formación de ciudadanos, capaces de intervenir, de tomar decisiones y de someterse a los acuerdos establecidos.

Un *hábito* marcado en nuestra cultura es la falta de responsabilidad de las propias acciones. Frecuentemente se presentan argumentos acerca de la falta de compromiso de alguien que no hizo lo que le correspondía y se omiten comentarios atribuidos en primera persona del singular. Sin embargo, exponer las atmósferas escolares nos coloca en una posición dentro de las mismas en el que dejamos de ser víctimas de los demás para convertirnos, en todo caso, en cómplices de los otros al no hacer lo que nos corresponde. En este sentido, las atmósferas son un recurso heurístico y una señal de alarma para nuestra propia conciencia.

Las acciones y modos de ser en la escuela no son insignificantes y sin sentido formativo; la formación no está en los libros ni en contenidos curriculares. Aunque no se expongan abiertamente reglas explícitas de convivencia, hay reglas implícitas con las cuales nos estamos formando mutuamente y es muy probable que si no reparamos en ello, a través de

una reflexión crítica, sigamos cayendo en la promoción de súbditos o de tiranos, o de conductas antisociales muy alejadas de la formación ciudadana y de la democracia en la escuela.

Los docentes necesitan confiar en que la igualdad ofrecida a los estudiantes no los aparta de sus funciones, sino que les permite generar cohesión en lugar de coerción. Cuando los jóvenes respondan por voluntad propia, exime de tener que *obligarlos* para lograr los objetivos académicos.

El reconocimiento de la humanidad es, asimismo, reconocer nuestra falibilidad. No se debe buscar la perfección o la aprobación de alguien porque los humanos optan por decisiones afortunadas y desafortunadas. El derecho a la palabra ofrece la ventaja de tener más de una opinión y modos de actuar, por tanto, es posible decidir y, así, trascender las equivocaciones.

En la actualidad la juventud está determinada por el contexto social,¹⁰ por ello, el acto formativo no puede ser sólo discursivo, escrito o verbalmente expuesto; el habla no es suficiente para la enseñanza. Los jóvenes estudiantes aprenden más de sus vivencias que por lo que escuchan.

Finalmente, la pretensión de planes y programas de estudio, los cuales promueven la formación de ciudadanos, demanda de los docentes, motivar posibilidades de acción susceptibles de discusión por todos y hacer que la escuela sea un espacio democrático como una forma de gobierno y como una forma de vida. Cabe preguntarnos, también, si los docentes están capacitados para este tipo de prácticas democráticas y no repetir conductas aprendidas antes, en su experiencia como alumnos, donde no había tal modelo. El derecho a la palabra es apenas el comienzo.

¹⁰ Para Gabriel Medina la juventud significa “más que una fase como trayectoria de vida, una condición caracterizada por las circunstancias de las sociedades que el hombre ha desarrollado a través de la historia” (2000: 86).

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (1963), *La política*, en *Obras*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 66-104.
- Aron, Raymond (1990), *Ensayo sobre las libertades*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bourdieu, Pierre (2009), “Estructuras, *habitus*, prácticas”, en *El sentido práctico*, México, Siglo XXI, pp. 85-105.
- Constant, Benjamin (1988), “De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos”, en *Del espíritu de conquista*, Madrid, Tecnos, pp. 65-93.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, edición en línea [<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>], consultado el 15 de junio de 2011.
- Freire, Paulo (2002), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg (2000), “Los problemas epistemológicos de las ciencias humanas”, en *El problema de la conciencia histórica*, Madrid, Tecnos, pp. 41-53.
- Gadamer, Hans-Georg (1991), “La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico”, en *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme, pp. 331-377.
- Giroux, Henry (2004), *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*, Aurora, Garamond Press.
- Good, James (2011), “The german *bildung* tradition” [<http://www.philosophy.uncc.edu/mlelrid/SAAP/USC/pbt1.html>], consultado el 4 de febrero de 2011.
- Hall, Stuart (2000), “¿Quién necesita la ‘identidad’?”, en Rosa Nidia Buenfil (coord.), *En los márgenes de la educación. México a fines del milenio. Seminario de Análisis del Discurso Educativo*, México, Plaza y Valdés, pp. 227-254.
- Heidegger, Martin (2007), “La doctrina platónica de la verdad”, en *Hitos*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 173-198.
- Kvale, Steinar (2011), “Introducción a la investigación con entrevistas”, en *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, Morata, pp. 23-33.
- Lledó, Emilio (1995), *Memoria de la ética. Una reflexión sobre los orígenes de la teoría moral en Aristóteles*, Madrid, Taurus.
- Medina, Gabriel (2000), “La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil en los espacios institucionales”, en *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, pp. 79-114.
- Michelini, Dorando Juan (1991), “Ética discursiva y legitimidad democrática”, en Karl Otto Apel y José Luis López-Aranguren (comps.), *Ética comunicativa y democracia*, Barcelona, Crítica, pp. 297-320.

- Olivé, León (1999), "Identidad, autenticidad y autonomía", en *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Paidós, pp. 185-215.
- Ovejero Lucas, Félix (2008), "¿Idiotas o ciudadanos?", en *Claves de razón práctica*, núm. 184, agosto, pp. 22-32, [<http://www.elboomeran.com/nuevo-contenido/79/idiotas-o-ciudadanos-por-felix-ovejero-lucas/>], consultado el 9 marzo de 2009.
- Perelman, Chaïm y Lucie Olbrechts-Tyteca (1994), "La elección de los datos y su adaptación con vistas a la argumentación", en *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos, pp. 191-229.
- Pocock, John Greville Agard (1995), "El ideal de la ciudadanía desde los tiempos clásicos", en Ronald Beiner (ed.), *Teorizando la ciudadanía*, Nueva York, State University of New York Press, pp. 29-52.
- Razo, José Antonio (2007), "La ciudadanía como problema", en *¿Qué significa ser ciudadano? Una red conceptual para el análisis de la ciudadanía*, tesis de doctorado en Humanidades, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, pp. 9-30.
- Reguillo, Rossana (2000), "La clandestina centralidad de la vida cotidiana", en Alicia Lindón (coord.), *La vida cotidiana y su espacio temporalidad*, Barcelona, Anthropos, pp. 77-93.
- Ricoeur, Paul (2002), "El modelo del texto: La acción significativa considerada como un texto", en *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 169-195.
- Rodríguez, Xavier (2008), "Formar para la democracia", *Metapolítica*, vol. 11, núm. 53, mayo-junio, pp. 81-87.
- Rousseau, Jean-Jaques (2007), *El contrato social*, México, Juridiediciones.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008a), *Reforma Integral de Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México, Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008b), "Acuerdo 442", en *Diario Oficial de la Federación*, 26 de septiembre, México, Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos.
- Tucídides (2008), "Discurso fúnebre de Pericles", en *Historia de la guerra del Peloponeso*, Santiago de Chile, Estudios Públicos, pp. 1-10.
- Velázquez, Luz María (2010), *Adolescentes en tiempos de oscuridad. Violencia social online en estudiantes de secundaria*, Toluca, Eikon Digital.
- Weber, Max (1958), "La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social", en *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 39-101.
- Yurén, María Teresa (2006), "Ciudadanía, democracia y moralidad. La difícil construcción de la personalidad sociomoral en el mundo actual", en Inés Castro (coord.), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 17-28.

Zambrano, Armando (2007), "Educación y formación", en *Formación, experiencia y saber*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 31-81.

Jésica Ortiz Yáñez: Ingeniera industrial por el Instituto Politécnico Nacional, Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (IPN-UPIICSA), maestra en educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) y tesista del doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), promoción 2010-2012. Cursó el diplomado "Formación docente, ciencias sociales y humanidades", impartido en el mismo Instituto, con sede en Chalco, 2009, el cual fue el motivo para profundizar en el estudio de la formación para la democracia, línea de investigación que sustenta su trabajo de tesis doctoral. Actualmente se desempeña como profesora horas clase del nivel medio superior en la Escuela Preparatoria Oficial, núm. 30, en el municipio de Chalco, Estado de México.

D. R. © Jésica Ortiz Yáñez, México D.F., enero-junio, 2014.