

# **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GUANAJUATO**

**DIRECCIÓN PARA LA FORMACIÓN DE  
PROFESIONALES  
DE LA EDUCACIÓN**

*COLEGIO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO DEL BAJÍO*  
RVOE NUM. 117/2001 C.C.T. 11PSU0182R



**“La Educación para la Democracia: la experiencia del IFE”**

**PRESENTA**

**MONTES DE OCA ESTRADA CARLOS ALEJANDRO**

**ASESOR:**

**MTRO. GUSTAVO PEREZ OCAMPO**

León, Guanajuato, Septiembre del 2008

**INDICE:**

**Página**

I. Resumen analítico	3
II. Dedicatoria	4
1. Introducción	5
2. Justificación	6
3. Planteamiento del problema	8
4. Objetivos	11
5. Hipótesis	11
6. Estado del Arte	12
7. Marco teórico	64
8. Metodología: métodos y materiales	89
8.1. Métodos	89
8.2. Materiales	97
9. Resultados	112
10. Conclusiones	118
11. Notas	119
12. Referencias bibliográficas y electrónicas	121
13 Anexos	127

## **RESUMEN ANALITICO EN EDUCACION**

**TITULO:** “La educación para la democracia: la experiencia del IFE”.

**AUTOR:** Carlos Alejandro Montes de Oca Estrada.

**PUBLICACION:** un ejemplar de tesis del CEPOB.

**UNIDAD PATROCINANTE:** maestría en Gestión y administración en educación: Colegio de Estudios de Postgrado del Bajío, A. C. (CEPOB).

**PALABRA CLAVE:** Educación, Democracia.

**DSCRIPCION:** tesis teórico-práctica, cuyo objetivo material es analizar la experiencia del Instituto federal Electoral (IFE) en su programa “Educación para la democracia”, cuyo objeto formal es el alumnado de la educación básica y objetivo es fortalecer su la educación cívico-política y la moral democrática.

**FUENTES:** documentales (bibliográficas y electrónicas)

**METODOLOGIA:** se aplica la propuesta hermenéutica y se utilizan de materiales los documentos propios del IFE (2002).

**CONTENIDO:** el significado que tienen las distintas aproximaciones de la Educación para la democracia, entre ellas la del IFE, su aplicación y logros obtenido.

**CONCLUSIONES:** el programa “Educación para la democracia” del IFE no se justifica, puesto que no incide significativamente en sus pretensiones de formar a la ciudadanía en esa orientación, por lo que nos parece resulta una simulación. Que la responsabilidad de la formación ciudadana es una actividad de todo el Estado, en la que las autoridades educativas, tanto federales como locales, deben asumirla en serio y plenamente. Que las autoridades correspondientes deben llevar a cabo una política educativa para la democracia con el concurso de todos los expertos en la materia y comprometerse a aplicarla inmediatamente. La legitimidad misma de la democracia descansa en parte en lograr una profundización de la cultura democrática. Así el desafío de lograr este cambio de cultura no puede ser subestimado.

**REPERCUSIONES:** sensibilizar a las autoridades educativas, tanto federales como estatales para que asuman su responsabilidad en la formación integral de los futuros ciudadanos

**A Gina, ella sabe por qué.**

## Introducción

Desde el cambio de modelo económico neoliberal (1), en 1982, a la inmensa mayoría de los mexicanos se nos impusieron las recetas del Fondo Monetario Internacional, poniendo en *venta de garaje* casi todo el patrimonio nacional: bancos aseguradoras, ferrocarriles, ingenios azucareros, carreteras, armadoras, astilleros, etc., al mejor postor. Muchos servicios de la nación, públicos pues, pasaron a manos privadas también. El sistema educativo, por ejemplo, convirtió a la educación en una mercancía más y en un derecho menos, marginando a las grandes mayorías del acceso a una educación gratuita, laica y democrática, alejándose cada vez más de la letra y el espíritu constitucional, al impedir – en la práctica – que la educación sea gratuita y sobre todo democrática.

Sin embargo, no todo ha sido caos y desolación: hace cuarenta años se dio el movimiento de 1968, hoy reconocido por propios y extraños como el gran símbolo de la democracia en México; el embrión del cambio fueron las modestas demandas democráticas de los seis puntos del pliego petitorio de los estudiantes, que reclamaban la libertad de los presos políticos, la derogación del delito de disolución social y la renuncia de varios jefes policíacos. Es la señal que marca el inicio de una época de transformación y el símbolo de una atractiva cristalización cultural que se inició en los años 50 y se prolongó hasta finales de los 70. Como diría Roger Bartra: Ese año ha dejado una triple herencia: la derrota, la transición y la contracultura. La primera, es evidente con el “aplastamiento” del movimiento estudiantil. La segunda está atorada y la última está a la vista de todos.

También en este año se da otra significativa efemérides: se cumplen sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, uno de los documentos más importantes del Siglo XX y, sin duda, una referencia central para quienes trabajan en la educación para la democracia. El Artículo 26 es especialmente significativo para los propósitos de este estudio: plantea que la educación debe estar orientada al desarrollo integral de la personalidad humana, al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las

libertades fundamentales y a promover la comprensión, la tolerancia, la paz y la amistad entre todas las naciones, y todos los grupos religiosos y raciales, entre otros aspectos.

En ese sentido, y a lo largo de los últimos cuarenta años, se dieron movimientos de insurgencia democrática tan importantes que se logró en el 2000 poner fin a la dictadura más añeja del planeta. No obstante, pareciera que volvemos a empezar, que nos encontráramos de nuevo en el mismo lugar donde empezamos, cuando a pesar de los cambios democráticos, el país vive – quizás – la peor crisis económica, social, política y cultural. Parafraseando a Agustín Yañez, diríamos: estamos “al filo del agua”.

La presente tesis nació originalmente motivada por explorar los logros que se han obtenido en materia de la Educación para la Democracia, en vísperas del tan *cacaraqueado* bicentenario de la Independencia y centenario de la Revolución: ¿qué han hecho los gobiernos del estado de Guanajuato al respecto? Sin embargo, ante la escasa información, por no decir nula, se optó por analizar un programa del Instituto Federal Electoral, único organismo público que realiza una temática en esa dirección. Así, decidimos adoptarlo para su análisis como tema para la presente tesis para optar por el título de Maestría en Gestión y Administración Educativa.

## **2. Justificación**

Es un lugar común afirmar que el sujeto democrático no nace sino se hace o se forma democráticamente (White, 1999). “Así como no se aprenden la biología – nos dice Magendzo (1994) - , las matemáticas, a leer o escribir por el solo hecho de estar en el mundo, tampoco se aprende a vivir en democracia y respetar los derechos humanos por el solo hecho de vivir en una sociedad democrática y en una cultura respetuosa de los derechos humanos. Nadie puede negar que esta es una condición necesaria, pero todos sabemos también que no es una condición suficiente. Se requiere intencionar deliberadamente este aprendizaje”. (p.142). Si reconocemos que para vivir en democracia debe desarrollarse un aprendizaje, entonces el sistema educativo

asume una gran responsabilidad. Como mecanismo de socialización secundaria del ser humano, la escuela entrega no sólo conocimientos, sino que desarrolla habilidades y valores en sus estudiantes que les permitirán formar parte de la sociedad a que pertenecen. Es por ello que a lo largo de su educación escolarizada es fundamental que reciba, desde sus más tempranos aprendizajes, una formación *ad hoc*, para que así, desde ese mismo momento y después como ciudadano asuma su responsabilidad correspondiente de su entorno. (Leiva, 1999).

La educación se ha convertido en campo de actuación fundamental de la superestructura dominante para el mantenimiento del sistema establecido. A través de ella se pretende asegurar la reproducción social, cultural e ideológica. Por eso mismo, es también un escenario donde se desarrollan conflictos y se experimentan posibilidades de transformación social (Gil 2005). Por otro lado, y a pesar de lo anterior, el IFE (2001) propone que la escuela se podría convertir en el instrumento idóneo para impulsar una cultura democrática que proporcione los elementos de juicio indispensables para que dicho objetivo se cumpla de manera informada y responsable. Por ello, se puede decir que una sociedad que no se responsabiliza por su entorno, su medio ambiente, es una sociedad que no practica la democracia, porque no está asumiendo plenamente sus derechos que, en primer lugar, son universales y en segundo, son compartidos por todos y cada uno de sus congéneres.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 41, mandata al IFE para desarrollar, en forma integral y directa, actividades relativas a la capacitación y educación cívica. Ese instituto es el único órgano al que la Constitución Federal confiere, expresamente, atribuciones en materia de educación cívica, aunque es la Secretaría de Educación Pública la responsable del cumplimiento del artículo 3º. Constitucional que a la letra reza:

“La educación que imparta el Estado –Federación, Estados, Municipios– tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la

Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I.- Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

a).- Será democrático, considerando la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo [...]

Como vemos, en este artículo se establece, en términos generales, el derecho a la educación en México; y en la fracción II, inciso a) de dicho precepto se establece de manera expresa que el criterio que orientará a esa educación deberá ser democrático. En la misma norma constitucional se encuentra establecida una conceptualización del vocablo democracia al decir que debe ser considerada no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Históricamente ha habido la mejor intención respecto de la educación y la democracia –al menos plasmado como buenas intenciones en la ley, aunque esa intención formalista no es

Así, el IFE da inicio con el diseño y desarrollo del programa denominado “Educar para la Democracia” (ED) en 2001, que parte de la necesidad de fortalecer la educación cívico-política y la moral democrática de la infancia y juventud escolarizados, así como la de contar con materiales pertinentes que proporcionen a los docentes ideas concretas y herramientas prácticas para aprovechar su creatividad. El programa promueve el desarrollo de once competencias cívicas y éticas que fueron definidas en función de un modelo deseable de ciudadanía, que incide en cuatro campos de formación del alumnado: el del saber, el del saber hacer, el del ser y el saber convivir, que pretende, a su vez, responder por un lado a las necesidades formativas de la infancia y juventud y, por otro, fortalecer la vida democrática, la formación



ciudadana y la cultura política, partiendo de un diagnóstico basado en las siguientes preguntas orientadoras:

- “¿Cuáles son los rasgos de la cultura política de las mexicanas y los mexicanos en relación con el aprecio por la democracia y la capacidad de participar activamente en ella?
- “¿Cuál es el capital cultural, político y moral con el que niñas, niños y jóvenes enfrentan estos contextos de vida?
- “¿Cuál es la educación cívica que necesitamos?” (p. 18).

### **3. Planteamiento del problema**

La idea de educar para la democracia es una idea moderna: nace con el Siglo de Las Luces al considerar que la libertad humana sólo es posible mediante el cultivo de la inteligencia, antídoto a la ignorancia y el oscurantismo (Guevara 2002); y la relación de ambos conceptos surge desde el momento en que el individuo es un sujeto social, que hay una estrecha relación entre la sociedad y aquél. Al respecto Morin (1999) señala que:

“Individuo y Sociedad existen mutuamente. La democracia permite la relación rica y compleja individuo-sociedad donde los individuos y la sociedad pueden entre sí ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse. La democracia se funda sobre el control del aparato del poder por los controlados y así reduce la esclavitud (que determina un poder que no sufre la autoregulación de aquellos que somete); en este sentido la democracia es, más que un régimen político, la regeneración continua de un bucle complejo y retroactivo: los ciudadanos producen la democracia que produce los ciudadanos. A diferencia de las sociedades democráticas, que funcionan gracias a las libertades individuales y a la responsabilidad de los individuos, las sociedades autoritarias o totalitarias colonizan los individuos que no son más que súbditos; en la democracia el individuo es ciudadano, persona jurídica y

responsable que, por un lado, expresa sus deseos e intereses y, por el otro, es responsable y solidario con su ciudad.”(p. 60).

Así, en la construcción de la democracia, la formación de una ciudadanía es indispensable para que participe en forma libre, racional y responsable en el desarrollo de los procesos democráticos: el sujeto democrático no nace sino se hace o se forma, a riesgo de apuntar un lugar común. Es por ello que a lo largo de su educación escolarizada es fundamental que reciba, desde sus más tempranos aprendizajes, una formación *ad hoc*, para que así, desde ese mismo momento y después como ciudadano asuma su responsabilidad correspondiente de su entorno, y emerja una cultura democrática. La formación ciudadana implica el fomento de una cultura política que estimule la participación cívica y civilizada, así como el respeto a los derechos humanos, a las diferencias culturales y a las minorías, tanto en el ámbito público como privado, en un marco de justicia y libertad. Para ello, es tarea esencial de la educación, ya sea formal o informal, proveer a la población tanto del conocimiento de los principios que dan forma a la democracia, sus valores, su evolución histórica, como de habilidades y destrezas que estimulen su disposición a participar y a involucrarse en los asuntos públicos. (Guevara, 2002).

De esta manera llega a la preliminar conclusión de que “se ha construido como un modesto aporte a la atención del reto de mejorar la cultura política y la participación infantil y juvenil en nuestro país, la cual es precaria según muestran las encuestas en la materia y los recientes ejercicios de participación cívica” (p. 11).

Todo ello nos lleva a plantearnos el problema de investigación, con las siguientes preguntas:

- ¿En qué consiste el programa ED?
- ¿Cuál es su orientación educativa?
- ¿Cómo se ha aplicado?

- ¿Cuáles han sido sus resultados, seguimiento y el impacto que ha tenido en el estado de Guanajuato, desde su implementación hasta el 2006?

Nuestro problema, por un lado, se restringe a la política educativa que propuso, diseñó, implemento y evaluó el IFE sobre la Educación para la Democracia en la educación básica. Se ubica en el tiempo de su aplicación, en el estado de Guanajuato, desde su inicio en el 2001, hasta el año 2006. Por otro lado, está acotado al a los reportes que el propio instituto elaboró y nos envió electrónicamente a través de su sección de transparencia. No hemos tomado en cuenta los reportes de otras instancias gubernamentales como la de “Transparencia Guanajuato” o el del Instituto Federal de Acceso a la Información Pública que en su momento solicitamos, pero anexamos sus reportes al final del estudio.

Sería muy pertinente investigar el impacto de dicha política educativa, tanto en los alumnos, como en los docentes y el resto de la comunidad educativa recipiente de tal propuesta. Sin embargo, no entra en nuestros objetivos por aspectos de tiempo, aunque sería muy pertinente para otro estudio posterior.

#### **4. Objetivos:**

5.1. General: Analizar la propuesta educativa del programa Educación para la Democracia implementado por el IFE en Guanajuato.

5.2. Particulares:

5.2.1. Interpretar el reporte del IFE.

3.2.2. Observar los documentos oficiales recibidos al respecto.

#### **5. Hipótesis:**

El programa “Educación para la democracia” del IFE no logra incidir significativamente en la formación democrática de la ciudadanía.

## **6. Estado del Arte:**

Desde la Segunda Cumbre de las Américas celebrada en Santiago de Chile en 1998, se han promulgado numerosas disposiciones para prestar atención a los “valores y prácticas democráticas” durante las asambleas generales, sesiones plenarias y Cumbres de las Américas de la OEA, trabajo que ha redundado en la creación del Programa Interamericano de Educación en Valores y Prácticas Democráticas en agosto del año 2005. Así, se eligió un consejo consultivo para el Programa Interamericano, el que se reunió por primera vez en abril del 2006 en Santa Fe de Bogotá, Colombia, a fin de examinar las brechas en nuestros conocimientos y preparar recomendaciones para iniciativas futuras. Así también se acordó que una de las primeras contribuciones académicas del Programa a la educación para la democracia en las Américas debía ser una revista de arbitraje académico independiente: de ahí surgió la idea de la Revista Interamericana de Educación para la Democracia.

El propósito de crear una cultura política de mayor extensión y profundidad democrática, durante la última década del siglo pasado, los países americanos se han dedicado a revisar los programas de educación cívica que ha sido conceptualizada como un espacio para propiciar la ciudadanía democrática, por lo que se reconoce que dicha educación cívica es sólo un componente de una compleja amalgama de elementos estructurales que compite y se alinea de modos diversos con el gran número de fuerzas e influencias que configuran la construcción de la ciudadanía: la cultura popular, los medios masivos de comunicación, los grupos de pares, las relaciones económicas, las relaciones políticas, así como el balance de derechos y responsabilidades existentes en cada contexto determinado. Así, la educación cívica está cediendo el paso a la educación “ciudadana”, y a la expresión más amplia, “formación ciudadana”. En el uso que damos a esta expresión, por lo tanto, la educación para la ciudadanía democrática (ECD) incluye las iniciativas auspiciadas por el Estado tanto en las escuelas como en programas educativos no formales, así como también los procesos de socialización informales y las iniciativas de la sociedad civil organizada. (Levinson, Schugurensky y González 2007).

Diversas instituciones internacionales, como la Organización de los Estados Americanos (OEA) le ha conferido a la educación para la democracia una importancia fundamental: la educación es la clave para el fortalecimiento de las instituciones democráticas, quedando así plasmada en septiembre del 2001, en la Carta Democrática Interamericana en la se refieren a la educación como un medio para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano, aliviar la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos: la educación es la *clave* para el fortalecimiento de las instituciones democráticas, que puede consolidar un sistema educativo comprometido con la democracia como una forma de vivir (OEA, 2004) (1).

Así mismo, la Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, como la “Declaración de Concepción” que firmaron los Ministros de Educación reunidos en Chile el mismo año, dedicaron sus deliberaciones principalmente al funcionamiento correcto tanto de las instituciones fundamentales del sistema democrático como de la participación de los ciudadanos en la gobernación de los Estados. En este último sentido señalaron la necesidad de fortalecer, desde la más temprana escolaridad, los programas de *educación para la democracia*, de formación ciudadana y de participación social. Los Ministros declararon que la educación democrática exige educar para fortalecer las instituciones, evitar la corrupción y otras conductas antisociales, como la evasión fiscal, que debilitan la democracia. Y concluyen, entre otras medidas, que es necesario incorporar en el proyecto educativo objetivos y contenidos que desarrollen la cultura democrática en todos los niveles educativos para la formación de personas éticas, con conductas solidarias y de probidad. (Warleta 2004).

A continuación, tomamos el trabajo de un autor que ha logrado una recopilación de experiencias significativas sobre la Educación para la Democracia (ED) y clasificadas de la siguiente manera (Leiva, 1999):

**Los estudiantes como principales actores de la ED y su rol en este tipo de experiencias:**

Se puede identificar una serie de contradicciones en el sistema educacional que nos llevan a cuestionar el rol que está cumpliendo esta institución en el proceso de formación de las personas: la escuela coarta el propio desarrollo de los estudiantes, imponiendo un currículum, ubicando al pupilo generalmente en una posición de dominado, alienándolo y transformándolo en el depositario de una sociedad que busca en forma “racional” aumentar el nivel de eficiencia económica del sistema (Magendzo 1996).

Pareciera que la política escolar estuviera más preocupada de instruir a sus alumnos, al más bajo costo posible, para incorporarlos a un mercado laboral cada vez más competitivo, dejando de lado el que fuera su principal objetivo: el desarrollo integral de las personas. Pareciera necesario que la escuela resignifique su sentido, de modo que retome su sentido original (Prieto 1998).

Como lo proponen Prieto y Fielding (1999), la resignificación del sentido de las escuelas invita a concebirlas como comunidades democráticas, en las que sus integrantes tengan la posibilidad de practicar los valores que la democracia sostiene. Participación, diálogo, tolerancia, libertad de expresión, entre otros, han de ser los valores que los estudiantes debieran no sólo aprender a partir de un discurso, sino que vivir por medio de experiencias en las cuales participen, escuchen a sus iguales, debatan ideas, sean escuchados sin reproches, de modo de practicar el diálogo en un contexto de convivencia democrática.

Sin embargo, las escuelas poseen dificultades para incorporar a sus alumnos en prácticas participativas. Generalmente cuando las escuelas poseen instancias de participación como los Consejos de Curso o los Centros de Alumnos, las funciones que cumplen se limitan a la organización de actividades recreativas o deportivas (Prieto y Fielding 1999). Los estudiantes siguen manteniéndose fuera de los procesos de toma de decisión que realmente les permiten formarse integralmente para incorporarse a una sociedad democrática. La participación debe generar oportunidades y posibilidades para que los alumnos tengan control sobre su propio proceso de formación, implementando sistemas de trabajo colaborativos, donde se favorezca el

diálogo y se otorgue un sentido de responsabilidad a la participación (Prieto y Fielding 1999, Magendzo 1996).

El precario escenario de participación de los estudiantes en sus escuelas se repite al analizar el contexto de la investigación educacional. Aun cuando los estudiantes son los principales protagonistas del proceso educativo, no han sido incorporados a estos procesos investigativos (Prieto y Fielding 2000). En ocasiones se ha intentado superar esta omisión, integrándolos al proceso como ayudantes, en la recolección de datos y, a veces, en el análisis; sin embargo, la incorporación de los estudiantes sigue siendo parcial en la medida en que no se les entrega el control sobre lo que se investiga.

La presente revisión de las experiencias de educación para la democracia, incorpora a los estudiantes como coinvestigadores: sus percepciones acerca del proceso se incorporan para que el control sobre el proceso de investigación sea compartido por todos los que forman parte del equipo. Así, se evita caer en la tentación de hablar en nombre de otros que conformen la realidad por medio de estructuras cognitivas diametralmente distintas; así mismo, se evita considerar a los estudiantes como fuentes de datos, asegurándose de transformarlos en agentes de sus propios procesos de aprendizaje. Finalmente es posible redefinir el tradicional rol que han adquirido los investigadores: de expertos recolectores y analizadores de la realidad, a facilitadores de procesos de aprendizajes que descubren una realidad percibida desde otra perspectiva (Prieto y Fielding 1999).

### **Contexto político-social de experiencias educativas en y para la democracia durante el fin del siglo XX:**

En el contexto latinoamericano, en el que se puso fin a las dictaduras militares y se regresó al sistema democrático, la educación para la democracia en nuestro continente asume como uno de sus principales objetivos la formación de ciudadanos en defensa de los derechos humanos y la dignidad de las personas.

El término de los regímenes autoritarios deja un vacío en el sistema político-social, el cual adolece de una profunda inexperiencia, tanto ideológica como práctica, para la implementación de un sistema de gobierno democrático, lo que exige una amplia estrategia de aprendizaje para la vida democrática (Ahmetova y Rachmanova 1995, Remy 1994). Así, la educación para la democracia concentrará sus esfuerzos en la construcción de una institucionalidad democrática por medio de la creación de organizaciones democráticas, la reformulación de los currículos de formación docente y la creación de material didáctico que permita a las escuelas incorporar estas nuevas ideas.

La educación para la democracia se desarrolló en el continente europeo en un contexto social y cultural que demanda a sus miembros la comprensión de su identidad cultural, a partir de una perspectiva más bien inclusiva, que reconozca y apoye la diversidad, respetando los derechos humanos y la dignidad de las personas de los distintos países, en reemplazo de la comprensión imperante hasta el día de hoy que depende de la afiliación o identificación étnica de carácter nacionalista y exclusiva (Osler 1995).

### **Educación para los Derechos Humanos y la Paz mundial:**

Una revisión de las experiencias de educación para la democracia desarrolladas en la última década permite reconocer que la construcción de una sociedad caracterizada por una convivencia democrática se encuentra indiscutiblemente ligada al fomento del respeto de los derechos humanos y la educación para la paz mundial (Magendzo, 1996): se plantea que una visión integradora de la democracia debe incorporar como parte constitutiva de ella la vigencia de los derechos humanos, tanto políticos y civiles como económicos, sociales y culturales, además de los principios de solidaridad entre los pueblos.

Rathenow y Weber (1995), en el contexto europeo, han trabajado diversas técnicas para incorporar en la formación de los estudiantes de pedagogía una formación valórica relacionada con la convivencia democrática, especialmente en la defensa de los derechos humanos: una metodología que permite



desarrollar la habilidad de los estudiantes para reconocer y analizar los eventos sucedidos en los campos de concentración del Tercer Reich. Esta experiencia tiene valor en la medida en que se constituye en un espacio de aprendizaje participativo y comunitario, donde es posible no sólo discutir acerca de temas del ámbito político y de la convivencia ciudadana, sino producir un aprendizaje experiencial que se ancla en el ámbito afectivo del estudiante. Así, incorpora el aprendizaje de metodologías que permitirán enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollarán con sus alumnos, especialmente en el ámbito valórico. Aun así, el efecto de esta metodología sobre los aprendizajes de los jóvenes en relación con su formación democrática dependerá casi en su totalidad de la capacidad de los futuros docentes de implementar actividades que se traduzcan en experiencias reflexivas para sus alumnos.

En el contexto de Latinoamérica, Magendzo, Vallvé y Albornoz (1991) describen cómo el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) que inició a fines de 1988 en Chile y constituye un programa de educación para los derechos humanos, destinado a desarrollar una experiencia sustantiva integrando Derechos Humanos a la Educación Formal.

Otra experiencia también en Chile (Magendzo, Donoso, Dueñas, Rodas y Sime, 1994) ofreció talleres de sensibilización en el tema para los profesores de aquellos municipios que se habían democratizado, implementando luego cursos de perfeccionamiento docente y también dictando un curso de Formación de Facilitadores de Educación en Derechos Humanos, que convocó a profesores de ese país, en el que era necesario identificar un objetivo de efecto multiplicativo. Convocó a más de ochenta profesores de todo el país, los cuales, contando con apoyo institucional, tendrían la oportunidad de implementar actividades de formación de profesores y profesoras en esta materia. En esta experiencia se incorporó la elaboración de una propuesta curricular denominada Diseño Curricular Problemático. De esta manera ya no sólo se trataba de cuestionar la práctica docente, sino que hacerlo en relación con los contenidos curriculares, los cuales fueron problematizados desde la perspectiva de los derechos humanos.

El objetivo de los talleres de sensibilización fue incorporar en los docentes una reflexión en torno a la relación entre el currículum y los derechos humanos por medio de un diagnóstico de la escuela desde la perspectiva de los derechos humanos y la experimentación con metodologías innovadoras que se pudieran replicar en el aula. Recién recuperada la democracia, los talleres producían un efecto catártico; las historias personales eran muy intensas y existía gran necesidad de contarlas, por lo cual se dio una nueva orientación a los talleres, focalizándolos en el proyecto de escuela deseado por los docentes. En los cursos de derechos humanos y práctica educativa, los docentes tenían la oportunidad de desarrollar una crítica a las prácticas educativas implementadas por medio del currículum escolar, desarrollándose una reflexión en torno al mismo y las prácticas pedagógicas.

El curso a distancia asumió el riesgo de fracasar en el intento de transferir por escrito y sin ningún apoyo presencial una propuesta educativa que se construye a partir de la vivencia. Sin embargo, el seguimiento de la experiencia de un grupo de docentes que desarrollaron el programa en conjunto, y el encuentro con profesores que asumieron la unidad temática en forma independiente, permitieron reconocer que la autonomía con que se ejerce la educación a distancia motiva la reelaboración de las propuestas vinculadas a los particulares intereses de los docentes.

Finalmente, en los años 1993 y 1994 con supervisores de los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación y con docentes universitarios de los Centros de Formación de Educadores, se desarrolló la experiencia conjunta con la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. El Curso Nacional sobre Diseño Educativo en Educación para los Derechos Humanos y el Encuentro Nacional realizado en Quillota, un curso, fundamentalmente teórico, para docentes de instituciones formadoras de profesores, constituyen acciones concretas desarrolladas en este nivel. Por medio de ellas se logró profundizar en las posibilidades de incorporar la educación en derechos humanos a la formación de profesores en las distintas instituciones por medio de un trabajo colaborativo en comisiones y talleres.

Finalmente cabe destacar que la participación en los cursos los motivó a plantear una mirada crítica de la práctica docente, obteniendo metodologías de análisis que le permitieron problematizar la realidad diagnosticada. Otra área de impacto se refiere a la promoción y capacitación de los profesores en relación con la educación de y para los derechos humanos a escala comunal, provincial y regional, ya que los participantes se incentivaron a desarrollar experiencias de formación para profesores de sus jurisdicciones. La tercera área de impacto de las iniciativas antes descritas se refiere a la transferencia de las herramientas y metodologías a otras áreas como, por ejemplo, la problematización como herramienta para el desarrollo de los proyectos educativos.

El conjunto de experiencias efectuadas por el PIIE en el contexto de educación en derechos humanos se encuentra fuertemente caracterizado por una línea de pensamiento crítico desarrollado en relación con la problematización de las prácticas docentes y de los currículos en la formación de los estudiantes. El actor principal en este proceso es el profesor de la escuela, quien sería el responsable de actualizar el currículo y llevar a cabo el proceso de formación de sus alumnos. Es necesario destacar que el análisis crítico del currículo que se pone en práctica en la escuela constituye una importante estrategia para modificar prácticas autoritarias dentro de la sala de clases, y configura el primer paso para la implementación de un currículo educativo que forme a sus estudiantes en democracia por medio de prácticas educativas congruentes con este objetivo.

### **Programas de formación docente:**

Clough, Menter y Tarr (1995) explican que, una vez declarada la independencia de Latvia (ex república de la URSS) el 4 de mayo de 1990, el país vive una serie de cambios políticos, económicos y culturales, y que uno de los ámbitos que causó mayor preocupación fue el desarrollo de un sistema educacional en el cual los estudiantes fueran preparados para la vida en una sociedad

democrática, para participar activamente en el progreso y prosperidad de su sociedad.

En este contexto se pone en práctica el programa TEMPUS de la Unión Europea, el cual cuenta con la coordinación del Danish Teacher Training College y la Facultad de Educación de University of the West of England (UWE). Su principal propósito fue actualizar el debate respecto de la formación de docentes en Latvia, de tal forma de complementar las reformas constitucionales en curso. El programa, con tres años de duración, se organizó en grupos temáticos que incluyeron la enseñanza de la lengua materna, estudios ambientales, educación cívica/historia y enseñanza de inglés.

Clough, Menter y Tarr (1995) describen el proceso de trabajo desarrollado por el grupo educación cívica/historia, el cual se llevó a cabo con profesores universitarios de seis instituciones de educación superior, oficiales del Ministerio de Educación, miembros de organizaciones no gubernamentales y cinco profesores de la UWE (tres de la Facultad de Educación, uno de la Facultad de Leyes y un historiador).

Luego de un diagnóstico del currículum de formación de docentes, se identificaron dos áreas problemáticas a desarrollar; primero, la difusión de información acerca de los sistemas democráticos, su estructura y los valores que lo sostienen, y segundo, una pedagogía apropiada para alcanzar una difusión adecuada de esta información. Es así como se definen las intenciones del grupo: comenzar de las actuales prácticas pedagógicas de los profesores para desarrollar un trabajo de educación ciudadana; promover una aproximación colaborativa entre las instituciones de formación de profesores y las facultades de leyes, ciencias políticas y filosofía; incentivar la producción de material instruccional para el uso de los estudiantes de educación; desarrollar una red comunicacional entre los involucrados; y desarrollar un sistema de evaluación de los materiales producidos y del programa en general.

Los cambios vividos en Latvia, producto de la independización, constituyeron un contexto de gran potencial para el desarrollo de una pedagogía reflexiva,

donde se experimentó la relación dinámica entre la sociedad, el sí mismo y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante el año académico 1994/95 se desarrollaron tres seminarios en los cuales se discutieron temas relacionados con la educación, la sociedad y los derechos humanos. Estas discusiones permitieron reflexionar acerca de los recientes cambios vividos en Latvia, tanto en el ámbito político como en el social y cultural.

Dentro de esta experiencia se llevó a cabo una serie de acciones en escuelas y universidades para desarrollar programas de educación para la democracia. Estas acciones reflejan la forma cómo un proceso de reflexión acerca del sistema educativo y sus repercusiones sobre la formación de los jóvenes en su calidad de personas y ciudadanos, puede tener efectos importantes sobre los programas de formación docente de una nación. Algunas de estas acciones se referían a la modificación de los currícula universitarios de tal forma de incluir temáticas como los derechos humanos y la libertad, además al desarrollo de un currículum interdisciplinario en educación cívica.

En estas acciones podemos identificar el desarrollo de un proceso reflexivo realizado en conjunto y a partir de las instituciones encargadas de la formación de docentes. Este contexto institucional resulta ser una garantía para la aplicación de medidas que efectivamente favorezcan la educación para la democracia, ya que las discusiones desarrolladas se traducen inmediatamente en cambios en la formación y los programas de estudio. Sin perjuicio de lo anterior, las repercusiones que estas acciones tengan sobre el desarrollo de la cultura democrática de los jóvenes de Latvia quedarán restringidas por las posibilidades que encuentren los docentes para poner en práctica su formación, el cual debiera ser apoyado desde la institución escolar. Adicionalmente, es posible reconocer que los estudiantes mantienen un rol pasivo en el contexto escolar, como receptores de un proceso de enseñanza ofrecido por los profesores adultos, es casi imposible que se involucren en el proceso educativo, si es que los profesores no definen un contexto pedagógico democrático y democratizador.

Otras experiencias desarrolladas en relación con la formación de docentes en Europa la constituyen aquellas técnicas implementadas por Rathenow y Weber (1995) con sus estudiantes de pedagogía, las cuales buscan desarrollar habilidades que favorezcan la educación para la democracia, entre ellas: la comprensión de su rol social, la empatía, la tolerancia a la ambigüedad y el desarrollo de una identidad. Estas estrategias enfocan a los alumnos participantes en la puesta en marcha de un proceso comunitario de aprendizaje y experimentación que se caracteriza por la planificación cooperativa e interdisciplinaria, la referencia a problemas sociales reales, el desarrollo de aprendizajes activos, la obtención de resultados que poseen impacto social (por medio del compromiso de los estudiantes) y el desarrollo de resolución creativa de problemas.

Una de ellas es el Trabajo de Talleres. Definido como un espacio de discusión, se invita a personas con distintos antecedentes a reflexionar acerca de temas de carácter social. La preparación previa del taller reviste gran importancia en la medida en que se constituye en la oportunidad de los participantes para adquirir el lenguaje necesario para participar e involucrarse en el tema que se trabajará, de tal forma de poder realizar un aporte a este. En su desarrollo se combinan estrategias de trabajo en equipo, actividades de discusión temática y ejercicios experienciales de comunicación. Todos ellos permiten gatillar procesos de desarrollo grupal que favorecen la realización del taller.

En los talleres, adicionalmente, se realizan actividades de difusión de los resultados parciales y finales del trabajo, los cuales ponen en comunicación a los participantes entre sí y con la comunidad. Los profesores deben asumir el rol de facilitadores grupales, en contraste con el tradicional rol de autoridades del conocimiento. Desde ahí se crea un ambiente de aprendizaje que permite desarrollar cualquier ámbito de la educación para la democracia, donde el aporte que pueden hacer alumnos y profesores trasciende al conocimiento que posee cada uno y cobra relevancia el rol de compañero de diálogo que deben asumir, en el cual se espera aprender algo del otro.

Otra de las técnicas puesta en práctica en el contexto de formación de docentes es el Teatro Callejero, el cual se basa en el Teatro Proletario desarrollado en la otrora Unión Soviética con la intención de explicar problemas políticos al pueblo en una forma vívida (Rathenow y Weber 1995). Por medio del montaje de una obra de teatro los participantes analizan una situación política específica, la cual deben combinar con otros elementos para permitir el desarrollo escénico de la obra de tal forma que conquiste a los transeúntes, cuestionando sus prejuicios y creencias. La experiencia de actuación pública tiene como resultado el aumento de la autoconfianza del grupo, otorga a sus miembros un sentido de solidaridad y una sensación de integrar el movimiento para la paz. Como consecuencia directa de la experiencia, los estudiantes demostraron su deseo de actuar, su coraje político y la habilidad de transferir sus conocimientos al curso.

Respecto de las experiencias realizadas por estos últimos autores, es necesario destacar que, aun cuando estas técnicas favorecen el desarrollo de habilidades críticas en los docentes que son formados por medio de este tipo de metodologías, también es cierto que poseen repercusiones más bien restringidas sobre el proceso de formación de los estudiantes de educación media. Estas técnicas presuponen un alto grado de enriquecimiento cognitivo y social para sus participantes, por lo que las posibilidades de los docentes que han participado en ellas para reproducir este tipo de técnicas con sus alumnos son más bien limitadas. Tal como las técnicas descritas en el subtítulo anterior, el aporte de estas experiencias al proceso de formación para la democracia dependerá de la posibilidad del docente de reproducir estas metodologías en la sala de clases.

### **Creación de material institucional:**

Nos dice Leiva (1999) que “Los textos de estudios transmiten información y pautas de relación cultural que poseen grandes efectos sobre la formación valórica de los estudiantes que los utilizan”. En este sentido, la creación o reformulación de materiales destinados a apoyar directa o indirectamente la

educación para la democracia es otro de los ámbitos en que podemos reconocer experiencias de formación de valores democráticos.

En Latvia, una de las tareas prioritarias que definió el sistema educacional para garantizar la implementación de una institucionalidad democrática en esa nación fue la creación de materiales instruccionales que apoyaran la educación para la democracia (Clough, Menter y Tarr 1995). En este sentido, es necesario destacar el gran aporte del Program of the Democracy Advancement, quizá una de las instituciones que produjo uno de los más significativos aportes en el desarrollo de material instruccional, que incluye tanto textos y guías de trabajo para alumnos como manuales de enseñanza para los profesores. Este material fue entregado y difundido por medio de la realización de 100 seminarios y talleres para más de 800 profesores en total (Catlaks y Sarma 1996). La creación de material instruccional en ese país tuvo gran importancia, porque permitió apoyar los procesos de formación democrática que se iniciaban, pero al igual que la mayoría de las experiencias expuestas anteriormente es posible reconocer que los estudiantes, principales beneficiarios de los cambios producidos, quedan excluidos del proceso de creación de material instruccional, por lo cual la implementación de este material instruccional no necesariamente permite incorporar a los estudiantes en un proceso democratizador.

Otro tipo de aproximación a la reformulación de textos de estudio la propone Davies (1995), quien confeccionó un proyecto para rediseñar los textos de estudio de historia con el objetivo de promover la educación para la democracia en Europa, diseñando estrategias que fomentaran una identidad que trascienda las fronteras nacionales y étnicas de los estudiantes involucrados.

Desarrolló un programa en cinco escuelas mediante el cual encuestó a los alumnos y entrevistó a una serie de profesores y expertos respecto de cuatro temáticas: la naturaleza de Europa, el tipo de historia que se considera más relevante para la formación ciudadana, la pedagogía más apropiada para su enseñanza y la forma de ciudadanía que influiría en sus prácticas. Fue así como se pudo identificar el tipo de material necesario para promover una



educación ciudadana desde una perspectiva integradora, y se diseñó un material de trabajo que abordó tres a cuatro semanas de lecciones de historia. Este material incluyó los últimos cincuenta años de la historia de Europa desde una perspectiva integradora más que excluyente, y permitió a los alumnos lograr un entendimiento más profundo de las fuerzas económicas, sociales y culturales que han formado las vidas de las personas en ambos lados de la cortina de hierro durante ese período. Sin perjuicio de lo anterior, concluir que el estudio de la historia permite desarrollar una identidad integradora de los miembros de los países europeos es un tanto aventurado. Según el investigador de esta experiencia, es necesario hacer más explícita la relación entre la historia y la educación para la ciudadanía, tanto en los conocimientos y habilidades como en la naturaleza de la ciudadanía europea.

### **Formación de valores democráticos:**

No cabe duda que la formación valórica de los estudiantes es un requisito indispensable para el surgimiento de una cultura democrática. En este contexto Rodhas (1998) propone que el trabajo comunitario puede ser considerado una contribución para la formación ciudadana en una sociedad democrática, ya que la relación entre los individuos y su obligación con los demás es una de las piedras angulares para el desarrollo de la democracia. Efectúa un estudio en torno de los efectos que tenía la participación de jóvenes en programas voluntarios de servicio comunitario en los Estados Unidos de Norteamérica. Los estudiantes que participaron remarcaron que la diversidad cultural propone desafíos adicionales a su propio desarrollo como ciudadanos responsables, que en el trabajo comunitario cada cual aprende del otro y todos deben dar tanto como recibir, constituyéndose en un encuentro dialógico con la diversidad de los otros y sirviendo como un puente para construir enlaces comunes. Por lo mismo, el trabajo comunitario sería un vehículo para preparar a los estudiantes a comunicarse en la diversidad cultural.

Los datos obtenidos en su estudio permitieron distinguir varias categorías, de las cuales tres permiten describir la forma como el trabajo comunitario se constituye en una experiencia que refuerza los valores democráticos en los

participantes y explicando las transformaciones que viven los voluntarios en relación con su responsabilidad dentro de una comunidad.

La primera dimensión definida fue la autoexploración. Se refiere al descubrimiento que hacen los voluntarios de su propia identidad, participando en las experiencias de trabajo comunitario en la medida en que desafían el sentido de sí mismo en este servicio, por medio del descubrimiento de un nuevo, y generalmente marginal, contexto social, y la visión de los otros que enfrentan. La segunda categoría, entendimiento de los otros, se definió como el aprendizaje que realizan los estudiantes al relacionarse con personas que le dan vida a las cifras estadísticas que conocen en relación con los problemas sociales, rompiendo los estereotipos adquiridos a través de los medios de comunicación de masas. El contacto con personas provenientes de subculturas diversas obligó a los participantes a confrontar las generalizaciones que los prejuiciaban en su medio social y cultural. La tercera categoría, el bien social, corresponde al bien que perciben los voluntarios que hacen al ayudar a personas que, sin el trabajo de los voluntarios, quizá no comerían o dormirían en las calles. Este genera sentimientos positivos entre los voluntarios caracterizados por la satisfacción de dar ayuda a aquellos que lo necesitan.

El trabajo voluntario de servicio comunitario es una actividad que desde esta perspectiva introduce interesantes dimensiones de análisis a las experiencias de educación para la democracia. Si bien no ha sido definida como un espacio de formación específico para la democracia, posee repercusiones positivas sobre ella. La posibilidad de los jóvenes de aproximarse a una realidad distinta y bastante más real de la marginalidad, los obliga a cuestionar el orden social y los valores asociados con la justicia, la tolerancia, la igualdad y el respeto a la diversidad, de modo de ponerlos en práctica.

### **Educación de una ciudadanía multiculturalista:**

La formación de un concepto de ciudadanía multiculturalista cobra gran importancia a partir de la formación de la Unión Europea. Desde esta perspectiva Starkey (1995) sugiere que el estudio de lenguajes extranjeros es

una poderosa herramienta para la educación intercultural, ya que implica una experiencia de descubrimiento de una nueva cultura. Reporta así la experiencia desarrollada en el curso de francés del Westminster College de Oxford que toman los alumnos de esa institución, que se define como un curso de lenguaje y cultura que aspira a incentivar una perspectiva global, promoviendo en los estudiantes la investigación y reflexión en torno a los derechos humanos. El curso tiene como objetivos, por una parte, desarrollar las habilidades comunicacionales del francés, de tal forma de poder desenvolverse en una universidad francesa, conversando en forma fluida, leyendo y entendiendo los discursos (incluyendo radio y televisión). Por otra, se propone desarrollar habilidades de investigación, comprensión de la cultura francesa, del sistema político y social de los franceses, informarse acerca de la Francia contemporánea, su posición en Europa y el mundo.

La experiencia vivida por los alumnos después de dos años les entrega una interesante aproximación a los derechos humanos, en la cual prestan especial respeto por la dignidad de la persona y la igualdad de sus derechos. Esta experiencia introduce al alumno a la estructura política, discurso y principios básicos de la democracia, aumenta la confianza en sus habilidades comunicativas en francés. Sin perjuicio de lo anterior, se hace muy difícil incorporar la identidad de europeos a su propia identidad nacional; sin embargo, se reconoce el valor por estudiar los derechos humanos, de tal forma que, como futuros profesores, al menos serán capaces de hacer entender a sus pupilos los conceptos de libertad, democracia y respeto de los derechos humanos (Starkey 1995).

En este tipo de iniciativa podemos observar que la participación de los estudiantes oscila entre el rol de espectadores de un proceso de enseñanza en el cual se les entregan contenidos y el de participantes críticos de una cultura de grandes contrastes. Si bien esta experiencia no garantiza que los estudiantes se propongan una nueva concepción del concepto de ciudadanía, evidentemente favorece una aproximación madura al conocimiento de otras culturas, centrada en el respeto a la diversidad y los derechos humanos,

interesante elemento que debe ser considerado al momento de diseñar experiencias de formación para la democracia.

### **Desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes:**

Otro conjunto de experiencias de educación para la democracia, que busca incorporar directamente a los estudiantes en ellas, corresponde a iniciativas que definen como objetivo el logro de habilidades críticas en los estudiantes.

Hahn (1999), en un estudio realizado respecto de las políticas de educación para la democracia, las prácticas llevadas a cabo y los resultados obtenidos en el área por diversos países, descubre que el desarrollo de un clima democrático en la sala de clases, caracterizado por la tolerancia, el respeto y el fomento del pensamiento crítico, genera mayor interés político y responsabilidad cívica en los estudiantes, lo que repercute en conductas de participación ciudadana y en el nivel de discusión efectuado por los estudiantes dentro y fuera de la sala de clases. A partir de este estudio se identificó que el sistema de educación danés, que se caracteriza por la utilización de metodologías activas de enseñanza, y donde los alumnos son incentivados a dar sus opiniones en relación con temas de la vida cotidiana desde pequeños, y se les premia por su capacidad crítica en un contexto de respeto mutuo, evidenciaba la existencia de procesos de participación estudiantil, donde se involucraban procesos de toma de decisión significativos para su desarrollo, con un clima democrático en sus aulas mucho mayor que el de países en los que la enseñanza tenía esquemas de enseñanza lineales y, por consiguiente, la discusión se encontraba ausente.

Dentro de las iniciativas llevadas a cabo en contextos más particulares, encontramos el trabajo de análisis de textos de historia con alumnos. Según Rathenow y Weber (1995), los textos de historia constituyen una expresión de la conciencia política de una sociedad, que se puede explorar por medio de la comparación cuantitativa y cualitativa de la narración de los eventos históricamente descritos. El trabajo de análisis de textos de historia se basa en el supuesto de que aun cuando cualquier trabajo de clases tiene lugar en un

contexto específico, el cual se aprende a través de la descripción histórica de los hechos, se debe enfatizar la transferibilidad de las habilidades de comprensión, juicio y comunicación interpersonal, que se logran a través del análisis, ya que estas habilidades garantizarán por parte de los estudiantes la capacidad de realizar juicios críticos de la información que reciben y de los procesos sociales que enfrentan en un medio democrático. Esta técnica, aun cuando favorece el desarrollo de un pensamiento crítico, exige de parte de los estudiantes gran capacidad de abstracción, la cual se va realizando en el período de la adolescencia, y que con buena estimulación puede favorecer su desarrollo tanto cognitivo como afectivo.

Otra experiencia educativa en la cual se pone en práctica un programa destinado al logro de las habilidades críticas de los estudiantes fue ejecutada por Gonzalo y Villanueva (1995) en un proyecto de investigación donde se experimentó la forma como el estudio de la geografía humana europea permitía desarrollar una perspectiva multiculturalista en los participantes, por medio de la transmisión oral de la historia de las inmigraciones. El estudio de la geografía humana se utilizó como una estrategia para estimular la conciencia crítica de los estudiantes en relación con las estructuras sociales y las habilidades que pueden poner en práctica para transformar la sociedad.

En esta última experiencia podemos identificar que la participación de los estudiantes se presenta de una forma más concreta. Por medio de los procesos de recolección de información y su análisis los participantes desarrollan su pensamiento crítico y adquieren una nueva perspectiva para enfrentar la transformación social. En esta iniciativa el rol del docente y los alumnos se redefine, ya que los aprendizajes, si bien se encuentran orientados por el docente, permiten a los alumnos adquirir un rol más activo en ellos.

Otra iniciativa que fomenta la participación de los estudiantes, ahora a partir del uso del periódico, como medio de comunicación social, su análisis y crítica, es la experiencia vivida en Argentina en 1986 especialmente con alumnos de sexto y séptimo grado, de 11 a 13 años. Con el objetivo de fortalecer normas democráticas por medio de la promoción de la discusión en clases de sucesos

de actualidad pública entre los alumnos de escuelas de primaria y secundaria se implementó un currículum experimental denominado “Periódicos en el Colegio” (Chaffee, Morduchowicz y Galperin 1997).

En este trabajo Leiva (1999) identifica tres elementos de gran relevancia. Por un lado se ha incorporado el uso del periódico como un medio informativo, que incorpora temáticas actualizadas de información social y política, estrategia que reduce la distancia cultural que pudieran poseer los estudiantes con este tipo de sucesos en su comunidad. También se ha incorporado el uso de este medio de comunicación para impartir los contenidos tradicionales, lo que favorece el proceso de socialización de los estudiantes con el uso del periódico. Finalmente se ha incorporado el análisis de los sucesos sociales por parte de los estudiantes participantes. Todo lo anterior favoreció la posibilidad de los estudiantes para incorporar este medio de comunicación social a su vida cotidiana, transfiriendo sus aprendizajes a otras áreas. Esta metodología, a pesar de mantener la tradicional relación entre el profesor y el alumno, permitió desarrollar habilidades en los jóvenes que permiten redefinir su participación en otros contextos.

En México se han desarrollado algunos programas de Educación o educar para la Democracia (ED) o modelos de educación cívico-política, como los programas de instituciones públicas, de educación pública de Organizaciones Civiles: la Comisión Nacional de Derechos Humanos, la Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, Amnistía Internacional, Movimiento Ciudadano por la Democracia, entre otras (IFE ).

El desarrollo de la política pública de la Educación o educar para la Democracia se da con la transformación del Estado posrevolucionario, y tiene cuatro etapas, a saber Guevara Niebla (1988):

La primera etapa (1920-1940): el Estado posrevolucionario *genera* una “educación popular y socialista”, que le retribuye al Estado “un enorme

consenso y (convirtiéndose) en apoyo directo a los cambios sociales que tenían lugar en el país” (p. 373), con las siguientes características: orientada prioritariamente hacia el campo; los principales beneficiarios fueron los trabajadores; se utilizó como un instrumento de apoyo a las reformas sociales; los contenidos curriculares se orientaron al estudio de los problemas populares; fue un medio de incorporación de las masas marginadas a las formas de convivencia modernas; la escuela se integró a las comunidades y fue centro organizador de la comunidad; y finalmente, se propuso educar a las masas para “participar en la lucha social” (p. 373).

La segunda etapa: se inicia a partir del año 1940, en la que el Estado abandona aquella política, adoptando otra en dos vertientes: una en lo económico-industrial y otra en lo político-administrativo, consolidando un sistema político autoritario, fundado en el control corporativo-burocrático de las masas. Así se inhibió la participación de la población, persiguiendo la disidencia política, controlando y manejando al electorado, vía partido oficial. Es decir: lejos de *modernizarse*, asemejándose a las democracias occidentales que proponían la ciudadanización de la población - célula de la sociedad -, intervino el partido de Estado, avasallando a las grandes masas poblacionales, generando así, por un lado, un auge económico, con alto crecimiento y estabilidad política, pero por el otro, un ciudadano pasivo, sumiso y dependiente de los dictados de la burocracia en turno, con graves desigualdades sociales y nula participación de la sociedad civil, a pesar de la formación de los nuevos partidos políticos, de reciente creación y opuestos al sistema.

Ante los nuevos lineamientos, la política educativa hubo de ser reformulada, renunciando a la idea de atribuir objetivos específicos a aquella actividad, introduciendo una visión *diluida* de nacionalismo e imponiendo el principio de la unidad funcional de la educación mexicana, con las siguientes funciones: la educación como un medio para lograr la movilidad social individual; la educación formal se convirtió en un instrumento de socialización o integración de las nuevas generaciones a los valores de la modernidad; la educación como “formadora de la élite político-administrativa de dirigentes” (p. 374).

En “nuevo” proyecto del Estado mexicano se pudo llevar a cabo gracias a una alianza entre la burocracia política y el conjunto de fuerzas sociales, las encargadas de ponerlo en práctica, así como usufructuarlo, entre las cuales están, en primer lugar, los maestros normalistas aglutinados desde 1943 en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); en segundo, los grupos de técnicos nacionalistas que echaron a andar el Instituto Politécnico Nacional; en tercero, los profesionistas y humanistas que se responsabilizaron de la educación universitaria; y por último, pero no menos importante, el clero católico y los empresarios que desarrollaron la educación privada.

La tercera etapa: comienza con el estallido del conflicto estudiantil en 1968 que cuestionó al sistema de dominación y reclamó una apertura democrática, poniendo en el centro el descontento frente a los sistemas corporativos de control estatal sobre las organizaciones de masas. Aunque fue masacrado el movimiento, sin embargo tuvo eco cuando Echeverría demagógicamente inició “la apertura democrática”. No obstante, hubo expresiones en el campo de la educación que por medio del movimiento urbano-popular, se enarbolaron demandas específicas para atender las necesidades de sectores marginados; algunas universidades públicas se convirtieron en espacios críticos y de nuevas formas de educación con orientación democrática; hubo reclamos para que los recursos dedicados a la educación se distribuyeran con criterios equitativos; el movimiento feminista exigió eliminar del campo educativo los mecanismos discriminatorios para la mujer; por su parte, los ecologistas exigieron se modificara la curricula en la educación primaria, introduciendo elementos ecológicos, entre otros elementos y actores.

La cuarta y última etapa: con la crisis económica que da inicio al *neoliberalismo* (2), en 1982, reinauguran una serie de conflictos: uno se refiere a la vieja polémica de la ingerencia del clero y la iniciativa privada en la educación, particularmente en lo referente al libro de texto gratuito; otro, la aplicación de las políticas de austeridad en las universidades, a partir de las primeras *camisas de fuerza* impuestas por los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional; por último, el conflicto entre



el Estado y el SNTE, en torno a las “medidas modernizadoras” - descentralización de recursos – que se traducía en el debilitamiento gremial. Por su parte, hay que señalar, ese sindicato enfrenta desde 1978 una oposición interna organizada en torno a la llamada Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), con demandas democratizadoras de su organización gremial.

Con todo lo anterior, Guevara concluye como tesis central, que lejos de que haya una relación directa entre la expansión escolar y la democratización de la sociedad, existe todo lo contrario:

“(…) la escolarización social no ha actuado sino parcialmente como fuerza de cambio democrático y que, en lo fundamental, ha sido un mecanismo eficaz de reproducción de las desigualdades y la mediatización política de la sociedad” (p. 377).

Aseveración que la fundamenta Guevara con las siguientes contradicciones, y como producto de la expansión escolar (3):

- *Fracaso en la instrucción.* La masificación de la escuela fue acompañada por una creciente pérdida de los niveles académicos de la educación y una declinación acentuada de la función de instrucción.
- *Mayor credencialización.* Con la expansión escolar se acrecentaron los requisitos de escolaridad en el trabajo, condición que conservó las desigualdades, haciendo nulo el efecto democratizador del ingreso de nuevas capas sociales a los niveles básico y medio del sistema educativo.
- *Alta ineficiencia.* En los 70, la deserción escolar anual abarcó entre 600 y 900 mil alumnos y la tasa de eficacia en primaria fue inferior a 50%, con la consabida consecuencia de afectar a los alumnos de población de escasos ingresos.
- *Rezago.* Aunque la expansión escolar ha sido importante, sin embargo se mantuvo una cantidad muy elevada de población que jamás asistió a la escuela o no terminó la primaria: en 1983 hubo 6 millones 769 mil analfabetos mayores de quince años.

- *Expansión y diferenciación interna del sistema educativo.* El crecimiento de oportunidades educativas fue acompañado por un fenómeno contrario: la diferenciación interna del sistema educativo, que contribuye a reproducir las diferencias sociales y contradicen el propósito democratizador de la función educativa.
- *Socialización y cultura democrática.* La escuela, lejos de formar a los futuros ciudadanos, preparados para la participación democrática, se ha demostrado que refleja orientaciones y valores que son propios de la cultura dominante, como son: el apoliticismo, aceptación del autoritarismo, desinformación política, desconfianza y rechazo a las formas democráticas, individualismo, etc.
- *Cultura escolar empobrecida, obsoleta y asilada.* Presencia de prácticas pedagógicas tradicionales y autoritarias; alejamiento de la escuela de las realidades externas; crisis en la formación de los profesores; crisis en la investigación educativa; ausencia de una doctrina educativa unitaria.

Esta última etapa, como ya lo señalamos, es producto del neoliberalismo, por lo que es necesario apuntar los siguientes elementos teóricos que intervienen en esta construcción que intentan explicar las nuevas condiciones socioculturales (Ramírez, L. y Lechuga, 2006): Teoría del capital humano y Teoría de las competencias.

### **Teoría del capital humano:**

El origen específico del capital humano en el ámbito educativo, data de hace apenas poco más de cuatro décadas, cuando en la década de los sesenta los economistas de la Universidad de Chicago Theodore Schultz y Gary Becker sentaron las bases de la economía de la educación, donde la teoría del capital humano destaca de manera importante. Inicialmente Schultz, observó, que el aumento en el trabajo y en el capital, medidos por horas de trabajo y valor de capital, sólo explicaban en parte el crecimiento de un país. Atribuyó el crecimiento residual a la tecnología en un principio, pero posteriormente incluyó la inversión en recursos humanos generada por la educación. Así estableció que el gasto en educación, no era tal, sino una inversión que aumentaba la capacidad productiva del trabajo.

La tesis central del capital humano, apuntó a que la inversión en educación desarrolla en la población escolarizada destrezas cognitivas, que a su vez generan mayor productividad en los centros de empleo. Otra idea básica, se refiere a las decisiones personales de gastar e invertir recursos en educación, con el objetivo de aumentar el flujo de futuros ingresos. Para ello las personas pueden escoger entre inversiones alternativas, en este sentido la educación genera tasas de retorno mayores a las invertidas en educarse.

Así, para la teoría del capital humano, los sujetos tienen la capacidad y la oportunidad, de invertir en sí mismos e ir formando su propio “capital humano”, si así lo desean, finalmente esa libertad de elección es parte de las ventajas del capitalismo liberal. La teoría del Capital Humano pone especial énfasis en la elección individual de invertir o no invertir en si mismo para explicar la distribución del ingreso y el desempleo, afirmando que ambos son el resultado de las diferencias individuales en los niveles de educación. De acuerdo a esto, el desempleo de trabajadores no calificados es un problema de oferta más que de demanda. Al respecto, en los círculos neoliberales, ahora se dice: “no hay desempleo, hay gente no empleable”.

En ese sentido, en la idea de la posibilidad de elegir y poseer capital, es decir convertirse en capitalista, la teoría del capital humano empezó a conformar su verdadera fuerza ideológica que es el atractivo directo para los sentimientos ideológicos pro-capitalistas su insistencia en que el trabajador es un detentador de capital corporizado en sus habilidades y conocimientos, y que tiene capacidad de invertir. Así, en un atrevido golpe conceptual, el asalariado, que no es propietario y que no controla ni el proceso ni el producto de su trabajo, es transformado en un capitalista.

Sin embargo, a pesar “del fin” de la guerra fría, el aspecto ideológico del capital humano se perpetuó a tal grado que actualmente conserva su vigencia aún en los países pobres con clases sociales excluidas de nuestra América Latina, incluyendo México (4). Otro elemento del capital humano que impactó en décadas pasadas, y que aún tiene actualidad en el énfasis en el discurso

neoliberal, es la posibilidad del desarrollo de los pueblos en función (fórmula casi mágica) del incremento de los procesos educativos.

La teoría del capital humano actúa como articulador en la ideología desarrollista en la educación. Esta idea se engancha a la de libertad de elección del sujeto en sí mismo, de modo que, según el capital humano, el proceso educativo proporciona una mayor calificación de la fuerza de trabajo, la cual se refleja en la productividad de los individuos y a su vez en el incremento de las tasas de crecimiento de la producción, que finalmente impactan a la economía, haciéndola eficiente, y contribuyendo al efectivo desarrollo de las naciones.

Schultz (Ramírez y Lechuga 2006), ya había indicado que, los países subdesarrollados estaban en esa condición, por su “carencia de los conocimientos y habilidades”; que a través de la educación, contribuían a asimilar y usar con eficiencia las técnicas superiores de producción industrial. Esa es una idea conveniente para el capital por lo que se retomó con ahínco. El atractivo de la teoría del capital humano para las instituciones capitalistas, tales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, se encontraba esencialmente en el reconfortante carácter ideológico de su mensaje. La teoría afirmaba que las naciones del Tercer Mundo eran pobres, no a causa de la estructura de las relaciones económicas internacionales, sino debido a características internas, especialmente a su carencia de capital humano. Así se desviaba la atención de las variables estructurales a las individuales (5).

Bajo esa concepción el desarrollo se concibió como una entelequia ahistórica, sin conflictos de clase ni de países... llave maestra para montar una política gradualista. A partir de entonces la teoría del capital humano, llegó a infiltrarse en las principales discusiones sobre política educativa, particularmente la educación técnica, capacitación y superior en los ámbitos rurales y urbanos.

El neoliberalismo educativo, por tanto, se afianza a la teoría del capital humano; donde se prioriza a la educación como un bien de inversión, que se ajusta a los procesos de interacción de la economía, bajo los esquemas de

“libre mercado” y “libre elección”. La educación que adquieren los individuos se asume entonces ideológicamente, como una norma que posibilita la mejoría del precio relativo de la fuerza de trabajo de los sujetos en el mercado. Representación de la fórmula costo beneficio donde los trabajadores maximizan su ingreso de renta real, debido a la inversión realizada en educarse.

Sin embargo, una diferencia muy importante de las ideas prístinas del capital humano, con respecto a la adopción y transformación de las mismas, a partir de su inserción en el neoliberalismo educativo, se refiere a el impulso a la inversión pública, propuesto para fomentar la educación. Tendencia que se ha modificado en el discurso reciente, debido a que se recomienda dejar a la educación al juego del libre mercado, desincentivando la participación pública en ésta.

### **Teoría de las competencias:**

Con la consolidación del neoliberalismo como la postura política-económica, que sustenta el capitalismo global actual en gran parte del mundo; la educación ha sufrido transformaciones de fondo y forma muy importantes, las cuales se han llegado a cristalizar incluso en las propuestas curriculares plasmadas en los planes y programas de estudios desde la educación básica hasta el nivel superior, en diversos puntos del orbe. En distintos países se han sumado a esta oleada de reformas y transformaciones a partir de los cambios estructurales generados en la década de los 80 y 90 en los ámbitos social y educativo, generados desde el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) y los subsiguientes gobiernos hasta el 2006 en México, con Augusto Pinochet desde los 70 en Chile y con Carlos Menen durante los 80 y 90 en Argentina, tan solo por señalar algunos casos.

Específicamente, en el campo de las políticas educativas la repercusión de la globalización capitalista flexible fue el modelo educativo por competencias, desprendido de la Secretary's Commission in Achieving Necessary Skills de la

Secretaría del Trabajo de USA en 1991, en cuyos informes se analizaban las capacidades que la gente necesita en una economía flexible.

En México, las competencias básicas se insertaron desde 1993, en los nuevos planes y programas de estudios del nivel primaria y secundaria, esencialmente en el territorio nacional. Las competencias han figurado desde ese momento como herramienta indispensable para acceder a la calidad educativa; de ese modo las competencias básicas a las que se aspira son en relación a la lectura, expresión oral y escrita, la capacidad para resolver problemas y trabajar en equipo, entre las más importantes.

- Como se denota el llamado modelo educativo por competencias, Pedagogía de las competencias o educación basada en competencias, entre otras denominaciones que recibe, son ya una realidad en las propuestas y desarrollo curricular en los centros escolares de todos los niveles educativos en nuestro país y en varios países de América Latina y el Caribe. El auge de la teoría del modelo de competencias, se ha consolidado como la teoría pedagógica de las políticas educativas neoliberales en el mundo; hecho que sin duda ha sido propiciado por el gran impulso que le han brindado en los últimos años, organismos internacionales, tales como: el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), aunque con diferentes énfasis, ésta última. A pesar de la expansión vertiginosa del modelo de competencias, existe una gran diversidad conceptual acerca de la noción de competencia (término, que antes de aplicarse al ámbito educativo, ya poseía de por sí, diversas connotaciones).

En conclusión, se puede observar que la noción de competencia es de carácter polisémico: responde a diversos parámetros y modelos del tipo de habilidades y contextos a los que se refiera, y tiene dos características: por un lado, el centrarse en el desempeño y, por el otro, el recuperar condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante. De igual modo, es posible

determinar que la noción de competencia, implica necesariamente desarrollar una actividad, hacer uso de determinados saberes, pero sobretodo de procedimientos, puestos en práctica en conjunción con capacidades, habilidades o destrezas para realizar una actividad académica o profesional.

Los aspectos anteriores parecen filtrarse con mayor facilidad en los niveles básicos, ya que las competencias se integran a los saberes conceptuales y actitudinales con cierta naturalidad por los esquemas curriculares y de formación de los educandos. Sin embargo en los niveles superiores, sobretodo en los ámbitos de la educación tecnológica, parece imponerse una dimensión pragmática de la educación en y para el sector productivo, donde la capacitación más que formación en competencias laborales específicas y/o profesionales se imponen en el anclaje del vínculo escuela-empresa, dejando de lado la función social originaria integral de esas instituciones.

Las competencias profesionales, centran su atención en las potencialidades individuales, para que los estudiantes sean capaces de manejar con maestría las destrezas requeridas en el campo laboral. Este modelo busca generar profesionistas competentes, con una preparación más completa, realista, flexible, imaginativa y abierta a todos los cambios y ajustes que se vayan presentando.

Sin duda alguna la teoría del modelo educativo por competencias, ha replanteado los esquemas de formación, así como los principales propósitos educativos en el mundo en los últimos años. Si bien este modelo ha contribuido a acercar al ámbito escolar (muchas veces demasiado teórico y aislado) a la realidad cotidiana de la vida y el mundo productivo, también es cierto que la competencia está estrechamente conectada con la exigencia de eficacia y de flexibilidad exigida a los trabajadores en la sociedad de la información.

La teoría de las competencias, paradójicamente encierra en su esencia, su principal virtud y defecto, ya que por una parte es loable su pretensión de incidir fuera de las escuelas y establecer el anhelado vínculo entre la escuela y la vida exterior a las aulas, desdeñando el academicismo teórico, o mejor aún, las

clases magistrales tradicionales centradas en nociones conceptuales, que nada tenían que ver con el mundo y la vida cotidiana de los estudiantes. De ese modo, la educación basada en competencias intenta promover un saber funcional, dinámico, que trascienda la pedagogía esencialmente teorizante y memorísta. Sin embargo, el principal riesgo que corre la educación basada en competencias, donde se han centrado numerosas críticas, tiene que ver con que el mundo exterior al que se han enfocado: el mundo empresarial. En este sentido se prioriza la visión del *homo economicus*, que en esencia privilegia una educación pragmática, con fundamento en una visión instrumental al servicio de la empresa y el capital, soslayando o minimizando la función social, pública humanizadora de la educación. Al respecto coincidimos con Latapí (1996) cuando afirma que la “educación en este sentido debe servir para convertir a los seres humanos no en medios para el desarrollo, sino en la razón de éste; asimismo, debe superarse la visión reduccionista de que el fin último sería el de promover recursos para la economía” (p. 41-42).

Guevara (2002) hace un recuento de la reforma educativa de 1992 que tuvo un sentido modernizador, más no justiciero y presenta problemas estructurales que no han sido removidos. Entre éstos se encuentran:

- ”1. El centralismo. Es un sistema que concentra todo el poder normativo en el centro y, de hecho, los estados, municipios, las escuelas y los profesores mismos, han sido despojados de todo poder de decisión sobre aspectos sustantivos de la educación como planes, programas, calendarios, horarios, organización escolar, etc.
- ”2. Burocracia. Existe una gran burocracia que constituye la columna vertebral de este sistema.
- ”3. Poder sindical. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ejerce un poder arbitrario, casi absoluto, en el sistema educativo mexicano. Esto impide que haya un adecuado control del trabajo y, de hecho, fomenta el no trabajo y la corrupción. Hay decenas de miles de profesores que no dan clases y que se encuentran “comisionados” al sindicato y en otras funciones no educativas. El sindicato es una fuerza política que participa activamente oponiéndose a



toda innovación profunda del sistema, sobre todo si explícitamente se pretende introducir mayores regulaciones sobre el trabajo.

"4. Modelo educativo instructivista. La educación escolar reduce su acción sobre la nueva generación a meros aspectos de instrucción (transmisión de conocimiento y habilidades intelectuales) pero omite en grado importante la educación física y artística y hace prácticamente caso omiso de la educación política y moral de los infantes y adolescentes. La ética es el sustento de la buena ciudadanía, pero como demostró Jackson (1968) los programas oficiales ignoran el juego o intercambio de valores morales que se da de manera tácita en la escuela (currículum oculto) y, en la medida en que los docentes se mantienen al margen de ese intercambio, la escuela tenderá a reproducir los valores y anti-valores que dominan en el ambiente exterior. Otro tanto ocurre con la política que debería ser un componente esencial, si se quiere, en efecto, sentar las bases para una verdadera cultura ciudadana y democrática.

"5. Modelo doctrinario. Una crítica más aguda que proviene de Mathew Lipmann (1997) señala que las prácticas escolares tradicionales se han dedicado a transmitir información o verdades elaboradas que impiden que el estudiante piense por sí mismo. En cierta forma, dice Lipmann, la escuela se ha dedicado por años a adoctrinar y ha rehusado formar individuos libres, pensantes y críticos.

"6. Educación libresca. En México se ha establecido una peculiar forma de enseñanza libresca que se ha presentado como "progresista" porque nació bajo una inspiración justiciera. Me refiero al "libro de texto único y gratuito que estableció en la escuela primaria en 1960 el secretario Jaime Torres Bodet. Ni duda cabe que la gratuidad del libro es una dimensión justiciera, lo que es polémico, en cambio es su unicidad y lo que es reprobable del todo, es el hecho de que el libro se haya convertido en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje: se le maneja como un texto sagrado que los maestros siguen a pié juntillas y que, aunque les facilita su tarea, restringe evidentemente el uso crítico de su raciocinio.

”7. El fracaso escolar. Pero el problema más evidente es el hecho de que el fracaso escolar tiene un carácter socialmente segmentado y que los pequeños que la escuela expulsa (12% en primaria; 22% en secundaria; 40% en preparatoria y 60% en superior) son, por añadidura, los alumnos de origen más humilde. La igualdad de oportunidades se desvanece bajo el efecto de este fenómeno y se reduce a “igualdad de acceso”.

En cuanto al aspecto técnico administrativo, se ha *acuñado* una actividad relativa a la *gestión* que es relativamente joven y nos remite al campo de la administración y tiene cinco etapas que corresponden a “cinco enfoques conceptuales y analíticos diferentes para estudiar el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento en la administración y la gestión, esta perspectiva, conlleva a una visión mecánica al percibir las como la simple aplicación del proceso administrativo en la educación. Siguiendo a Fayol, nos dice administrar es prever, organizar, mandar, coordinar y controlar. En primer lugar hay que diferenciar las actividades que no son administrativas y que comúnmente se tienen como administrativas. Esto nos lleva a la búsqueda de mejorar la educación, en el logro de alcanzar una mejor calidad, que presenta varias tendencias, a su vez (Chiavenato, 1995).

El estudio de la gestión educativa se puede observar desde varios apartados: uno, desde la sociología del conocimiento o epistemológico, y dos, desde el histórico en el contexto Latinoamericano. Vemos el primero:

Al hablar de gestión educativa para la democracia, es necesario ubicarlo, en términos generales, en el concepto de calidad de vida humana, criterio clave para guiar el estudio de nuestro tema, remitiéndonos a la filosofía de la ciencia, la política del conocimiento, el modelo de sociedad y el concepto de ser humano como actor individual y social. La definición de calidad de vida humana responde a una antropología filosófica concebida a partir de los valores éticos y las opciones políticas de la sociedad civil en su diario quehacer. A su vez, como estamos históricamente situados en Latinoamérica, la definición de calidad de vida humana debe retratar también una filosofía social elaborada a

partir de la perspectiva cultural y política de dicha región, en el contexto global de la nueva realidad económica y política internacional.

El concepto integral de calidad de vida humana: incluye calidad instrumental y calidad colectiva-individual. Dicho concepto se inserta en los principios de libertad y equidad tal como son interpretados históricamente por los actores sociales en su medio cultural. Esta definición implica una filosofía social según la cual el ser humano busca integrarse en su sociedad concreta, con la misión de participar en su organización y funcionamiento sobre la base de un concepto de bien común. El primer valor del bien común sobre el cual se asienta la calidad de vida es la libertad, lo cual implica el desarrollo integral de la personalidad humana libre. Sin embargo, el ejercicio de la libertad individual está socialmente vinculado, lo cual introduce el segundo principio:: la equidad. Así y resumiendo, la construcción de una sociedad libre y equitativa basada en la calidad de vida humana implica, por parte de los actores sociales, la combinación correcta del interés individual con el compromiso social

La estrategia para la construcción de una forma cualitativa de vida humana ideal es la participación, comprometida con la promoción de la democracia política y la práctica efectiva de la democracia social capaz de enfrentar las desigualdades económicas, políticas y culturales que amenazan la calidad de vida y de educación. Esta estrategia se fundamenta en la premisa que la participación democrática favorece la definición justa de los espacios de contribución y beneficio individual del esfuerzo humano colectivo. La estrategia se basa, además, en la convicción que la participación democrática favorece la solidaridad y el ejercicio efectivo de la justicia social. Asimismo, la participación democrática favorece la conciencia política y la organización social para la autogestión de la comunidad y la preservación de la naturaleza. Finalmente, la participación democrática hace posible la adopción de opciones existenciales relevantes y significativas para los actores sociales que tratan de construir la civilización humana a la luz de la intersección correcta de los principios de libertad y equidad.

A la luz de estos antecedentes, es posible estudiar uno de los temas centrales que se señala más frecuentemente en la bibliografía pedagógica especializada producida y utilizada por pensadores, educadores y científicos de distintas corrientes filosóficas y sociológicas: la gestión educativa como proceso mediador. De hecho, la revisión histórica de las perspectivas conceptuales y analíticas de administración educacional permite examinar el papel de la mediación administrativa en las escuelas y universidades, evaluar la naturaleza de la calidad de vida y de educación y valorar la aplicación de los conceptos de libertad, equidad, participación y democracia en la gestión educativa.

### *Paradigma funcionalista*

El paradigma funcionalista o del consenso se concibe como producto natural de la teoría del sistema social aplicada a la organización educativa en la tradición liberal de las ciencias sociales y la pedagogía. Históricamente, la tradición funcionalista de gestión educativa se fundamenta en los conceptos positivistas de las teorías clásicas y psicosociales de organización y administración, que se ocupan primordialmente del orden, el equilibrio, la armonía, la integración, en una palabra, del consenso derivado de principios generales preestablecidos. Estos elementos sugieren un concepto formal de calidad de vida y de educación, según el cual los actores sociales se preocupan con el orden estructural, el comportamiento funcional y la integración social.

Los teóricos de la administración funcionalista, nos dice Sander (2007) “buscaron sus conceptos positivistas y empíricos en Comte, Spencer, Pareto y Durkheim y, más recientemente, en Lewin, Homans, Merton y Parsons. Así mismo, fue influido por los positivistas lógicos que fundaron el ‘Círculo de Viena’ en 1923. La influencia del empirismo antimetafísico y matemático del positivismo lógico del “Círculo de Viena” fue particularmente decisiva en la ciencia social y la educación de Norteamérica y Gran Bretaña, además de Alemania, Austria y otros países de Europa continental. En Norteamérica, con repercusiones posteriores en Latinoamérica y otras partes del mundo, los psicólogos y sociólogos desempeñaron un papel importante en la introducción y difusión de los conceptos positivistas y “conductualistas” que informaron la perspectiva tradicional de administración de la educación. Otros introductores

importantes de los conceptos positivistas en el campo de la administración de la educación en Occidente fueron los protagonistas de teorías generales de administración, como Barnard y Simon, y estudiosos preparados en ciencias, como Griffiths. Estos y otros representantes influyentes del positivismo filosófico y del funcionalismo sociológico en la educación y las ciencias sociales son protagonistas de teorías administrativas caracterizadas por modelos hipotético-deductivos, por la precisión, la lógica simbólica, el comportamiento funcional y la investigación empírica apoyada en la utilización intensiva de los métodos de las ciencias naturales.

Dichas teorías de administración tienen por objetivo el logro del orden y del progreso social, la integración y la cohesión social, la satisfacción de las necesidades sociales y la reproducción estructural y cultural de la sociedad. Para alcanzar dichos objetivos de manera eficiente y eficaz, las teorías positivistas de administración enfatizan el orden y el equilibrio y tienden a ser realistas y racionalistas, constituyendo el llamado “paradigma tradicional” que ha prevalecido en la investigación y la práctica de la gestión educativa de Occidente durante más de medio siglo.

Entre algunos modelos teóricos y estudios empíricos al respecto, destaca el modelo psicosociológico de Getzels y Guba (1958) que reducen el comportamiento organizacional a la interrelación de tres dimensiones: La institucional, la individual y la grupal. En este contexto, la administración cumple un papel mediador entre las tres dimensiones, determinando significativamente la naturaleza del comportamiento organizacional en función del tipo de mediación administrativa adoptado. Así, es posible concebir tres perspectivas distintas de gestión educativa con sus respectivos tipos de mediación y sus correspondientes criterios predominantes de desempeño administrativo. A continuación se presenta un análisis sobre la naturaleza de las tres perspectivas funcionalistas de administración, con sus respectivos tipos de mediación, los objetivos que persiguen y los criterios administrativos predominantes:

1. Gestión *burocrática o normativa*: enfatiza la dimensión institucional del comportamiento organizacional. La administración burocrática es una derivación conceptual de las teorías sociológicas de la escuela clásica de administración expuestas por Taylor, Fayol y Weber, a comienzos del siglo XX, en tiempos de la consolidación de la Revolución Industrial. Aplicada a la gestión educativa, la perspectiva burocrática (relativo a burocracia, del francés *bureaucratie*, y éste de *bureau*, oficina, escritorio, y del griego *krat*, poder, gobierno) adquiere la forma de un estilo administrativo que enfatiza la dimensión institucional del sistema educativo y sus escuelas y universidades y se orienta, primordialmente, por las expectativas, normas y reglamentos burocráticos. De conformidad con esta orientación, la organización educativa está concebida estructuralmente como un sistema cerrado de funciones o papeles a los cuales corresponden derechos y deberes institucionales. Las funciones o papeles se definen en términos de las expectativas o conceptos previos que las personas que se encuentran dentro de la organización educativa o fuera de ella esperan de quienes las desempeñan. En otras palabras, la preocupación básica de la administración burocrática se reduce a la institución; ésta, al conjunto de sus papeles; y éstos, a sus correspondientes expectativas institucionales. Busca un comportamiento organizacional que enfatice la regulación, el orden jerárquico y el progreso racional con vistas a alcanzar eficazmente los objetivos del sistema educativo y sus escuelas y universidades.

El gestor burocrático busca su cuadro teórico en la sociología: la administración burocrática refleja un análisis predominantemente sociológico del comportamiento organizacional. Está atento al cumplimiento de las leyes y normas que rigen el funcionamiento de la organización educativa y a la defensa de sus intereses como sistema, sin tomar muy en cuenta la importancia de sus participantes como personas. Su preocupación consiste en crear un clima organizacional que favorezca la eficacia del sistema educativo para el logro de sus objetivos, relegando a un plano de importancia secundaria la eficiencia individual de los participantes.

2, Gestión *idiosincrásica*: enfatiza la dimensión individual, ya que la mediación es personalista. Es una derivación conceptual de las teorías psicológicas de administración asociadas al movimiento de las relaciones humanas que Mayo, Roethlisberger y Dickson desarrollaron en los Estados Unidos de América en tiempos de la Gran Depresión que afectó al mundo a fines de los años 20. Aplicada a la gestión educativa, la perspectiva idiosincrática – de griego *idiós*, propio, especial, individual, y *synkrasis*, temperamento, índole - adquiere la forma de un estilo administrativo que enfatiza la dimensión individual del sistema educativo y se orienta, primordialmente, hacia las necesidades y disposiciones personales de sus participantes. Con esta orientación, nos dice Sander, “la organización educativa se concibe como un sistema parcialmente abierto sobre la base de la interpretación de las acciones e interacciones de las personas que participan en ella, facilitando el desarrollo de un clima organizacional adecuado al crecimiento subjetivo. Cada persona es considerada como un individuo único con una personalidad distinta, definida por un conjunto propio de necesidades y disposiciones que se reflejan en su conducta. Así, la preocupación se reduce a los individuos, cada uno con una personalidad única, definida por un conjunto de necesidades y disposiciones personales; la gestión idiosincrática desempeña una mediación personalista entre las dimensiones institucionales e individuales, en busca de un tipo de comportamiento organizacional que enfatiza la subjetividad y las relaciones humanas para la satisfacción y actualización personal de los participantes del sistema educativo y sus escuelas y universidades.

Sander (2007) señala que el administrador idiosincrático se ocupa primordialmente de las características individuales de los participantes como personas, relegando a un nivel secundario la institución educativa como sistema. Su preocupación es crear un clima organizacional que favorezca la eficiencia de quienes participan en el sistema educativo, mientras que presta poca atención a la eficacia institucional en la consecución de los objetivos pedagógicos.

Así, la eficiencia viene a ser el criterio de desempeño administrativo predominante de la gestión idiosincrásica, que se refleja en el grado de

satisfacción individual, teniendo como valor supremo la productividad humana y refleja una preocupación explícita con el aspecto psicológico propio de la dimensión individual del sistema educativo, con lo que el sistema educativo adopta a la eficiencia individual con un grado de precedencia sobre la eficacia institucional.

3. Gestión *integradora*: enfatiza simultánea o alternativamente la dimensión institucional y/o la dimensión individual, o sea, es ambivalente. Es una derivación conceptual de las teorías psicosociológicas de administración formuladas por Barnard y Simon y desarrolladas más tarde por Argyris, McGregor, Halpin, Griffiths, y Getzels y sus asociados e intérpretes.

Aplicada a la gestión educativa, esta perspectiva se ocupa simultánea o alternativamente de los aspectos sociológicos y psicológicos del sistema educativo y sus escuelas y universidades. En otras palabras: la administración integradora se ocupa de la interacción entre la institución y el individuo, entre papel y personalidad, entre expectativas burocráticas y necesidades y disposiciones personales. De acuerdo con esta perspectiva de naturaleza interdisciplinaria, la institución educativa está concebida como un sistema abierto.

Así concebida, señala Sander (2007) la administración integradora desempeña una mediación ambivalente entre las dimensiones institucionales e individuales, enfatizando, por una parte, las expectativas burocráticas y, por otra, las necesidades y disposiciones personales, dependiendo de las circunstancias o situaciones específicas en las que se dan las acciones administrativas. Las circunstancias o situaciones en las que se da la mediación administrativa generalmente van asociadas al comportamiento de los grupos de trabajo, o sea, a la dimensión grupal del sistema educativo y sus escuelas y universidades.

En resumen, las tres perspectivas funcionalistas de administración son distintas en cuanto a sus tipos de mediación y sus criterios predominantes de desempeño administrativo. También en cuanto a la postura de sus



protagonistas y adeptos sobre la condición humana en la sociedad, su definición de calidad de vida y sus conceptos de libertad, equidad, participación y democracia.

En América Latina y el Caribe – para variar – sus gobiernos – con honradas excepciones –, han adoptado las perspectivas funcionalistas de administración pública y gestión educativa prevalecientes en Europa y Norteamérica. Nos dice Sander (2007) que fue precisamente bajo el dominio del positivismo en la historia latinoamericana que se efectuaron los estudios más influyentes de gestión educativa y de administración pública y empresarial. La evaluación de dichos estudios demuestra que, desde la década del 30, sus autores buscaron los elementos conceptuales y metodológicos en las teorías clásicas y psicosociales de administración concebidas en Europa y en los Estados Unidos de América, (y que) tuvieron una influencia decisiva en la teoría y la práctica de la administración de la educación latinoamericana.

En el campo específico de la educación, las teorías enraizadas en el positivismo y el funcionalismo también ocupan un lugar históricamente importante. Como en la sociología, también en la pedagogía y la gestión educativa las teorías de orientación positivista y funcionalista pasan por un proceso de evaluación y reelaboración científica. Su influencia futura dependerá de la capacidad de renovación de sus protagonistas y seguidores en el contexto de la nueva realidad económica y política internacional. Por otro lado, las teorías neofuncionalistas de organización y gestión educativa tienen que competir con perspectivas concebidas por fuerzas progresistas comprometidas con la reconstrucción de la civilización humana sobre la base de distintos conceptos de ser humano, distintas filosofías de ciencia y distintas teorías de sociedad, como se verá a continuación.

#### Paradigma *interaccionista*:

La gestión *interaccionista* o del conflicto tiene su origen en las teorías críticas de la tradición libertaria del conflicto en las ciencias sociales y la pedagogía. Los primeros intentos de formular perspectivas alternativas de organización y gestión educativa protagonizados por teóricos radicales de la tradición del

conflicto en las ciencias sociales aplicadas están ligados al cuestionamiento de los fundamentos y supuestos positivistas y funcionalistas de la administración tradicional.

De hecho, los teóricos radicales conciben la administración interaccionista como antítesis de la administración funcionalista enraizada en el consenso positivista, argumentando que las perspectivas tradicionales de gestión no han sido capaces de ofrecer explicaciones suficientes y adecuadas acerca de los fenómenos del poder, la ideología, el cambio y las contradicciones que caracterizan el sistema educativo en el contexto de la sociedad contemporánea. Estos elementos sugieren un concepto político de sociedad y calidad de vida según en el cual los actores sociales se preocupan con los fenómenos del poder y el cambio, la emancipación humana y la transformación social.

El examen de los modos alternativos de explicar los fenómenos organizacionales y administrativos muestra que, en general, sus creadores, además de iniciar sus formulaciones a partir de la crítica de la perspectiva funcionalista de organización y administración, adoptan orientaciones filosóficas explícitas. Un análisis más detallado de las construcciones teóricas alternativas revela que, aunque cada protagonista adopte una orientación filosófica predominante, las formulaciones se basan generalmente en la intersección de contribuciones conceptuales y analíticas distintas, como el marxismo, el existencialismo, la fenomenología, el anarquismo, la teoría crítica, la nueva sociología de la educación y el enfoque de acción humana.

Sobre la base de esa variedad de fundamentos conceptuales y analíticos, la bibliografía especializada en la sociología y la pedagogía del conflicto destaca un gran número de nuevos intentos de elaboración de teorías organizacionales y administrativas. Algunas de las construcciones enfatizan la dimensión objetiva y racional del comportamiento organizacional, mientras que otras concepciones teóricas favorecen la dimensión subjetiva y no racional. Superando el reduccionismo, tanto del punto de vista objetivo o estructural

como del enfoque subjetivo o individual, otros estudiosos se ocupan de la conceptualización de perspectivas dialógicas o sintéticas.

En este contexto, es pertinente traer a colación la mención de tres perspectivas distintas de administración interaccionista, con sus respectivos tipos de mediación, basadas en tres orientaciones epistemológicas distintas. Cada una de las tres perspectivas interaccionistas implica una postura correspondiente acerca de la escuela y la condición humana en la sociedad, como se verá a continuación:

:

1. Gestión *estructuralista*: la mediación es determinista, ya que enfatiza la dimensión institucional u objetiva del comportamiento organizacional. Es una derivación conceptual de la epistemología materialista de la obra de Marx y de otras interpretaciones deterministas radicales. Aplicada a la educación, esta perspectiva se basa primordialmente en las interpretaciones deterministas y reproductivistas del sistema educativo y la sociedad presentadas por los pensadores institucionales de los años 60 y 70 —como Althusser, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis. La gestión estructuralista se ocupa del orden y del poder regulador de las distintas partes o dimensiones del sistema educativo en el contexto más amplio de la sociedad, enfatizando el determinismo económico por encima de la acción y la interacción humana.

Bourdieu (1981) también trató de elaborar un modelo estructuralista de análisis, con el fin de estudiar una amplia gama de cuestiones sobre la relación existente entre cultura, estructura y educación. Un problema inevitable que tuvo en su análisis institucional de la reproducción social y cultural fue el carácter relativamente estático y autorregulador de su modelo.

De acuerdo con la epistemología estructuralista de los estudiosos de la reproducción, la estructura interna del sistema educativo reproduce la estructura social moldeada por la economía. En este contexto, la administración estructuralista desempeña una mediación determinista, ya que está guiada esencialmente por imposiciones infraestructurales de naturaleza

económica, mientras que las aspiraciones culturales y las necesidades humanas quedan relegadas a un plano secundario.

En el plano objetivo-subjetivo de la conducta organizativa, la gestión estructuralista enfatiza la objetividad como criterio guía para evaluar los fenómenos organizacionales y los actos administrativos. La objetividad, como criterio de desempeño administrativo, se ocupa de los aspectos estructurales y materiales del sistema educativo, lo cual implica un punto de vista pasivo de la acción y la interacción humana. Esto quiere decir que, si un sistema educativo adopta la gestión estructuralista como su estilo administrativo, la objetividad institucional tendrá precedencia sobre la subjetividad individual.

2. Gestión *interpretativa*: la mediación es reflexiva, puesto que enfatiza la dimensión individual o subjetiva. Es una derivación conceptual de la epistemología humanista del existencialismo, la fenomenología y el anarquismo, y de la interpretación antropológica del marxismo. Aplicada a la educación, la gestión interpretativa, se ocupa de la conciencia individual, el significado subjetivo y la acción humana, enfatizando la intencionalidad y la libertad en la educación y la sociedad como opuesta al determinismo económico.

Los esfuerzos iniciales para la conceptualización de una teoría humanista e interpretativa de administración de la educación han adelantado algunas formulaciones basadas en la intersección del existencialismo, el anarquismo y el método fenomenológico. De hecho, la fenomenología enfatiza la importancia de la conciencia individual y trata de captar la esencia del proceso pedagógico a través de una aproximación directa a los fenómenos existentes y una interpretación crítica de las relaciones que se dan en el sistema educativo. El anarquismo, como doctrina filosófica y movimiento libertario, proporciona las bases para la conceptualización de la autogestión como modelo de administración autónoma, en oposición a la heterogestión jerárquica y burocrática que caracterizó al pensamiento administrativo desde la escuela clásica hasta el presente..

De acuerdo con el enfoque interpretativo, el sistema educativo es una creación intencional del ser humano. En este contexto, la administración desempeña una mediación reflexiva entre la intención y la acción, la teoría y la experiencia, entre la educación y la sociedad, y entre el individuo y su ambiente social.

En el plano objetivo-subjetivo del comportamiento organizacional, la administración interpretativa enfatiza la subjetividad como criterio guía para el estudio y la práctica de la administración. Como criterio de desempeño administrativo, la subjetividad mide el grado de conciencia e intencionalidad alcanzado en la gestión educativa, más preocupada con la existencia humana y la libertad que con las estructuras institucionales y metas materiales. Por lo tanto, si un sistema educativo adopta la gestión interpretativa como su estilo administrativo, la subjetividad individual tiene precedencia sobre la objetividad institucional.

3. Gestión *dialógica*: la mediación es dialéctica; enfatiza la totalidad y la contradicción multidimensional. Es una elaboración conceptual basada en la interpretación dialéctica de las múltiples contradicciones que caracterizan la relación entre la acción humana y las circunstancias concretas en las que funciona el sistema educativo. En esta perspectiva sus protagonistas hacen uso selectivo de elementos conceptuales y analíticos tomados de varias fuentes, que van del neomarxismo al neofuncionalismo, pasando por la teoría crítica, el existencialismo y la fenomenología. Habermas en Europa y Freire en América encabezan las doctrinas contemporáneas que sirven de fuente para dicha perspectiva intelectual.

Aplicada a la educación, la administración dialógica es una perspectiva analítica y praxiológica que enfatiza los principios de totalidad, contradicción, praxis y transformación del sistema educativo y sus escuelas y universidades. En el contexto de la tradición del conflicto en la sociología y la educación, la administración dialógica representa una nueva alternativa tanto para la administración estructuralista como para la administración interpretativa, tratando de superar, respectivamente, el determinismo económico y el determinismo antropológico que le son inherentes.

Desde el punto de vista de su contenido intrínseco, la gestión dialógica se ocupa de los fenómenos del poder y el cambio, las desigualdades sociales y la emancipación humana en la escuela y en la sociedad. Desde el punto de vista analítico, la gestión dialógica utiliza la dialéctica como método científico y la contradicción como su fenómeno organizacional básico.

El concepto de contradicción tiene importantes implicaciones para la conceptualización de una perspectiva dialógica de gestión educativa como proceso mediador. Lo cierto es que las múltiples contradicciones que caracterizan al sistema educativo sugieren la necesidad de concebir y adoptar una perspectiva de administración de la educación capaz de desempeñar una mediación dialéctica, apoyada precisamente en la tesis de que “la categoría de la contradicción es la base de una metodología dialéctica”. Desde este punto de vista, la administración de la educación desempeña una mediación concreta y sustantiva entre el sistema educativo y la sociedad, junto con sus instituciones económicas, políticas y culturales; entre la totalidad del sistema educativo y cada una de sus partes componentes; entre realidades concretas y sus abstracciones teóricas; entre el contexto social de las teorías pedagógicas y los compromisos prácticos de sus creadores; y entre los distintos grupos que participan en el sistema educativo.

En el plano objetivo-subjetivo del comportamiento organizacional, la administración dialógica explora la contradicción entre objetividad y subjetividad como dos procesos particulares con miras a superarlos a la luz de la totalidad como proceso global. La totalidad o síntesis se convierte entonces en el criterio predominante de desempeño administrativo de la perspectiva dialógica. Como criterio de desempeño administrativo, la totalidad se ocupa de la unidad dialéctica de las estructuras institucionales objetivas y las acciones individuales subjetivas. La adopción de la totalidad como criterio de desempeño administrativo evitará el reduccionismo subjetivista de la administración interpretativa y el reduccionismo objetivista de la administración estructuralista. En suma, si un sistema educativo adopta la gestión dialógica como su estilo

administrativo, el criterio de totalidad tendrá precedencia tanto sobre el de subjetividad como sobre el de objetividad.

En resumen, las tres perspectivas de la gestión educativa son distintas en términos de sus tipos de mediación y sus criterios predominantes de desempeño administrativo. Son distintas también en cuanto a la postura de sus protagonistas y adeptos sobre la condición humana en la sociedad, su definición de calidad de vida y sus conceptos de libertad, equidad, participación y democracia.

La gestión estructuralista efectúa una mediación determinista y enfatiza la objetividad de los hechos organizacionales y los actos administrativos. La perspectiva estructuralista de administración es materialista, con características estáticas y autorreguladoras y con limitado espacio para el ejercicio de la libertad y la interacción humana. La preocupación con la objetividad y los aspectos estructurales y materiales de la sociedad implica un concepto pasivo de la acción humana para construir una forma cualitativa de vida y de educación. Por su orientación determinista y autorreguladora, la perspectiva estructuralista inhibe el ejercicio efectivo de la democracia y la participación efectiva de los actores de la sociedad civil en la definición de su destino individual y colectivo.

La gestión interpretativa realiza una mediación reflexiva y enfatiza la subjetividad. La perspectiva interpretativa es intencional y existencial y tiene en la libertad su valor fundamental. La preocupación con la subjetividad y la autonomía individual implica un concepto libertario de la existencia humana y la educación. Estas características revelan que la perspectiva interpretativa favorece la acción humana individual pero inhibe el ejercicio de la participación como estrategia de acción humana colectiva en la sociedad y sus organizaciones.

La gestión dialógica efectúa una mediación dialéctica y adopta el concepto de totalidad como criterio de desempeño administrativo. La perspectiva dialógica trata de explicar las múltiples contradicciones que caracterizan la existencia

humana y la sociedad y sus organizaciones. Del punto de vista operativo, el modelo dialógico es sintético, intentando superar tanto el objetivismo económico y materialista del modelo estructuralista como el subjetivismo existencialista y anarquista del modelo interpretativo. La preocupación con la transformación social y la emancipación humana implica un concepto sustantivo de calidad de vida y de educación basado en el bien común. Filosóficamente, la perspectiva dialógica se identifica con el neosocialismo adoptado hoy por las fuerzas progresistas comprometidas con la reconstrucción de la perspectiva socialista y de la naturaleza de civilización humana que ella implica.

La tradición del conflicto en la educación y la teoría organizacional y administrativa ha tenido profunda influencia en América Latina y el Caribe desde la década del 60. Los protagonistas de la pedagogía del conflicto en Latinoamérica centran sus esfuerzos en la crítica de la teoría pedagógica y la gestión educativa de la sociedad capitalista, y en la formulación de nuevas alternativas conceptuales y analíticas para orientar la investigación y la gestión educativa. Junto con esta característica está la preocupación con las desigualdades sociales y educativas, la emancipación humana, la transformación social y el papel de la ideología y del poder en la escuela y la sociedad. Freire, del Brasil, protagonizó el movimiento político-pedagógico más importante y más influyente de la segunda mitad del siglo XX, centrado en sus conceptos de educación bancaria, concientización, educación liberadora, pedagogía política y acción cultural. El mensaje político y el enfoque dialógico de la obra de Freire han inspirado un sinnúmero de trabajos académicos y experiencias educativas en Latinoamérica y en otras partes del mundo.

A continuación, de manera muy sintética, abordamos los elementos fundamentales de la propuesta teórica de Freire: en el marco de un radical humanismo, lo central de la concepción freiriana es que el destino y derecho fundamental de todo hombre, como ser inacabado y siempre abierto, consiste en ser más, en hacerse cada vez más humano. Son tres los elementos que fundamentan su propuesta educativa, a saber:

### **Los opresores y los oprimidos:**



El mundo está dividido en opresores y oprimidos. Los primeros han acaparado los bienes materiales y el poder, cerrando las posibilidades de que los segundos participen del quehacer de la historia y en el vivir humanamente. Al hacerlo así, los opresores mismos bloquean su oportunidad de "ser más", cambiándola por la de "tener más".

Ante esto, el oprimido tiene tres caminos: a) Conformarse y adaptarse, lo cual implica aceptar pasivamente su condición. Esto tiene su origen en la falta de conciencia, provocada también por el opresor; b) Interpretar al opresor como el verdadero hombre, aceptar los hábitos de éste como el modelo de lo humano y convertirse él mismo en opresor cuando tenga oportunidad; c) Readquirir su calidad de sujeto activo de la historia mediante la concientización y la expulsión —fuera de sí mismo— de la "sombra del opresor". El germen primero de la concientización es la capacidad de reconocerse y afirmarse como "sujeto" capaz de transformar el mundo y tomar en sus manos la marcha de las cosas.

### **El proceso de liberación**

La " praxis liberadora" es un proceso dialéctico de acción transformadora y reflexión crítica que busca "ser más", humanizarse, incidiendo para ello en todos los espacios necesarios y, especialmente, luchando por transformar la situación de opresión. El proceso de liberación y su correspondiente praxis liberadora, aunque se gesta en cada individuo, es un proceso de grupo y mira hacia la "clase oprimida".

Una condición necesaria es la reconstrucción de la intersubjetividad, cuyo paradigma es el diálogo horizontal y de iguales, la democracia de decisiones y acciones. Sin ello, se reproducirán los esquemas de la opresión. El proceso puede requerir de una primera iniciativa externa al grupo, un "partero" en el sentido socrático. Pero este oficio sólo lo puede desempeñar un oprimido en proceso de liberación, o un antiguo opresor que haya renunciado a su condición.

Los opresores no pueden liberarse a sí mismos. Sólo los "oprimidos liberándose" pueden promover la liberación del opresor, privándolo de su

derecho a oprimir, vigilando que no pueda retomarlos y ayudándole a eliminar lo que podemos llamar su "falsa conciencia". El objetivo es una situación en que no haya opresores ni oprimidos, sino hombres liberándose.

### **La pedagogía de la liberación**

La pedagogía del oprimido que Freire propone es la de los hombres que, mediante una praxis liberadora, se empeñan y comprometen en la lucha por su liberación. Es la respuesta a la cultura de la dominación. Sus sujetos son los oprimidos que críticamente se saben oprimidos y los que habiendo nacido en el sector de los opresores se transforman y comprometen su acción en los trabajos de la praxis liberadora.

En conclusión, a pesar de que hoy están en *desuso* algunos de los conceptos y términos que utilizó Freire, lo que sí tiene plena vigencia es su concepción humanista. Los tres fundamentos de su teoría educativa siguen siendo válidos: a) No es posible una sociedad democrática donde unos tengan todo y otros nada, donde unos se apropien de la mayor parte de la renta nacional y otros queden marginados de la misma. La política pública debe garantizar una justa redistribución del ingreso; b) La liberación de toda forma de opresión, incluyendo la que es producto de la ignorancia y la inconciencia, es una responsabilidad personal que se da en el marco de un colectivo social. Apropiarse de la propia condición de sujeto implica la humanización, hacer valer esta condición evita que unos se impongan a otros y genera condiciones de igualdad ;c)La liberación personal y social exige una pedagogía y una acción educativa que comprometan al sujeto con una acción ( praxis liberadora) que transforme constantemente la realidad para hacerla mejor.

Otro movimiento político-pedagógico influyente en Latinoamérica se apoya explícitamente en las teorías europeas de la hegemonía institucional y la reproducción social y cultural, y en las contribuciones económicas, sociológicas y educativas de la llamada "izquierda americana". Durante dos décadas, las teorías institucionales y reproductivistas importadas de Europa y Norteamérica han invadido las editoriales e instituciones de educación superior de

Latinoamérica y del Caribe, y sus conceptos han inspirado innumerables trabajos académicos, seminarios, tesis, investigaciones y publicaciones.

Finalmente, en la década del 80, se consolida un tercer movimiento político-pedagógico, comprometido con la reevaluación de la experiencia latinoamericana en el contexto internacional y con el desarrollo de perspectivas conceptuales críticas y de prácticas participativas de gestión educativa capaces de responder de forma efectiva y relevante a las necesidades y aspiraciones de la sociedad latinoamericana. Este movimiento político-pedagógico hace una crítica sistemática de las teorías institucionales y reproductivistas importadas en las últimas décadas de los países industrializados. Dicho movimiento adopta igualmente una postura crítica con respecto a las teorías desarrollistas y funcionalistas que han dominado históricamente la investigación y la gestión educativa de Latinoamérica y el Caribe. O sea, los protagonistas del nuevo pensamiento crítico latinoamericano intentan superar tanto el tradicional funcionalismo consensual como el reciente reproductivismo institucional, con el objetivo de elaborar nuevas perspectivas conceptuales y prácticas educativas a la luz de las aspiraciones y necesidades concretas de América Latina y del Caribe en el actual contexto de sus relaciones de interdependencia internacional.

A principios de la década del 90, los protagonistas del pensamiento crítico latinoamericano enfrentan nuevos desafíos para el estudio y la práctica de la educación y la gestión educativa. En realidad, el estudio de la gestión educativa de la tradición del conflicto va acompañado por un creciente debate epistemológico sobre sus fundamentos teóricos, sus enfoques metodológicos y sus aplicaciones *praxiológicas*. Mientras algunos críticos destacan limitaciones prácticas en la perspectiva interpretativa de gestión educativa, otros ponen en tela de juicio una serie de aportes del materialismo histórico a la administración de la educación actual. Debido a los estrechos vínculos que existen entre educación y sociedad, la hipótesis es que las perspectivas conceptuales y *praxiológicas* de gestión educativa sólo pueden tener éxito si forman parte de los planes globales de transformación económica y política de la sociedad como un todo. Esta cuestión fundamental sigue desafiando la capacidad y la

creatividad de fenomenólogos y existencialistas, quienes enfrentan dificultades de naturaleza estructural, ya que no han sido capaces de hacerle frente a problemas sociales de gran escala que afectan la educación contemporánea.

La gestión educativa también tiene un contexto latinoamericano, clasificado en: jurídico, tecnocrático, conductista, desarrollista y sociológico.

Según Sander (2007), el estudio de la gestión educativa en América Latina no es nuevo y por tanto hay que contextualizarlo, examinándolo en el ámbito de su historia política y cultural: el actual estado del conocimiento en el campo de la administración de la educación no es un hecho gratuito; por el contrario, es el resultado de un largo proceso de construcción histórica del cual todos participamos. Es decir, esa concepción *gestionaria* está en continua contracción, escribiéndose a lo largo de los años y existen diversas lecturas del proceso de construcción, que divide en cinco etapas consecutivas, correspondientes a cinco enfoques conceptuales y analíticos diferentes para estudiar el proceso de construcción, desconstrucción y reconstrucción del conocimiento en la administración de la educación latinoamericana:

1. Enfoque *jurídico*: dominó la gestión de la educación durante el período colonial, con su carácter normativo y su pensamiento deductivo;
2. Enfoque *tecnocrático*: de la escuela clásica de administración, desarrollada a inicios del siglo XX a la luz de la lógica económica que caracterizó el proceso de consolidación de la Revolución Industrial;
3. Enfoque *conductista*: de las décadas de los treinta y cuarenta que informó la utilización de la teoría del sistema social en la organización y gestión de la educación; al enfoque desarrollista, de naturaleza modernizadora, concebido por los autores extranjeros en el ámbito de la teoría política comparada que floreció en la posguerra;
4. Enfoque *sociológico*: de las últimas décadas y de autores latinoamericanos, preocupados con la concepción de teorías sociológicas y soluciones educativas para satisfacer las necesidades y aspiraciones de la sociedad latinoamericana.
5. Enfoque *desarrollista*: ideado por los autores foráneos en el ámbito de la teoría política comparada que floreció en la posguerra;

Evaluando esa experiencia latinoamericana de las últimas décadas revela que todos necesitamos aprender, los unos de los otros, con la meta colectiva de concebir perspectivas intelectuales socialmente válidas y culturalmente relevantes que sirvan de guía para la investigación y la práctica en la administración de la educación. Sea cual fuere – nos dice Sander - es necesario superar sectarismos y fundamentalismos académicos, a través de una postura intelectual abierta, que sea capaz de identificar las contribuciones y limitaciones de las distintas perspectivas de gestión educativa.

## **Conclusiones**

Como podemos observar, la gestión funcionalista y la interaccionista representan dos concepciones antagónicas cuyos fundamentos responden a distintas antropologías filosóficas, distintas teorías de sociedad, distintas filosofías de ciencia y distintas orientaciones pedagógicas. En cada una de las dos grandes tradiciones de gestión educativa es posible elaborar por lo menos tres estilos o perspectivas distintas de gestión, con sus respectivos tipos de mediación, basados en las tres siguientes dimensiones del sistema educativo: dimensión institucional u objetiva, dimensión individual o subjetiva y dimensión grupal u holística.

Analizando los modelos, a la luz del comportamiento organizacional permite la identificación de las semejanzas y diferencias entre las distintas perspectivas de gestión educativa, como lo veremos a continuación.

La gestión burocrática se asemeja en determinados aspectos a la gestión estructuralista, basada en el materialismo histórico según lo interpretan los pensadores de la reproducción institucional, puesto que ambas perspectivas enfatizan lo institucional y lo objetivo. Ambas perspectivas se ocupan de las expectativas institucionales, ambas son normativas y ambas enfatizan la objetividad de los hechos organizacionales y los actos administrativos. Sin embargo, a pesar de las semejanzas entre ambas perspectivas, la naturaleza de las normas y expectativas institucionales, el significado de la objetividad y el concepto de estructura son muy distintos. Finalmente, la naturaleza de la

mediación administrativa y el nivel de participación en ambas perspectivas son distintos, ya que dichas perspectivas se fundamentan – como ya lo mencionamos - en distintos conceptos de ser humano, distintas teorías de sociedad, distintas filosofías de ciencia y, por ende, persiguen distintos tipos de calidad de vida y de educación.

Diferentes estudios realizados en América Latina sobre el concepto de “calidad de la educación” discuten el problema desde perspectivas de análisis y conceptualizaciones muy diversas; privilegian objetivos educacionales distintos, y abordan el problema de la calidad desde diferentes niveles del sistema educacional. Así, por ejemplo, se centran en el salón de clase y la relación profesor-alumno: se interesa en el proceso de enseñanza y sus resultados, evaluando las variables que afectan el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes dentro del sistema educativo y se centran principalmente en los factores susceptibles de ser alterados. Un segundo grupo se concentra en el nivel escuela-comunidad, principalmente la relevancia del currículum y sus contenidos para los diferentes grupos étnicos y culturales: lo que importa es que los aprendizajes de los estudiantes respondan a sus necesidades, así como a las de la comunidad. Un último grupo estudia la relación educación y sociedad: la capacidad de la educación para dar respuesta a demandas tales como creatividad científica, democratización y recuperación de valores culturales autóctonos.

Sin embargo, para avanzar hacia una educación de calidad, el Estado debe asumir su papel como garante del bien común, interviniendo para garantizar el derecho a la educación, como bien público, intervención que se debe hacer con dos tipos de acciones: por un lado dirigiendo cambios profundos en el diseño del modelo de enseñanza y en la organización y la gestión del sistema educativo; y por el otro, compensando diferencias para generar condiciones de “educabilidad”. Además, es necesario darle seguimiento a dichas medidas, como mecanismos de control de calidad. Así, la preocupación sobre la calidad de la educación está íntimamente ligada a la formulación de políticas para mejorar la educación.

Un buen número de investigaciones concuerdan en la necesidad de determinar con la mayor exactitud posible los niveles de calidad existentes, si se quieren tomar medidas que tiendan a un mejoramiento de la calidad de la educación, estos son: medir qué y cuánto se aprende en la escuela; cuán relevante resulta este aprendizaje dentro de la cultura del alumno y cuánto capacita este aprendizaje a los individuos para producir cambios en la sociedad. Ello implica que existe el riesgo de que los estudiantes no estuvieran aprendiendo todo lo que la escuela pretende enseñarles; que lo que se les enseña no responde a sus necesidades; y que lo que se les enseña no les capacita tampoco para hacer frente a las demandas de la sociedad moderna.

### **Los Enfoques en la Calidad Educativa**

El fracaso de las grandes reformas curriculares – señala Murillo (2003) - que de los años 60 y 70 por cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad, legó una serie de lecciones. Una es la de que los cambios en educación son eficaces si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela. Así, emerge una nueva visión de cambio educativo: se destaca la importancia de la escuela, del centro docente en su conjunto, como factor fundamental para la mejora de la educación.

### **Los Hallazgos en Calidad Educativa**

En relación a la gran cantidad de estudios sobre eficacia escolar realizadas en aquellos años en Ibero-América, Murillo (2003) señala que a pesar de la complejidad de los resultados, difíciles de desenredar, contribuyen a un mejor conocimiento de la realidad educativa en la región, haciendo aportes de una u otra forma al análisis de los distintos factores asociados al rendimiento de los alumnos.

Después de realizar la pesquisa y la clasificación de los textos encontrados, se halló que la educación para la democracia abarca gran variedad de enfoques y objetivos.

En primer lugar, existe una gran división entre la educación dentro de las aulas y la educación o formación de la población no escolar. La educación escolar se

ha centrado básicamente en el suministro de información y últimamente en el desarrollo de competencias. Se puede afirmar que actualmente, si bien existen diversas metodologías y discusiones sobre el papel que debe desempeñar este tipo de formación, existe un gran consenso en los contenidos y métodos a emplear para educar a los estudiantes para la democracia.

La educación destinada a los grupos extraescolal abarca una gran cantidad de temas, enfoques metodológicos y grupos a los cuales se busca educar. En consecuencia, es posible encontrar desde textos de difusión de temas muy específicos, como mecanismos de control ciudadanos desde un enfoque ambiental, hasta grandes propuestas de enseñanza masiva de lo que se ha denominado como “cultura ciudadana”.

Así como los métodos varían, también varía el público al que buscan llegar, aun cuando generalmente las técnicas de divulgación, sobre todo cuando se trata de textos promovidos desde el Gobierno, pretendan parecer universales. En efecto, si bien los textos están en su mayoría destinados al público general, es claro que la población objetivo es muy específica. Lo mismo ocurre con los textos sobre mecanismos de participación electoral o de defensa de los derechos individuales o colectivos, que suelen estar dirigidos al público general, pero ser distribuidos a un público muy específico, generalmente ya comprometido activamente en estos temas.

## **7. Marco teórico.**

Para abordar el *episteme* teórico desde el cual interpretaremos nuestro estudio, es necesario partir de lo más general a lo más particular, por lo cual tenemos que ubicar a nuestro tema de trabajo - la Educación para la Democracia – como una *política*. Pero ¿qué es una política? Latapí (2004) nos dice que una política es “ciertos modos constantes de proceder a los que se otorga prioridad [...] Suele denominarse políticas de Estado a las que muestran un carácter más irreversible, porque implican un mayor compromiso del Estado con ellas [...] Lo característico de una política de Estado está dado por su contraste con una política meramente gubernamental, o sea, definida y ejercida por el gobierno en



turno. El rango de política de Estado le viene en primer término de su mayor estabilidad temporal, la cual a su vez se asocia con otros requisitos –no todos esenciales – como los siguientes: Que el Estado, a través de varios de sus órganos, se involucre en su propuesta y formulación. Que cuente con alguna base en la legislación (constitucional, ley secundaria u otra disposición), que no dependa exclusivamente de la voluntad del gobierno en turno o, al menos, no sólo del poder ejecutivo. Que el público, particularmente los grupos ciudadanos afectados por ella, la conozcan y, en términos generales, la acepten. Que exista alguna forma de rendición de cuentas respecto a ella, de parte de las autoridades responsables de aplicarla” (p. 3). Cabría agregar, aunque parezca otra verdad de Perogrullo, que nos referimos a una política pública, puesto que es promovida e implementada por el Estado.

Así, el programa del IFE, objeto de nuestro estudio, puede resultar en alguna medida una política pública y cumplir con los requisitos para ser considerada como tal, en este caso una política educativa.

Nuestro marco teórico se apoya en la teoría de la *pedagogía crítica* – “cuyo papel es contribuir a la creación de una sociedad equitativa” -, dividida a su vez en algunas corrientes, representadas en los estudios de Henry Giroux, Peter MacLaren, Paulo Freire y Michael Apple, entre otros.

En cuanto a la primera vertiente, la *pedagogía crítica* es una teoría relativamente joven, emergida de la nueva sociología de la educación, que analiza la práctica educativa en su contexto histórico-social y como instrumento de quien la aplica que en este caso es la clase dominante. Esa pedagogía expresa una postura crítica frente a los enfoques positivistas alienados del carácter político e histórico que tiene todo constructo teórico, condición sociológica conveniente para los intereses de quien detenta o ejerce el poder, en este caso de los grupos sociales hegemónicos.

Para su exposición, tomamos como referencia a uno de los representantes de esa pedagogía: Peter MacLaren (2005). El ubica los orígenes de la pedagogía crítica, primero en los múltiples trabajos realizados por el Instituto para la

Investigación Social de Alemania, mejor conocida como Escuela de Frankfurt, y cuyos máximos exponentes son, entre otros, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Leo Lowenthal, Erich Fromm, Theodor W. Adorno y Herbert Marcuse. De ahí emergen concepciones pedagógicas que las han enriquecido con nuevas aportaciones, permitiendo así a dicha pedagogía registrar avances substanciales. En este sentido, la pedagogía crítica se puede apreciar en tres enfoques básicos:

- Fundamentaciones teóricas, como las realizadas por Henry Giroux, Stanley Aronowitz y Michael Apple, entre otros.
- Etnografías críticas, sobresaliendo las realizadas por Peter McLaren, Paul Willis y Kathleen Weiler.
- Radicalismo crítico: representado principalmente por Paulo Freire.

Recientemente, en gran parte de América Latina ha cobrado gran fuerza dicha teoría con el calificativo de *progresista* que se vincula al análisis crítico de las realidades sociales, así como al desenmascaramiento de las intenciones sociopolíticas de la educación, constituyéndose en instrumento de trabajo de muchas organizaciones de docentes. Así, se ha convertido en un abierto desafío al papel que desempeña actualmente el sistema educativo, como aparato de Estado.

### **Categorías de análisis o principios rectores:**

A continuación se presentan las principales categorías de análisis o principios rectores de dicha teoría, así como de los principales conceptos aplicados en nuestro marco teórico, como un intento de síntesis referente a las ideas que es indispensable definir antes de realizar cualquier tipo de análisis acerca de la pedagogía crítica:

- Dialéctica: antes de exponer las principales categorías, es fundamental que esas estén enmarcadas en el episteme dialéctico. De otra manera, las interpretaciones serían lineales y mecanicistas. En ese contexto, se ubica la percepción-introyección de la realidad que se construye de manera histórica y socialmente. Es decir que el conocimiento es producto del “acuerdo o *consentimiento* entre los individuos que viven relaciones sociales particulares

(por ejemplo de clase, de raza y de género) y que viven coyunturas particulares en el tiempo. Quiere decir que “el mundo en que vivimos está construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto de las costumbres y de la especificidad histórica”. Aún el pensamiento intuitivo está impregnado del contexto histórico-social de quien lo posee.

- Política: la escuela y el sistema al que pertenece tienen un papel que desempeñar en la vida política y cultural, “como una empresa resueltamente política y cultural [...] no sólo como espacios instruccionales, sino también como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación [...] las escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual (...) los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos [...] El punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto ya no puede ser sostenido con verosimilitud. De hecho los investigadores críticos han dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea” (p.20).
- Formas de conocimiento: Peter MacLaren distingue tres tipos de conocimiento en el contexto de la enseñanza en el aula, a saber: el técnico aquél que “puede ser medido y cuantificado [...] basado en las ciencias naturales, utiliza métodos analíticos hipotético-deductivos o empíricos y es evaluado por, entre otras cosas, coeficientes de inteligencia, niveles de lectura y tests estandarizados [...] para clasificar, regular y controlar a los estudiantes” ; el práctico “apunta a ilustrar a los individuos de modo que puedan dar forma a sus acciones diarias en el mundo” y “se adquiere mediante descripción y análisis, en forma histórica o de desarrollo de situaciones sociales, y está articulado para ayudar a los individuos a comprender los hechos sociales en curso y situacionales ; y finalmente, el conocimiento emancipatorio, en el cual la pedagogía crítica está más interesado que los anteriores y se refiere a que

es el “que intenta reconciliar y trascender la oposición entre el conocimiento técnico y el práctico [...], ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios, [además de] crear condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberada y colectiva. En breve asienta los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento”.

- Concepto de clase. Está constituida por las relaciones de carácter socioeconómico que rigen la vida de un grupo socialmente determinado. Las relaciones de clase impactan directamente a la distribución social del poder, la plusvalía del trabajo y, en general, al papel y al status social del sujeto.

- Cultura. La escuela representa “formas particulares de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. En general, los teóricos críticos sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural”. Es un conjunto estructurado de formas particulares, a través de las cuales una sociedad específica encuentra la cohesión que le permite existir como tal. Existen tres dimensiones de la cultura:

- La dominante. Son los recursos y prácticas realizadas por un grupo social dominante, y que tienen como función afirmar y perpetuar su hegemonía;

- La subordinada. Como su nombre lo indica, corresponde a un grupo social cuya vida está determinada por las relaciones impuestas por la cultura dominante;

- Las sub-culturas. Constituyen subconjuntos de las dos culturas anteriores, la dominante y la subordinada, y emplean prácticas sociales y símbolos distintos de los correspondientes a la cultura dominante. Ejemplos de sub-culturas son los punks, los hippies, los neonazis skin heads, etc.

- Economía: la lógica de las leyes del mercado ha dado, como consecuencia – entre otros aspectos – a la promoción activa de la

desespecialización de los maestros: “La pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una prioridad ética dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo”. Cualquier práctica pedagógica auténtica exige “un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano. La democracia liberal hace que el individualismo y la autonomía respecto de las necesidades de los demás favorezca a intereses de la cultura dominante. Por el contrario, la pedagogía crítica promueve hacer un escrutinio de la escuela en términos de raza, clase, poder y género, lo que hace que “las escuelas funcionan como mecanismos para el desarrollo del orden social igualitario y democrático”. Así, la dicha pedagogía plantean que las escuelas no proporcionan oportunidades en la amplia corriente humanista occidental para dar poder al sujeto y a la sociedad, sino que trabajan contra esas oportunidades, por lo cual las escuelas no responden a una movilidad social y económica de los educandos, sino a las reglas del mercado y las necesidades de la economía. Así, su meta es desenmascarar la desigualdad de los intereses particulares en competencia dentro del orden social que impiden la igualdad de oportunidades, por lo que ninguna práctica educativa se centra en la cuestión de la excelencia, la evaluación o la responsabilidad, ni es ingenua respecto de los contextos sociales, económicos e institucionales en los que la educación ocurre. Por tanto, el sistema educativo, empezando por la escuela, “siempre debe ser analizada como un proceso cultural e histórico, en el que grupos selectos ocupan relaciones asimétricas de poder de acuerdo con agrupamientos específicos de raza, clase y género. En consecuencia, hay que la reforma educativa debe implicar el rechazo a la predictibilidad y medición científica, propios de los modelos de planeación curricular, entre otros enfoques teóricos de la práctica educacional. De igual manera se rechaza la idea “de que la escuela constituya un proceso apolítico y no axiológico”, sino que las escuelas son instituciones meritocráticas en las que los alumnos exitosos son aquéllos a quienes la escuela recompensa. En efecto, la pedagogía crítica ha definido con nitidez las dimensiones políticas de la educación, al sostener que las escuelas

operan principalmente para reproducir los valores y privilegios de las élites. Así mismo, “se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y además de cuestionar los presupuestos de la educación, los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de dar poder al sujeto y de la transformación social”.

- Las formas culturales. Están constituidas por prácticas sociales expresivas de cultura.
- Teorías del interés y de la experiencia: Giroux apunta a ambas teorías de la siguiente manera: se refiere a teoría de interés, aquél programa que “refleja los intereses que lo rodean: las visiones particulares del pasado y del presente que representan, las relaciones sociales que afirman, o descartan”. Por teoría de experiencia, se refiere a que el programa es una narrativa construida históricamente que produce y organiza las experiencias del estudiante en el contexto de formas sociales tales como el uso del lenguaje, la organización del conocimiento dentro de categorías de nivel alto y bajo, y la afirmación de clases particulares de estrategias de enseñanza. No obstante, el programa no sólo representa una configuración de intereses particulares y experiencias; también forma un campo de batalla donde diferentes versiones de autoridad, historia, presente y futuro luchan por prevalecer. Los teóricos críticos quieren proporcionar a los teóricos de la educación en general un lenguaje público que no sólo afirme las voces de los maestros y de los grupos subordinados en la población estudiantil, sino que además vincule el propósito de la escuela a una visión transformadora del futuro.
- Hegemonía. Es el mantenimiento de una dominación, no exclusivamente por el uso de la fuerza física, sino también simbólica, por otros medios, como son las instituciones que conforman el Estado, como los poderes formales e informales, como son el ejecutivo, el legislativo y judicial, las iglesias, la escuela, la familia, los medios masivos de comunicación, etc., equiparables a los aparatos ideológicos del Estado, en Althusser. Es la lucha en la que el poderoso gana el consentimiento de los oprimidos, quienes ignoran que participan en su propia opresión.

- Ideología. Hace referencia a un sistema de producción de ideas y de valores y a la manera como lo representan y viven individuos y grupos sociales. Sus funciones pueden responder o no a ese sistema.
- Prejuicio. Es la anticipación de un juicio a partir de circunstancias y evidencias infundadas.

Siguiendo con la definición de conceptos, veamos los siguientes que están relacionados con nuestro quehacer hermenéutico:

- Gestión educativa: Es un lugar común referirse actualmente a la actividad de la gestión de un modo tan natural que pareciera que todos entendemos lo mismo cuando se habla de gestión. Existe una confusión más o menos generalizada entre los conceptos de administración y gestión lo que conlleva a una visión mecánica al percibir las como la simple aplicación del proceso administrativo en la educación: siguiendo lo que Fayol nos dice “administrar es prever, organizar, mandar, coordinar y controlar”. Señala que – en primer lugar - hay que diferenciar las actividades que no son administrativas y que comúnmente se tienen como administrativas, pero en realidad son secretariales: hacer oficios, llenar formatos, archivar, etc. Las prácticas verdaderamente administrativas en las instituciones son las siguientes:
  - La administración de una propuesta educativa que es indispensable actualizar y adecuar permanentemente;
  - La administración de una plantilla de académicos y administrativos a los cuales hay que formar y actualizar permanentemente;
  - La planeación de la institución educativa, como unidad académica;
  - La organización a través del consejo técnico, academia o consejo, de la misión o actividad más importante de la institución, en comento;
  - El seguimiento y monitoreo constante de las actividades propuestas a desarrollar;
  - El compromiso de rendir cuentas a quienes sostienen o mantienen la institución, en comento, y
  - La coordinación de las funciones académicas de manera eficiente.

### **La perspectiva de género en la educación**

Educar para la democracia obliga a incluir la perspectiva de género en la educación y enfocar la mirada a las construcciones culturales, sociales e históricas que, sobre el dato biológico del sexo, determinan normativamente lo masculino y lo femenino; es decir, las representaciones simbólicas de la diferencia sexual que aluden a las diferencias sociales entre los sexos. Son las construcciones de género que condicionan la existencia de una valoración asimétrica para varones y mujeres en las relaciones de poder que entre ellos se establecen y dan lugar a mecanismos de subordinación y exclusión en perjuicio de la población femenina. Desde este enfoque es posible desentrañar la relación existente entre estas construcciones y el aprendizaje de los valores de la democracia por parte de las mujeres y los hombres durante sus experiencias educativas.

El proceso de socialización que tiene lugar en la escuela, cargado de poder de simbolización, está condicionado por el cruce de variables contextuales como son la pertenencia a un determinado grupo o clase social, raza y sexo, así como las condiciones geopolíticas y el ciclo de vida en que se encuentran los individuos. Si bien puede resultar más sencillo desenmascarar el mito de la igualdad en la educación cuando se hace referencia a otras variables, como la clase social, que al género de los individuos, se impone en la educación democrática la tarea de identificar y transformar las prácticas institucionales y las actitudes que generan y legitiman comportamientos discriminatorios por razones de pertenencia al sexo femenino o masculino; más aún cuando éstos se cristalizan en representaciones de la realidad social, en valoraciones y en la normatividad jurídica y social que regula la convivencia humana.

La constatación de la brecha existente entre la igualdad de derechos y las condiciones de hecho que obstaculizan la participación plena de las mujeres en la sociedad, da cuenta clara de la discriminación basada en el sexo de las personas. El sexismo expresa aquellas prácticas y actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos sobre la base de la diferenciación sexual.



Para explicar estas diferencias entre hombres y mujeres, que trascienden la realidad biológica y determinan sus funciones en la reproducción humana, el vocablo sexo resulta insuficiente. De ahí que la categoría de género surge en las ciencias sociales para dar cuenta del conjunto de símbolos, valores, representaciones y prácticas que cada cultura asocia con el hecho de ser hombre y mujer. Este concepto introduce una distinción entre el sexo biológico, con el cual nacemos, y el género, que culturalmente se nos asigna y adquirimos; es decir, nacemos hembra y varón (sexos biológicos), y la cultura nos transforma en mujer y hombre (géneros sociales).

Por su carácter mutilador, el sexismo comporta consecuencias negativas para todos los individuos, varones y mujeres, porque limita las expectativas de comportamiento social y de ciudadanía que existen para cada uno de ellos en un momento y lugar determinados. Sin embargo, es doblemente negativo para las mujeres, porque se devalúan sistemáticamente sus actitudes, comportamientos, juegos, aficiones y capacidades, lo que las lleva a interiorizar un lugar secundario y subordinado en la sociedad.

En México, al igual que en otros países del mundo, los mecanismos de exclusión y/o discriminación por razones de sexo en la educación ya no se sitúan en el acceso al sistema ni en su estructura formal, al menos en lo que toca a la cobertura de la educación básica que actualmente atiende de forma paritaria a niños y niñas. Ahora, el debate sobre la igualdad de derechos y oportunidades en la educación se centra en la calidad y modalidades de la enseñanza, es decir, en el curriculum formal de los programas y en el curriculum implícito de las prácticas educativas.

Tanto los contenidos de la educación como la forma de transmitirlos, los cuales moldean la concepción que hombres y mujeres tienen de la realidad social, de sus normas de funcionamiento, de los valores y principios que organizan la convivencia humana, están permeados por el sistema de género. Este sistema, que norma, regula y jerarquiza las relaciones entre los sexos, determina la manera en que las personas se representan a sí mismas, el desarrollo de sus motivaciones y las expectativas que tienen sobre su vida futura, en las que se

incluye la ciudadanía. Así, como afirma Steven G. Smith, la distinción de género se entromete en el proyecto democrático como una mancha oscura(1).

Desde este enfoque resulta pertinente identificar y analizar en el curriculum explícito y en el curriculum oculto el discurso de la igualdad que ha llevado en todos los niveles educativos, de manera especial en la educación básica, al desarrollo generalizado del modelo masculino, que supone para las mujeres una posición secundaria. No se trata de discutir las diferencias biológicas, sino la interpretación y el significado que culturalmente se ha dado a las mismas, particularmente en el terreno de la educación y en los procesos de socialización que ahí tienen lugar.

Introducir la perspectiva de género en el análisis y la transformación de las acciones educativas, además de remitir a la estructura formal de los sistemas educativos y a los programas formales, conduce necesariamente a identificar desigualdades sociales entre hombres y mujeres que se expresan y se mantienen en una variedad de aprendizajes que tienen lugar en las interacciones que se producen cotidianamente en el espacio escolar. Son múltiples y complejos los elementos, las situaciones y los procesos que configuran las prácticas educativas, susceptibles de dar cuenta de cómo actúa el sistema de género en ellos.

Integrar la categoría relacional de género en el análisis y la reflexión de las prácticas educativas significa también adentrarse en la dimensión ética de la educación, es decir, en el terreno del aprendizaje y la construcción de valores de una cultura democrática. Se impone, por un lado, revisar críticamente la fundamentación pedagógica y el funcionamiento de las instituciones educativas, para eliminar los sesgos sexistas que se filtran de diversas maneras en las dimensiones cognitivas, afectivas y actitudinales que conforman los procesos educativos, en cuyo desarrollo se juega el aprendizaje y la construcción de valores democráticos. De esta manera se podrá aportar al tránsito de la igualdad formal a la igualdad real de hombres y mujeres en nuestra sociedad y a los procesos de democratización social. Por otro lado, es menester investigar cómo la diferenciación sexual de los individuos y las

desigualdades que conlleva intervienen en la conceptualización, el desarrollo y la práctica de cada uno de los valores, objetivos y finalidades de la educación para la democracia.

El sexismo en la educación es profundamente antidemocrático, tanto por lo que supone la discriminación de los individuos como por sus consecuencias en el conjunto de la sociedad. El predominio de los valores masculinos y el silencio y menosprecio de los femeninos crean un fuerte desequilibrio e iniquidad en el desarrollo de las sociedades. No basta con legislar cambios de conducta para lograr la igualdad; es necesario proceder desde la educación, toda vez que no es posible legislar cambios de actitud.

Eliminar el sexismo en la educación supone preparar el campo y aportar para transformaciones sociales y culturales profundas, puesto que implica la construcción de una democracia cotidiana vital, la apertura de los individuos hacia nuevas posibilidades y el cuestionamiento de las concepciones sobre todo lo social. Hombres y mujeres, niños y niñas, a través del aprendizaje podrán interiorizar nuevas maneras de percibir y de saber, construir nuevos valores y desarrollar una ciudadanía democrática.

- Democracia: El concepto de gestión educativa, en este caso, está relacionada con la Democracia. Así, ¿de qué hablamos cuando hablamos de democracia? Cualquiera podría decir que hablamos del sistema político vigente en nuestro país y en el de la mayoría de los países del orbe: la forma política común de occidente. Inmediatamente pensaríamos: gracias a ello “elegimos a nuestros gobernantes”. Pero hay quien podrían pensar que se reduce a “votar, callar y ver la tele”. Es decir, la democracia que vivimos es para las mayorías, es una democracia fundamentalmente electoral, con todas sus restricciones impuestas por el capital financiero y sus *mass media*.

Estamos hablando de una democracia delegada o representativa; pero ¿representativa de qué intereses o delegada de qué controles? La periodista Katrina vanden Heuvel, en su Diccionario de los republicanismos, la define como “el gobierno de las corporaciones, por las corporaciones y para las

corporaciones”, y Pablo González Casanova, como “una democracia de los pocos, con los pocos y para los pocos” .Aquello de “gobierno del pueblo, con el pueblo y para el pueblo” se evaporó en populismos ilusorios y en sarcasmos neoliberales.

Una definición de democracia que igualmente todas las personas aceptarían es la de otorgarle la soberanía al pueblo, "lo que significa que él hace las leyes y la ley, que la sociedad fabrica sus instituciones y su institución, que se autoinstituye [...], en parte al menos, explícita y reflexivamente" . Esta libertad y autonomía social supone igualmente la de los individuos que la conforman, pues la primera resulta imposible sin la segunda, y al revés. Donde empiezan las divergencias es en cómo debe ser la integración del ciudadano en la sociedad e instituciones que la representan: mientras que unos enfatizan la condición del individuo frente al estado neoliberal , otros insisten en el derecho de la persona a la participación directa en la política democracia o republicanismo cívico. En cualquier caso, el resultado es una ciudadanía integrada en esa sociedad, a la que se le supone lo suficientemente formada para esa tarea reflexiva.

Respecto al liberalismo, la primacía del individuo que defiende implica la igualdad de oportunidades, así como su desarrollo autónomo, de modo que todas las personas "tienen idéntico derecho a desarrollar sus capacidades y a llevar una vida de libertad y dignidad iguales" . Partiendo de estas premisas, basta con dejar que cada uno determine y sopesa sus necesidades e intereses, sin mayor intervención externa. El papel del Estado sería básicamente el de proteger a unos individuos de los demás, incluido del propio Estado, de modo que la esfera privada es el ámbito natural de desarrollo del individuo. De ahí surge la relación entre propiedad y mercado, al ser éste el referente último de las posibilidades de dicho desarrollo personal. Lo que ocurre es que el sistema económico capitalista no sólo implica mercado, circulación de mercancías, sino también producción de las mismas, y, mientras que la primera supone la plena capacidad y libertad de comprador y vendedor, la segunda conlleva implícita unas relaciones totalitarias, de modo que el Estado ejerce una doble función y

contradictoria: de favorecer la acumulación capitalista y garantizar la legitimación del orden social.

Por lo que se refiere a otra acepción del concepto de democracia, éste define al individuo "en el contexto de su comunidad específica que le dota de valores, creencias y vocabularios en los que expresar sus deseos e intereses", entendiéndose el poder del Estado, no como algo que impida la autonomía del individuo, sino como el resultado de la interacción en grupo a partir de la deliberación colectiva.

Su finalidad básica es la creación de espacios públicos de decisión política que permitan desarrollar individuos solidarios, autónomos en su juicio y su voluntad. De ahí la legitimidad del estado para intervenir económica y socialmente, a fin de garantizar la igualdad necesaria para el desarrollo adecuado de esos espacios públicos. La democracia es, por tanto, requisito indispensable para la libertad y autonomía individual que ambos modelos coinciden en defender, si bien en este segundo caso la democracia no es consecuencia de la anteriormente aludida libertad y autonomía individual, tal y como defiende el liberalismo, sino al contrario.

Así, ante la necesidad de contrarrestar las posibles deficiencias que la intervención estatal pudiera crear – como de hecho sucede - como es la burocratización o la homogeneización social en detrimento de las minorías, el que pretenda ser demócrata deberá extender su participación democrática a todos los ámbitos posibles. En este sentido, la participación convencional a través de los canales de representación puede ser importante, pero mucho más que la implicación meramente electoral, es crucial para el demócrata una implicación duradera y estable en la resolución de problemas cotidianos, capaz de crear hábitos democráticos participativos en los individuos implicados, al tiempo que difunde el poder y lo hace plural en todos los estratos y niveles posibles.

Sin embargo, “el poder del pueblo”, que se supone es la democracia, en realidad "sirve de tapadera al poder del dinero, de la tecnociencia, de la

burocracia de los partidos y del Estado, de los medios" . La capacidad de acción que el sistema democrático permite a todas las personas es aprovechado por las estructuras económicas y de poder en beneficio propio, lo que supone, en la práctica, un recorte en las libertades del ciudadano, pues resulta evidente que si alguien tiene el poder suficiente para conseguir determinado objetivo, es a costa del de los demás, que carecen de él. De ahí los intentos que a lo largo de la historia se han producido por parte de quienes tienen privilegios por mantenerlos.

Las modalidades varían desde la violencia a gran escala a dispositivos de control más sutiles, particularmente en las sociedades democráticas. Éstos incluyen la estructuración de valores y opciones de actuación, y medidas para controlar el pensamiento y la opinión. La idea del control del pensamiento en las sociedades democráticas o, por lo que a esto respecta, la estructuración de las opciones en una sociedad democrática por parte de instituciones privadas jerárquicas y coactivas parece contradictoria a primera vista. Una sociedad es democrática en la medida en que sus ciudadanos desempeñan un papel significativo en la gestión de los asuntos públicos. Si su pensamiento es controlado o sus opciones son estrechamente restringidas, no están, evidentemente, desempeñando un papel significativo: sólo los controladores y aquéllos a quienes sirven lo hacen.

El resultado es un individuo conformista y pasivo que actúa en buena medida condicionado por el mensaje que, fundamentalmente desde los medios de comunicación, le envía el poder, y cuya capacidad de ejercer su libertad queda constreñida en la práctica a la posibilidad de elegir entre las opciones que desde arriba se le ofrecen. Y es que "la opinión pública tiende cada vez más a coincidir con la publicada. Sólo los ciudadanos con conciencia democrática y capacidad crítica son capaces de «filtrar» reflexivamente los mensajes, los símbolos, los rituales".

Hume descubrió - señala Chomsky - que "no había nada más sorprendente" que ver la facilidad con que los muchos son gobernados por los pocos; y observar la sumisión implícita con que los hombres renuncian a sus propios

sentimientos y pasiones ante los de sus gobernantes: “Cuando investigamos por qué medios se produce esta maravilla, descubrimos que, dado que la fuerza está siempre del lado de los gobernantes, los gobernados no tienen nada que los respalde salvo la opinión. [...] Y si el Estado carece de la fuerza para coaccionar y puede escucharse la voz del pueblo, es necesario asegurarse de que la voz dice lo correcto”

Por tanto, la necesidad desde el punto de vista político de formar al ciudadano a fin de vivir realmente en democracia es doble: para contribuir a la autoinstitución reflexiva de la sociedad mediante la participación activa en los espacios públicos de intervención, y como un medio de proteger al ciudadano, gracias a su capacidad crítica, de los mensajes propagandísticos que desde el poder se les lanza. Ésas debieran ser las funciones de una escuela democrática, trascendiendo la mera transmisión de contenidos académicos, a los que, por muy importantes que puedan ser, dicho modelo de escuela no puede limitarse.

- Educar o educación para la democracia: En la base de las discusiones sobre la relación entre educación y democracia están distintas teorías de la democracia. Puede distinguirse entre una concepción de democracia liberal, “centrada en los derechos civiles y políticos así como en mecanismos de representación, y una concepción radical, que pretende ampliar la democratización a otras esferas sociales”. Así, la democratización de la gestión escolar se promueve desde distintos puntos de vista. Por un lado, desde los enfoques críticos que promueven mecanismos de democracia directa, los cuales abogan por una participación amplia de actores escolares y comunitarios que pueda llevar a cuestionar el status quo en la búsqueda de mayor justicia social e igualdad a niveles micro y macro. Por otro lado, desde perspectivas más afines a la democracia representativa clásica, como parte de una reestructuración de la educación en función del “crecimiento económico con equidad”. Además, existen enfoques eclécticos como el de Strike (1993), que combina la “herencia democrática liberal” con nociones críticas y posmodernas para proponer que las escuelas se transformen en “comunidades locales deliberativas” en un contexto de diversificación y libre elección.

La discusión sobre las posibilidades de democratizar la gestión escolar ha estado enmarcada, en las últimas décadas, por procesos de reformas educativas en los que las medidas de descentralización y autonomía escolar han tenido un espacio significativo, y que han sido parte de una reformulación más amplia de las políticas públicas.

La influencia de los diferentes conceptos teóricos de democracia y su puesta en práctica, van a influir decisivamente en la configuración del sistema educativo en un sentido, tanto intrínseco como extrínseco a él, en tanto que se trata de la entidad encargada de formar a los ciudadanos, al tiempo que está insertada en la sociedad a la que pertenece, y, por tanto, influida por el modelo político vigente, el capitalista.

Si la SEP tiene la prerrogativa y el deber de fomentar la igualdad y autonomía de los individuos a fin de capacitarlos para su intervención reflexiva en los espacios públicos de intervención política, es lógico que debiera procurar una educación acorde a las desigualdades, y desarrollar, al menos, su capacidad de deliberación y participación en democracia.

Sin embargo, todo esto es lo que debiera el Estado, en principio aceptada y reconocida por todos, siendo la realidad otra bien distinta, no sólo por la aplicación de una concepción u otra de lo que debe entenderse por democracia, sino por los intentos de estructuración de valores y opciones de actuación, así como por las medidas de control que se ejercen en cuestiones de política educativa, tanto a nivel de gestión como curricular.

Pero a todo esto ¿cuál es la democracia cotidiana en la política educativa? Nuestra realidad aquí y ahora, es la de un gobierno central que defiende abiertamente una política neoliberal en todos los ámbitos de su competencia, incluida la educación. Para Gimeno (1997), esto significa:

1. La consideración de los centros públicos como unidades productivas "cuya subsistencia debe depender de su rentabilidad, que se mide por la aceptación



del cliente" , lo que supone la financiación pública y directa al estudiante en vez de al puesto escolar mediante el denominado cheque escolar.

2. Unir el concepto de servicio público a todo tipo de educación, a fin de "evitar que le digan que la iniciativa privada se guía por intereses particulares y no por el interés general, porque todos los modelos cumplen una función de interés público" .

3. El fomento de la competitividad entre los centros, consecuencia de la capacidad de elección por el cliente, que deberán pasar a regirse por las leyes de la oferta y la demanda, so pretexto de mejorar así la calidad y eficiencia de la enseñanza. Esta política neoliberal acarrearía una serie de consecuencias que, intencionadas o no, conllevan una pérdida en la calidad del sistema educativo. Por de pronto, la elección de centros mediante el cheque escolar supone un riesgo serio de segregación por clases sociales e incluso por razones ideológicas, puesto que dicha elección implica necesariamente la aceptación del centro, sin que nada se diga sobre qué pasará con los que no puedan elegir, ya sea por no ser del interés del centro solicitado, o bien por no haber posibilidad de acceder a determinada opción en una zona concreta, pues no hay que olvidar que la red de centros públicos y privados no se solapan, sobre todo en Primaria, sino que en la práctica se complementan.

Por otro lado, nos dice Gimeno, “no es cierto que la enseñanza pública tenga idéntico papel que la privada, pues la función compensadora de las desigualdades que la primera acomete no es asumida por la totalidad de la segunda. Pero además, la competitividad y diferenciación entre centros, en búsqueda de una presunta mejora de la calidad es un cambio de la orientación que se venía asentando en los valores de universalidad, solidaridad, tolerancia e igualdad bajo los que se emprendieron las reformas más importantes en el siglo XX, [...] haciendo retroceder el principio de la comprensividad, consistente, como sabemos, en que todos los alumnos, sea cual sea su capacidad, origen, género o clase social se eduquen juntos”

De todo lo anterior se desprende que, sea cual sea la administración responsable de la gestión educativa, se está produciendo una drástica reducción de la función compensatoria que un estado democrático debe garantizar a los ciudadanos más desfavorecidos, y un impulso de la enseñanza privada en detrimento de la pública, lo que, obedece, no a una maldad congénita de las referidas administraciones, sino a la escasez de recursos financieros asignados para acometer debidamente la reforma educativa en marcha, al tiempo que la escuela pasa a considerarse un sector más del mercado, susceptible de convertirse en negocio.

El resultado y ésta es la influencia extrínseca que anteriormente indiqué es la reducción de los servicios que el Estado ofrece gratuitamente a sus ciudadanos mediante la recaudación de impuestos; para recibir idénticos, si no peores, servicios, ahora hay que pagar. Es lo mismo que ha sucedido con las pensiones de jubilación: hasta hace bien poco eran suficientes para vivir dignamente, y ahora pretenden vendernos planes de pensiones para mantener idéntico nivel. Lo mismo sucede en el caso de la televisión, con un estado que cobra por los mismos servicios que durante cinco años una vez generada la demanda estaba ofreciendo gratuitamente por satélite, los continuos rumores de privatización de la sanidad, el cobro de peaje en las autovías, o la reducción ya en marcha de la cobertura farmacéutica de la Seguridad Social. El principio subyacente a todos ellos es el mismo.

Lo que resulta más curioso, sin embargo, no es ya la privatización y reducción de los servicios públicos, sino la aplicación de criterios empresariales en la administración.

Parece evidente, pues, la necesidad de formar al ciudadano con el sentido crítico suficiente como para filtrar reflexivamente los mensajes de los que controlan los medios de comunicación, de modo que le permita desenmascarar que lo que denominan democracia en realidad sirve de tapadera al poder del dinero, de la burocracia del Estado y de los medios de comunicación.

- Democracia y currículum: Todas estas diferentes concepciones teóricas y aplicaciones prácticas tienen, igualmente, su reflejo en nuestro modelo curricular. Por de pronto nos encontramos con un planteamiento de participación democrática de todos los sectores implicados en el sistema educativo que potencia la función compensadora de las desigualdades sociales que existen en nuestra sociedad, si bien es igualmente cierto que, además, es excesivamente prescriptivo en su primer nivel de concreción, y limita, por tanto, el margen de actuación. Igualmente, es un hecho que hay un mayor peso de las materias científicas y tecnológicas en detrimento de las denominadas humanidades, en claro reflejo de la mayor importancia asignada a la formación laboral que a la social.

La Economía podía enseñar mucho a los ciudadanos sobre aquello a lo que dedicaban principalmente sus vidas: satisfacer sus necesidades mediante la producción y el cambio. Y el Derecho les podía enseñar en qué marco organizativo, para bien o para mal, vivían, y es bien sabido que su conocimiento se presume a todos los justiciables: la ignorancia de la ley no exime de su incumplimiento. Pero también había razones para no incorporarlas, por supuesto, y éstas fueron las que primaron. La Economía podía mostrar y mostraba que la fuente principal de la riqueza era el trabajo [...], así como cuáles eran los mecanismos por los que su producto podía pasar a ser propiedad de otros. [...] En cuanto al Derecho, es de sobra conocido que la arbitrariedad del poder político o económico se basa, tanto en la inexistencia como en la insuficiencia de los derechos de aquéllos sobre los que se ejerce o, incluso más, en su desconocimiento. (Fermández, 1991: 9 10).

Pero ahora, en 1998, siete años después de haberse escrito la cita anteriormente reseñada, no sólo es que no se plantee la incorporación de estas nuevas disciplinas, sino que el análisis coyuntural de las materias de Geografía e Historia que ahí realiza Fernández sigue estando plenamente en vigor: "todos los países y todos los regímenes políticos del mundo [...] han recurrido a la escuela, y, en particular, a la enseñanza de la historia, para lograr la identificación de sus súbditos o de sus ciudadanos con la idea de la nación

Estado por encima de cualquier otra identidad étnica, social o cultural" (Ibídem, 10).

Y esto es válido en nuestro país, no sólo para los que pretenden homogeneizar el currículum de Historia, sino igualmente para quienes enfatizan las peculiaridades en su adaptación por autonomías. Estas dos posiciones, sin embargo, parecen responder más a los intereses de los que tienen determinada parcela de poder que a los del ciudadano, a quien se supone que aquéllos representan; más bien pretenden "dar forma a los datos históricos percibidos y a la visión del mundo contemporáneo en interés de los poderosos, asegurando, así, que el público, adecuadamente desconcertado, se [mantenga] en su lugar y [cumpla] su función" (Chomsky, 1992: 345).

Si realmente hubiese voluntad de formar a las generaciones más jóvenes en el conocimiento de nuestra Historia, el debate debiera tratar sobre qué procedimiento sería más adecuado para dotarles del suficiente criterio a fin de que cada persona decida su propia visión histórica, y no sobre qué contenidos o productos debe tratar el currículum, presentados encima como algo objetivo, inamovible e independiente de cualquier ideología. Esta opción sería coherente con la formación de un ciudadano apto para vivir en democracia más allá del voto cada cuatro años. Y es que "no se trata de que los jóvenes acepten pasivamente las pautas de conducta, las normas y los valores de las distintas esferas de la sociedad, sino de que las acepten o las rechacen según su propio criterio" (Ferández, 1992: 169), lo que, por supuesto, es aplicable, no sólo a la enseñanza de la Historia o de las humanidades, sino a cualquier otra asignatura, tenga ésta mayor aplicación en el mundo laboral que en el social, o a la inversa.

A raíz de todo lo dicho resulta evidente la separación entre la teoría, tanto democrática como educativa, y la práctica política que se lleva a cabo en nuestras escuelas, lo que no significa que no haya parcelas más o menos amplias de libertad, sino que los obstáculos para conseguir mayores cotas, las que se nos reconoce a todos los ciudadanos sobre el papel, son muchos, y que existe el riesgo, no sólo de permanecer estancados, sino de involucionar.

Con todo, lo peor es que desde el poder se utilice un lenguaje que no se corresponde con la realidad, que, como consecuencia, a fuerza de usar las palabras, se las vacíe de significado o, cuando menos se lo cambie por otro más suave y menos comprometido, y que, cada vez más, se procure relegar la libertad de acción a la libertad de elección. No en balde "el estudio de la construcción y desarrollo de los sistemas escolares, el análisis de los cambios estructurales [...] y de los conflictos sociales que van a permitir forjar y consolidar los Estados nacionales y, en general, las sociedades industriales modernas permite considerar la escolarización como una práctica exigida, impuesta, obligatoria, "estatal"» (Fernández Amador, 1997: 127), en detrimento de otras alternativas que, como consecuencia, quedan apartadas.

Ante esta perspectiva, cabe preguntarse si las actuales políticas educativas que presuntamente alientan la participación no irán realmente encaminadas a "desescolarizarnos política, física y, sobre todo mentalmente" (Ibídem, 132), y si a fuerza de hablarnos de democracia o participación no se estará buscando, en realidad, darle el significado que al poder le interesa, y no el que la ciudadanía decida en ejercicio de sus legítimos derechos.

Aún cuando en México se haya dado la alternancia política – después de más de siete décadas de dictadura – y así se haya perfilado la democracia como el sistema político en que se pretende desarrollar la vida del país, el sistema democrático no ha sido capaz de dar respuesta a las necesidades más acuciantes – no digamos elementales -de la sociedad, situación que se produce, en parte, por la incapacidad del gobierno federal, estatal y municipal – en el caso de Guanajuato y el municipio de León - para dar solución a las graves desigualdades sociales que caracterizan al país y ponen en entredicho el ejercicio más elemental de las Garantías Individuales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los relativos a los culturales, sociales y políticos que evidencian la inexistencia de una institucionalidad realmente democrática.

Habr  quien pudiera alzar la voz y así oponerse a la idea de que los cambios democráticos no son tan “rápido”, o que un sexenio no hace verano; quizás esa seria, en parte, la explicación o justificación para que el recién sistema democrático coexista con una tradición política arraigada en el autoritarismo y la inexistencia de normas de tolerancia política y/o participación democrática.

Si a ese argumento se le añade el sólo hecho de que “apenas” se haya dado la tan cacaraqueada alternancia democrática y la explicación de que ésta no constituye una garantía para que la población en general desarrolle una convivencia realmente en ese sentido, puesto que, como dice White (1999), no se nace demócrata, sino se forma y las personas deben ser educadas para desenvolverse en una sociedad demócrata, entonces habría que esperar más tiempo. La pregunta, sin embargo, surge de nuevo:  cu nto más?,  qu  más hace falta para el ejercicio pleno de la esencia democrática?  qu  otros cambios políticos son necesarios implementar cuando las mismas autoridades reconocen que, por fin, vivimos una democracia plena?

Como dice Guevara (2006): “la democracia no ha llegado al sistema educativo” , y no es que pretenda “usar la palabra ‘democracia’ en su interpretación trivial - y errónea- de que las autoridades de las instituciones deben ser electas por ‘las bases’ o que todas las decisiones sobre el funcionamiento de la escuela, por ejemplo, deban tomarse mediante un sufragio. Me refiero a la democracia en su acepción política densa. El objeto de la democracia en una nación moderna es que los ciudadanos gobiernen, pero ese objetivo debe también incluir el gobierno de la educación (subrayado mío). Cuando los ciudadanos gobiernan determinan, entre otros asuntos, cómo se educar n los ‘ciudadanos del futuro’. No, se requiere generar una nueva cultura educativa: intencionar el aprendizaje democrático, condición necesaria pero no suficiente. Es por ello que se podría pensar que para empezar, se le debería dar más poder a los maestros, a los padres de familia y/o a los propios estudiantes; también se podría pensar que la sociedad civil sería la instancia adecuada, que constituye una “verdadera alternativa” puesto que esta intervención promovería valores como la libertad, la democracia, etcétera. La pregunta que surge es si en una democracia la educación debe dejarse en manos de pequeñas entidades privadas de carácter

diverso como las que se autoclasifican con el nombre de “sociedad civil”, como es el caso de innumerables instituciones educativas registradas públicamente como Asociación Civil. En efecto, los teóricos del neoliberalismo, encuentran aquí la rendija para colarse al escenario, argumentando que la educación es un servicio y que por tanto debe someterse a las leyes del mercado y no ser monopolio del Estado, puesto que consideran a éste incapaz para satisfacer la demanda social de escolaridad y por su fracaso en producir educación de calidad.

Dado el marco constitucional, sin embargo, no se le puede conceder a los padres de familia, maestros y ciudadanos la capacidad de intervenir en las decisiones educativas. Efectivamente, la SEP es la instancia decisiva y decisoria en toda o casi toda la política educativa (reformas a planes de estudios, los libros de texto, la incorporación de tecnología a las aulas, como el programa Enciclomedia, los horarios y calendarios, etcétera): “El secretario de Educación Pública puede consultar o compartir información con los secretarios de Educación de los estados a través del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), pero nada más. Con frecuencia, sin embargo, las decisiones son cabildeadas ante los grupos de presión que actúan en el sector, de los cuales el principal es el gremio de trabajadores de la educación (SNTE)”. Sin embargo, hoy vemos en el caso de la reciente administración calderonista que la intromisión de “la presidenta” de ese gremio ha logrado incrustar a miembros de su andamiaje político en las altas esferas de la burocracia educativa, entre otras medidas políticas.

- Concepto de Gestión: En la búsqueda porque la educación influya decididamente en una mejor calidad de vida, surgen nuevas propuestas de políticas educativas, senderos que logren justificar la implementación de las políticas educativas con el mejoramiento de las condiciones de vida de sus educandos. Así, surge la necesidad de hacer eficiente a dichas políticas, lo que nos lleva a un modelo gerencial, como si la educación fuera del ámbito mercantil o esta haya demostrado sea una organización eficiente. Así, se desprende la concepción de la gestión educativa. Y una de esas mejoras o condición para una vida mejor es precisamente la democracia que surge ante

la necesidad de satisfacer una educación, no sólo de calidad y de valores, sino que sus actores procuren una convivencia en la que haya una satisfacción significativa de las demandas de la sociedad en su conjunto, entre las cuales están el respeto de los derechos humanos, y que sean capaces de tomar sus propias decisiones. Así, se podría afirmar que “toda decisión educativa importante en los últimos cincuenta años ha sido fuente de controversias y conflictos, comenzando por el Plan de Once años y el establecimiento del Libro de Texto Gratuito, siguiendo con el Acuerdo Nacional por la Modernización Educativa ANMEB) de 1992 y terminando con la Reforma –originalmente integral - de la Escuela Secundaria (RES) y el fiasco del programa Enciclomedia.

La controversia es consustancial a la democracia, sin embargo, y en este caso la naturaleza burocrática de la autoridad hace que los actores políticos de la educación no se sientan representados en el proceso de toma de decisiones y genera oposiciones que muchas veces impiden los cambios” . en mayo de 1992, el gobierno estatal de Guanajuato firma el ANMEB, encaminado a “mejorar la calidad de la educación básica” .

El universo que tomaremos para investigar nuestros propósitos será en base a una muestra intencional representativa de la población por estudiar, ya que reproduce “las distribuciones y los valores de las diferentes características de la población..., con márgenes de error calculables,” (p. 83). Los anteriores conceptos reflejan que al analizar una muestra se esta aplicando la inferencia estadística con el propósito de “... conocer clases numerosas de objetos, personas o eventos a partir de otras relativamente pequeñas, compuestas por los mismos elementos,” (Glass y Stanley, 1994, p. 241). En términos generales la información que arroja el análisis de una muestra es mas exacta incluso que la que pudiera arrojar el estudio de la población completa. Una muestra puede ser de dos tipos: no probabilística y probabilística. En la muestra no probabilística la selección de las unidades de análisis dependen de las características, criterios personales, etc. del investigador por lo que no son muy confiables en una investigación con fines científicos o tecnológicos. Este tipo de muestra adolece de fundamentación probabilística, es decir, no se tiene la



seguridad de que cada unidad muestral integre a la población total en el proceso de selección de la muestra. El muestreo no probabilístico comprende los procedimientos de muestreo intencional y accidental:

“a) Muestreo Intencional. El muestreo intencional es un procedimiento que permite seleccionar los casos característicos de la población limitando la muestra a estos casos. Se utiliza en situaciones en las que la población es muy variable y consecuentemente la muestra es muy pequeña.

b) Muestreo Accidental: El muestreo accidental consiste en tomar casos hasta que se completa el número de unidades de análisis que indica el tamaño de muestra deseado. Los anteriores procedimientos de muestreo no son recomendables para una investigación científica.

## **8. Metodología: métodos y materiales.**

Para abordar este capítulo, es necesario dividirlo a su vez en dos apartados: por un lado, nos apoyamos en la propuesta hermenéutica de Ricoeur (1997) y por otro, en la concepción que tiene el IFE (2002) acerca de su propuesta educativa, de tal manera que nos permita hacer una interpretación lo más ajustada a la *realidad* documental, materia prima de nuestro estudio.

### **8.1. Métodos:**

La propuesta Hermenéutica de Ricoeur (1997), como metodología, resulta muy adecuada para nuestras pretensiones investigativas, por el carácter complementario y conciliador entre el plano explicativo y el comprensivo-interpretativo del lenguaje que se expresa en el desarrollo de su obra. “Esto deja abierta la posibilidad – nos dice Teresa Ríos Saavedra - de un acercamiento al foco de investigación con una estrategia que nos asegura el carácter científico que merece una investigación cualitativa y que, al mismo tiempo, permite llegar a una comprensión hermenéutica cimentada en la explicación objetiva a través del análisis estructural, la cual finalmente es sobrepasada al entrelazarla con el mundo nuevo que queda al descubierto gracias a este medio”. Ricoeur (1997), basándose en que el lenguaje desarrolla su teoría del texto y que parte de la premisa siguiente:

“... la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado” (p.16).

En este sentido, el texto se constituye en una unidad lingüística posible de ser interpretada y, consiguientemente para nosotros, en la posibilidad de sumergirnos en el mundo del lenguaje de los sujetos que nos proponemos comprender. Consecuentemente, en una primera instancia, lo que se busca rescatar a partir del método hermenéutico son textos, es decir, narraciones enunciadas por los sujetos de estudio que den cuenta de su mundo de sentidos. De esta manera, las narraciones serán comprendidas como textos, los cuales suponen un relato sobre una experiencia vivida. La hermenéutica nos proporciona, de este modo, tanto una nueva forma de comprender los discursos como una nueva forma de interpretar la experiencia humana a partir de éstos. En síntesis, cada discurso es un relato y cada relato es una narración que articula la experiencia del que la expresa, y este relato es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística llamada texto.

El relato, según Ricoeur (1997), tiene una propiedad de configuración. Cuando alguien narra, compone una historia y crea un espacio entre la vida y la historia relatada. Este espacio otorga la posibilidad de articular dos momentos que aparentemente se contraponen, como lo son explicar y comprender. Sin embargo, en la relación de diálogo estas dos instancias no se oponen sino que se complementan, pues el relato explica y, mientras explica, se comprende. Consecuentemente, cuando el relato se inscribe, la explicación se hace parte integrante del análisis hermenéutico. El relato, para Ricoeur, tiene una importancia fundamental puesto que está íntimamente relacionado con la temporalidad, marcando, articulando y clarificando la experiencia humana. Es decir, cuando un sujeto narra, está articulando su experiencia personal en el tiempo, con lo cual, en el acto de narrar, se configura una trama ocurrida en un tiempo determinado y, además, se establece una conexión entre el tiempo en

el cual ocurre la trama y el presente desde el cual se la narra. Sin embargo, además de destacar esta premisa, que marca un camino de orientación en lo que se refiere al desarrollo de las técnicas aplicadas a la investigación, es necesario distinguir los alcances de la comprensión hermenéutica (Verstehen, ver en Gadamer), puesto que este es el concepto que encierra la clave de la interpretación que se desprende de ella.

Desde la perspectiva de que la comprensión hermenéutica se basa en una concepción del lenguaje, y también del tiempo, el relato cobra una importancia fundamental. Ricoeur (1997) da cuenta de la existencia de una conexión significativa entre la función narrativa y la experiencia humana del tiempo; es la acción humana lo que el relato imita y, finalmente, es una historia lo que el relato narra. La experiencia humana tiene un carácter temporal; es decir, todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, y todo lo que ocurre en el tiempo puede ser relatado. Por lo tanto, a lo que el acto de relatar apunta es, como afirmamos anteriormente, a marcar, articular y clarificar la experiencia humana, mientras que un texto es el medio apropiado para delimitar, ordenar y explicitar esta experiencia. Ricoeur (1997) afirma que entre el vivir y el relatar se abre un espacio que, por ínfimo que sea, permite el descubrimiento de una experiencia viva. De este modo la vida es vivida y la historia es relatada; y la competencia para seguir un relato constituye una forma elaborada de comprensión. Con esto estamos afirmando que la comprensión hermenéutica es circular.

De acuerdo a Heidegger – según Ricoeur (1997) - toda interpretación que tenga como fin la comprensión, tiene que ya haber comprendido lo que intenta interpretar: el círculo hermenéutico. Así, se puede afirmar que el que narra su historia, al mismo tiempo se comprende a sí mismo, puesto que en ese acto se apropia de su vida. Pero también podemos decir que comprender la historia personal es hacer un relato de ella, así se entra en el círculo hermenéutico de la comprensión.

Ricoeur (2001) hace un planteamiento dialéctico entre el estructuralismo y la hermenéutica, en el cual se plantea la necesidad de la explicación para la comprensión. A través del análisis estructural, el relato es analizado en cuanto

al funcionamiento de los códigos que allí se entrecruzan; de este modo, el relato es despojado de su actualidad como acontecimiento discursivo. Por tanto, reclama un camino de vuelta que va desde lo virtual a lo actual, desde el sistema hacia el acontecimiento, desde la lengua hacia el habla. Se necesita un proceso de diferenciación para actualizarse y, al hacerlo, se constituye en este caso en un nuevo acontecimiento de habla puesto que muestra un mundo nuevo. Por lo mismo, podemos decir que el paso de lo virtual a lo actual es un proceso creativo. En otras palabras, en la fase de análisis estructural, el texto es un sistema que tiene un significado ya que “ninguna entidad perteneciente a la estructura del sistema tiene un significado propio; el significado de una palabra (...) deriva de su oposición a las otras unidades léxicas del mismo tipo” (p.19). Lo que se busca en el análisis estructural son las diferencias entre las palabras, puesto que son éstas las que le otorgan significado al texto, pero eso no le da una existencia sustancial a cada palabra en sí misma. Lo que mueve al analista a buscar los signos del narrador y del receptor en el texto del relato es, en definitiva, la comprensión que abarcan en sí mismos todos los pasos analíticos, colocando la narración –en tanto donación de alguien a alguien– en el movimiento de una transmisión de una tradición viva (Ricoeur, 2001). El análisis estructural abre, de este modo, la necesidad de hacer el trayecto inverso (de lo virtual hacia lo actual) al hacer la descripción del código, a través del cual el narrador y el lector son significados a lo largo del relato. De este modo, lo que para el semiólogo constituye el cierre del relato, es justamente lo que en la hermenéutica abre la posibilidad de apertura del relato al mundo.

La propuesta hermenéutica de la comprensión no está dirigida a captar, en primer lugar, el habla que está detrás del texto, sino aquello de lo cual se habla, la cosa del texto, el tipo de mundo que la obra despliega delante del texto. Es decir, hay una distancia radical entre la comprensión del otro y la comprensión de aquello de lo cual se habla que nos abre al mundo del texto, y es a esto donde apunta la teoría de la comprensión de la hermenéutica de Ricoeur. En efecto, como punto de partida para llegar a una comprensión real del texto, se hace necesario un análisis objetivo de las estructuras del relato, el cual describe los códigos a través de los cuales el narrador y el receptor son significados a lo largo del relato, sin salirse de la inmanencia de lo relatado.

Entre este análisis y la apropiación del sentido de los sujetos se despliega el mundo del texto, el significado de la obra; es decir, el mundo de los trayectos posibles de la acción real. Esto se hace posible en la medida en que el texto no permanece cerrado sobre sí mismo, sino abierto al mundo que redescubre y rehace. Esta apertura representa el fundamento de la comprensión hermenéutica del texto.

En síntesis, para Ricoeur, la acción, igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de posibles lectores. Por lo mismo, da lugar a la misma dialéctica entre la explicación y la comprensión que se da en la teoría del texto.

Desde esta propuesta, comprender lo humano es comprender una acción percibida desde dentro, desde el punto de vista de la intención que la anima, en aquello que la hace propiamente humana. Debemos, entonces, precisar que este modo de acercarse a los sujetos significa introducirse en el mundo de sentidos que se expresa en éstos a través de sus acciones. Precisamente porque la acción humana “al liberarse de su agente, [...] adquiere una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto; deja un trazo, una marca; se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve archivo y documento”. (Ricoeur, 2001, p.162). Por esta razón, desde la perspectiva hermenéutica que presentamos, no sólo interesan los relatos de los sujetos de investigación sino también sus acciones, que son comparables, desde el punto de vista de la comprensión que propone la hermenéutica, con la autonomía que adquiere un relato cuando es convertido en texto.

De este modo, al exponer una síntesis de la hermenéutica reflexiva de Ricoeur, estamos abriendo un camino estratégico para lograr develar lo incomprensible, con lo cual esta filosofía de la comprensión se transforma en una metodología investigativa de la comprensión. Podemos dar cuenta de que el resultado de una investigación en esta línea posee el dinamismo propio de un contenido vivo. Es decir, las narraciones y las acciones recopiladas no constituyen letra muerta o cadáveres que pertenecen a un momento congelado; por el contrario, ese contenido está vivo, tiene un destino y ese destino es el mundo que el texto

recogido pretende mostrar. Es decir, este contenido posee un conjunto de referencias que provocan un ensanchamiento de nuestro horizonte existencial, dejando al descubierto aquello con lo cual no nos era posible encontrarnos por otras vías. El mundo de sentidos de los actores que componen el mundo de la vida escolar ya no será un misterio, sino que, por el contrario, una invitación al diálogo comprendido desde la experiencia de intersubjetividad del lenguaje con el cual configuramos el mundo.

Las diferencias y la complementación entre los dos tipos de análisis, el estructural y el hermenéutico, se pueden entender a partir de dos afirmaciones sobre el lenguaje hechas desde la semántica y desde la hermenéutica, las cuales hablan por sí mismas, reflejando la diferencia sobre la que se inspiran ambas teorías. Según Ricoeur, Greimas afirma que, “Quizás haya un misterio del lenguaje, y ese es un problema para la filosofía, pero no hay misterio en el lenguaje”. Por su parte Ricoeur precisa: “No hay misterio en el lenguaje: el más poético de los simbolismos, el más sagrado, opera con las mismas variables sémicas que la más banal palabra de diccionario. Pero hay un misterio del lenguaje: el lenguaje dice, dice algo, dice algo del ser”. (Ricoeur, 2001). Consecuentemente, la semántica sobre la cual se apoya el análisis estructural, aborda el nivel de los sentidos del lenguaje; la hermenéutica, en cambio, pretende develar el ser del lenguaje.

De este modo, la teoría de la interpretación de Ricoeur nos despliega un modelo de análisis novedoso y potente, puesto que nos permite un punto de partida estructural, el cual ha sido muy recurrente en los análisis de discurso en investigaciones sociales y educativas. La razón de ser del análisis estructural como método de análisis de discursos es la comprensión del sentido que tiene para el hablante un discurso determinado, en un plano distinto al que propone la hermenéutica. El interés de la semántica estructural se concentra en la reconstrucción gradual de las relaciones que permiten dar cuenta de los efectos de sentido, según una complejidad creciente. Así, la semántica estructural intenta dar cuenta de la riqueza semántica de las palabras con un método que hace corresponder a las variantes de sentido con las clases de

contextos para, de este modo, poder analizarlas según un núcleo fijo, que es común a todos los contextos (Ricoeur, 2001).

En cuanto al uso y la finalidad de esta técnica, podemos basarnos en los fundamentos teóricos de este autor, especialmente en dos de sus obras: *Teoría de la interpretación* y *El conflicto de las interpretaciones*. Sin embargo, debemos señalar que en este tipo de análisis, en la investigación social, se ha seguido tradicionalmente el modelo planteado en la semántica de Greimas quien ofrece una técnica que permite poner en práctica el análisis estructural (Greimas, 1971). En este apartado hemos seguido la progresión lógica que desarrolla Ricoeur, desde la fase del análisis estructural hasta llegar a la interpretación hermenéutica, en la que nos muestra el camino de complementación y encuentro entre el análisis estructural y la hermenéutica, el que ha constituido el cauce por el cual un proceso de análisis y síntesis de los textos, logrados a partir de las técnicas de recopilación de narraciones propias de la metodología cualitativa, puede alcanzar su fin. Sin embargo, en un trabajo de campo, como los que generalmente proponen los estudios cualitativos, se hace necesario articular este camino con un método etnográfico que permita ensamblar la estrategia metodológica hermenéutica de naturaleza filosófica, con una metodología de carácter antropológico, que asegure una coherencia con las bases teóricas que marcan el estilo de estar en el campo. El encuentro se fundamenta en los aportes que presentamos a continuación.

En la búsqueda por un método etnográfico adecuado por el camino hermenéutico me encuentro a la antropología de Geertz (1973), que hace comprender a la cultura como una red, malla o entramado de significación comunicativa, objetiva y subjetiva, entre los procesos mentales que crean los significados y un medio ambiente o contexto significativo, y a la vez significativo. Es decir, puede ser abordada como producto del comportamiento humano y de la vida social situados en un ambiente de tiempo, espacio y productividad material e intelectual, cuyo conocimiento sólo puede ser alcanzado interpretando ese entramado de significaciones (Geertz, 1973); y define la cultura como esa urdimbre cuyo análisis debe basarse en una ciencia interpretativa en busca de significaciones. desarrollando una antropología

interpretativa de la cultura. Esta perspectiva articula con una lectura hermenéutica tanto de las observaciones como de los datos extraídos gracias a las técnicas que permite esta modalidad investigativa.

Este autor llega a la convicción de que la pregunta por la acción humana es la pregunta por su sentido y su valor, siguiendo también en esta afirmación la concepción de la acción como un texto, elaborada por Ricoeur. Al aplicar este concepto a la situación etnográfica, Geertz plantea que la conducta humana debe ser vista como: "... acción simbólica, acción que, lo mismo que la fonación en el habla, el color en la pintura, las líneas en la escritura o el sonido en la música, significa algo, de este modo, pierde sentido la cuestión de saber si la cultura es conducta estructurada, o una estructura de la mente, o hasta las dos cosas juntas mezcladas" (1973, p. 21).

Como diría este autor, al entrar en el campo, no tendremos acceso directo al hecho social sino sólo a la pequeña parte que nuestros informantes nos han referido en los hechos relatados y, tal como afirma este autor, esto no representaría un límite en la investigación puesto que no es necesario saberlo todo para comprender algo, lo que orienta sobre lo que se podría lograr a partir de lo observado: "conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas". (Geertz, 1973, p.32).

Así, Geertz (1973) nos entrega una forma de interpretar y comprender a los sujetos a partir de la descripción densa de lo observado, la cual se complementa con la hermenéutica planteada por Ricoeur (2001). Sin embargo, deja un vacío sobre cómo lograr esa profundidad que se espera de la descripción en el desarrollo de la investigación.

La reducción fenomenológica se traduce en un estado de actividad reflexiva de la conciencia que representa el modo de la actitud científica. Es decir, con esta actitud todas las orientaciones hacia el mundo cambian y el observador decide no participar en el mundo de la vida como actor; como lo señala Schutz ( ), decide "no situarse ni situar su propia condición de interés como centro de este



mundo, sino adoptar otro origen de coordenadas para la orientación de los fenómenos del mundo de la vida” (p. 141). Esta decisión implica “poner entre paréntesis el mundo y suspender los juicios que el investigador tiene con respecto a él (...) con lo cual vuelve discutible aquello que antes era cierto y evidente para él”, convirtiendo una experiencia válida e incuestionable en un simple fenómeno. Al cuestionar la validez de la realidad en cuanto a su significado y su sentido, la actitud frente a ésta cambia puesto que ese mundo que hasta allí no le planteaba dudas se comienza a mostrar de una forma diferente y requiere una mirada nueva, es decir, demanda ojos nuevos. Consecuentemente, la actitud del observador es claramente reflexiva y distante, el observador no participa como actor, su interés no está en participar de ese mundo sino en observarlo de manera diferente a la forma como lo hacen los actores del centro escolar que se está estudiando. En este mirar la realidad como si fuera nueva, todos los juicios que el observador había emitido anteriormente con respecto a ella ya no son válidos y se hace necesaria una actitud reflexiva con respecto a los fundamentos, con el objeto de develar aquello que nos permanecía oculto desde la actitud natural. Se requiere, entonces, ir a los fundamentos con el fin de renovarlos y aplicarlos, con mayor riqueza y propiedad, a los objetos de ese mundo cuestionado puesto que se ha reforzado la base que permitirá pensar con mayor firmeza. La reducción fenomenológica epoché, de esta manera, se encamina hacia una actitud fenomenológica más radical que es la llamada por el autor la actitud fenomenológica trascendental (Osorio, 1999). El método planteado por Schutz lo hemos comprendido como un complemento de mucha coherencia con nuestra propuesta hermenéutica

## **8.2. Materiales:**

Para entrar en *materia* propiamente dicha, es necesario traer a colación dos elementos básicos del programa “Educar para la democracia”, en palabras propias del mismo IFE (2002), para su análisis: qué hace, cómo lo hace y qué ha obtenido. Es decir: cuáles son los materiales que aplica, cómo los aplica y qué logró.

### **Descripción del programa:**

A finales de 2001 da inició el diseño preliminar y desarrollo del Programa denominado “Educar para la Democracia” que, de acuerdo al documento base, “parte de la necesidad de fortalecer la educación cívico-política y la moral democrática de niñas, niños y jóvenes escolarizados, así como la de contar con materiales pertinentes que proporcionen a los docentes ideas concretas y herramientas prácticas para aprovechar su creatividad. En su fundamentación teórica y en la propuesta de actividades se plantea a la democracia como un gran tema transversal, el cual permite aprovechar los contenidos temáticos y los tiempos de las diferentes asignaturas para retomar, en cada una de ellas, un enfoque de formación cívico-política y de moral democrática”(18).

Por otro lado, los propósitos de los planes y programas de estudio de educación básica tienen el objetivo de contribuir a la mejora en la calidad de la experiencia formativa de los estudiantes y el plan y programas que establecen lo siguiente: “organizar los contenidos básicos para que los alumnos adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana”(2).

En este sentido, el Programa cumple con los propósitos de los planes y programas de estudio y lo que aporta a estos contenidos curriculares son las propuestas didácticas para el desarrollo de competencias.

En cuanto a los materiales, la pregunta obligada es: ¿en qué consiste el programa? Está compuesto de un documento con doce ficheros didácticos - uno por cada grado de educación básica -, un manual para el promotor y ocho cuadernillos de apoyo a la gestión escolar democrática - *piloteado* previamente – así como también busca propiciar la construcción de ambientes escolares democráticos mediante el apoyo a diversos procesos de gestión, con la participación de los directivos, prefectos, personal de apoyo a la docencia, padres y madres de familia y la comunidad en la que se encuentran insertos los planteles educativos. En ellos, los docentes encuentran algunas referencias

sobre el desarrollo de competencias cívicas y éticas así como orientaciones generales sobre la planeación de situaciones de aprendizaje en las que se correlacionen contenidos de las distintas asignaturas que se imparten en la educación básica. Dentro del aula se promueve que el docente desarrolle situaciones didácticas problematizadoras, relevantes y prácticas, basadas en los contenidos curriculares presentes en los planes y programas de estudio oficiales y con la utilización del material didáctico disponible.

La serie de cuadernillos parte de una concepción de gestión escolar más allá del sentido habitual de administración: se aproxima al de dirección, gobierno y más puntualmente a la idea de participación colectiva por parte de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de la misma. Los cuadernillos constituyen un apoyo a la gestión democrática de la escuela y no tienen una secuencia rígida, sino que pueden ser consultados en función de las necesidades de la escuela. Cada uno de ellos responde a una dimensión de la gestión escolar que ofrece posibilidades formativas y que, además, se relaciona con el mejoramiento de la calidad educativa. Por ello, se espera que sean útiles tanto para fortalecer la vida democrática en los planteles educativos como para que los alumnos aprendan más y mejor, sean más felices en la escuela y, sobre todo, valoren la importancia de la convivencia democrática como forma de vida.

La idea de este Programa parte de estudios, conocimientos y experiencias en materia de educación cívica y cultura política y de la necesidad de replantear el programa “Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles”, tanto en su fundamentación teórico-conceptual como en su metodología de instrumentación y en su sistema de evaluación, a fin de obtener un programa mejor estructurado que transitara de lo extracurricular a lo curricular y que apoyara a los docentes de educación básica en el desempeño de sus prácticas profesionales y que además pudiera incidir en el ambiente y la gestión escolar democrática.

**Los objetivos generales del Programa son:**

- ♣ “Promover en el alumnado el desarrollo de competencias para la vida democrática, a partir de los contenidos y materiales de los programas de educación básica.
- ♣ “Propiciar la construcción de ambientes escolares democráticos mediante el apoyo a diversos procesos de gestión.
- ♣ “Promover entre el magisterio acciones tendientes a la formación de educadores de la democracia” (1).

Así pues, su concepción pedagógica la podemos observar, asumiéndola como “un modelo de educación ciudadana en el ámbito formal [que] se expresa en seis aspectos: los fines, los contenidos, el currículo, los sujetos, los métodos y la evaluación.” (p. 58). Antes, es necesario saber qué entiende el instituto por democracia que articula y orienta esta propuesta y el desarrollo de sus competencias cívicas.

La democracia “es un producto cultural e histórico que no admite una definición única y verdadera. No obstante, al plantear una propuesta de educación ciudadana es necesario precisar la concepción que se tiene de la democracia, aunque sea una concepción precaria” (p. 11), para lo cual identifica tres acepciones: como forma de gobierno, como procedimiento y como forma de vida. Sobre el primero, “se tienen básicamente dos formas de ejercer la democracia: la democracia directa, definida como la participación de todos los ciudadanos en todas las decisiones que les atañen, o la democracia indirecta o representativa, que privilegia el voto y los partidos políticos como mecanismos de participación, ya que las decisiones no son tomadas directamente por la colectividad sino por personas elegidas para ese fin. Además, está la democracia participativa, en la cual la ciudadanía se involucra en el diseño, ejecución, vigilancia y corrección de los actos de gobierno a través de mecanismos como el plebiscito, el referéndum o la iniciativa popular” (p.12).

En cuanto a la segunda acepción “implica la participación de la ciudadanía en las decisiones que le afectan o interesan mediante ciertos mecanismos sustentados en un conjunto de principios” (p. 12), caracterizados en la votación, la construcción de consensos, la expresión de disensos o el debate, además de

la mediación, la negociación o el arbitraje, así como el respeto al principio de mayoría y de las minorías que genera consecuentemente la construcción de consensos o la negociación.

La última acepción del término – la democracia como forma de vida – la define como “un ideal que implica la aplicación de los procedimientos democráticos, la expresión de los valores cívicos así como el ejercicio de derechos y deberes en la esfera del gobierno, en las instituciones de la sociedad y en la vida cotidiana. En la construcción de esta propuesta de educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas se incorporan estas tres dimensiones básicas de la democracia, la cual se concibe aquí como:

- Un sistema político y una forma de gobierno configurados por tres aspectos: la competencia política de líderes que contienden por el poder público en elecciones populares periódicas; el respeto al orden constitucional, expresado en la legalidad y la justicia, y la participación ciudadana basada en ciertos procedimientos y soportada en un conjunto de principios.
- Como un sistema de relaciones sociales fundado en un conjunto de derechos que configuran la moral de la democracia, tales como la libertad, la justicia y la igualdad; en el respeto a los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales, y en el cumplimiento de responsabilidades tanto por parte de los gobernados como de los gobernantes” (p. 13-14).

Ya tenemos la concepción sobre la democracia, veamos ahora en qué consiste su modelo educativo en sus seis apartados.

El primero – los fines – lo define “a partir de un diagnóstico de la cultura política mexicana así como de la concepción de la educación ciudadana que alude a la configuración de una sociedad más crítica, más participativa, más organizada y reconocedora de las diversidades. Esto implica, en términos de fines, una educación que construya nuevas subjetividades y contribuya a reconstruir la trama de relaciones sociales mediante la reconquista de la confianza en el otro, la revaloración de la solidaridad y la constitución de una ciudadanía activa. En suma, los fines de la educación ciudadana pueden resumirse en la pretensión de formar personas:

- Con un sólido desarrollo moral, saludables y bien ajustadas a su medio;
- Con capacidad de pensamiento crítico;
- Capaces de participar en la democratización de los espacios públicos y privados;
- Sensibles ante los sucesos actuales, que se interesen de manera empática por los problemas de todos y desarrollen valores y prácticas solidarias;
- Capaces de construir con otros un orden social que mejore las formas de relación, de funcionamiento social y contribuya a lograr una vida digna para todos.
- Capaces de usar el conocimiento para la participación, la toma de postura, el diálogo o el ejercicio de la función pública;
- Respetuosas de la diversidad y defensoras de la equidad de género, la multiculturalidad y todas las formas de pluralismo;
- Capaces de mejorar las instituciones y procedimientos democráticos así como de resolver los conflictos de manera no violenta;
- Con un alto sentido de justicia y legalidad, que conozcan la ley y ejerzan sus derechos y deberes fundamentales de las personas, y
- Con una visión global y conscientes de las responsabilidades de la humanidad". (p.58).

Con respecto al segundo apartado - los contenidos - lo contempla en tres campos: el saber de la democracia, el saber hacer así como el ser y convivir. Sobre el primero, "Se refiere tanto a la adquisición de conocimientos e información sobre la democracia como al desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con el aprender a aprender, lo que incluye la construcción de estructuras mentales que ayuden a los participantes a asimilar las nociones cívico-políticas"(59). En los contenidos "se incluye el conocimiento y comprensión de la estructura de un gobierno democrático, como son la separación de poderes, el federalismo, el sistema de partidos, la representatividad y el proceso legislativo. También se incluye la historia, principios y contenidos de la Constitución y otras leyes, así como el conocimiento de los procedimientos de la democracia y el funcionamiento de sus instituciones". Este componente se inicia "a partir de sus [de los alumnos] vivencias personales y de elaboraciones conceptuales básicas en las que den

un significado referencial a nociones como autoridad, poder, leyes o derechos. A medida que aumentan las capacidades de abstracción y los referentes informativos y conceptuales, es posible profundizar en la comprensión de mayor información sobre la democracia y los procedimientos en ella involucrados” (p. 59). El segundo campo – “El saber hacer: las habilidades de la democracia” – “corresponde al desarrollo de competencias procedimentales, [...] al conjunto de habilidades técnicas y sociales entre las que se encuentran la capacidad de trabajar en equipo, de participar, de comunicarse con otros, de encontrar soluciones a los problemas mediante el diálogo, de tomar decisiones libres y responsables, de aceptar y llevar a cabo responsabilidades concretas, de participar activamente en la discusión de temas diversos y aportar su propia opinión, de aceptar las aportaciones de los demás y no limitarse a defender su propio punto de vista, de reconocer que cada cual tiene el derecho de pensar y actuar de forma diferente, de saber trabajar con los demás, de respetar a las personas y el ambiente natural y social en el que se desenvuelven. También se incluyen las habilidades relativas a la participación electoral y la resolución de conflictos. [...]Este aprendizaje va fortaleciendo gradualmente el desarrollo de habilidades y capacidades para la vida democrática. Este componente procedimental se vincula con los otros dos. Por ejemplo, al estudiar la Constitución y otras leyes, se espera que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, necesario para analizar tensiones entre derechos, entre valores y derechos, así como entre intereses individuales y de orden social. El aprendizaje procedimental prepara a los participantes para la acción, para la convivencia, para el ejercicio de los derechos ciudadanos, para la toma de decisiones y en especial para la participación democrática”. (p. 60)

El último campo - los valores de la democracia – alude al sentido ético de una cultura política y se refiere “a favorecer el desarrollo del juicio crítico y la práctica de la democracia en la vida cotidiana de la escuela [...] caracterizada por una forma particular de percibir y comprender la realidad social, por un conjunto de habilidades ya señaladas y desde luego por valores como tolerancia, solidaridad, respeto al otro, pluralidad, libertad, justicia, participación, igualdad, legalidad, entre otros. La educación es democrática tanto por sus fines como por sus procedimientos, por ello se aspira a lograr un

ambiente democrático en la escuela y dentro de las aulas a partir de la participación de los alumnos en la toma de decisiones, en la conducción de su aprendizaje así como en el establecimiento de la autodisciplina, la autogestión y la cogestión”. (p. 61). Los contenidos de la educación ciudadana “requieren vincularse nociones, habilidades y actitudes en situaciones concretas o en la solución de problemas. Esta articulación nos lleva al desarrollo de competencias cívicas y éticas” [...]

En cuanto al tercer apartado – el currículum – lo define “como una selección intencionada y manifiesta de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores acumulados por la humanidad que en forma deliberada se intenta transferir a las nuevas generaciones mediante un proceso educativo estructurado a partir de fines, medios, contenidos y objetivos. [...] Detrás de todo currículo hay entonces una visión de ser humano, de ciudadano y de sociedad, así como un código ético” (p. 62). Esto implica a los medios, los materiales (libros de texto), los métodos, los temas, enfoques educativos, lineamientos para la organización escolar y las formas de evaluación.

Esta concepción de currículum “intentar dar respuesta a tres preocupaciones básicas:

- ¿Qué enfoque curricular contribuye a la formación de personas críticas, capaces de comprender, juzgar e intervenir en su comunidad de una manera responsable, justa, solidaria y democrática?
- ¿Qué enfoque curricular propicia la autonomía de las escuelas, la corresponsabilidad de todos los sujetos escolares y la vinculación escuela-comunidad?
- ¿Qué enfoque curricular propicia la construcción de ambientes escolares democráticos en los cuales se aprenda a vivir en democracia mediante la práctica, la congruencia moral y las interacciones cotidianas?” (p. 63)

El perfil curricular contiene los rasgos siguientes:

- ♣ La formación crítica y comprometida
- ♣ Fortalecimiento de la autonomía institucional
- ♣ Estructura escolar congruente, comprometida y corresponsable



El cuarto apartado - los sujetos – que se refiere a los docentes. Aunque para el modelo pedagógico considera a los alumnos como principal destinatario, concibe a los mentores de la siguiente manera: se espera “establezcan relaciones fraternas con sus alumnos y sus pares; reflexionen acerca del sentido y direccionalidad de su trabajo a fin de que lo conciban como vía para la transformación social; expliciten los elementos formativos del currículum oculto; promuevan situaciones de aprendizaje que integren los contenidos de la democracia a las diferentes materias y con situaciones relevantes de la realidad local en el marco de un proceso participativo, democrático y crítico; formen a sus alumnos como sujetos de derecho; promuevan la legitimación de la vida democrática al interior de la escuela, entre otras tareas”. (p. 70)

Sobre el quinto apartado – los métodos - se requiere de un enfoque metodológico caracterizado por “una pedagogía interdisciplinaria, vivencial, pertinente, para la acción, para la autonomía, para la resolución de conflictos, una pedagogía de la pregunta, del juego, del cuerpo, de la responsabilidad, de la integración, una pedagogía que transite de una preocupación más personal-subjetiva a una más objetiva, centrada en la humanidad” (p. 72)

El último apartado – la evaluación – “lo que interesa es saber cómo van progresando las alumnas y los alumnos en la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes vinculados con la formación democrática. A partir de la identificación de las dificultades, avances o estancamientos, el docente y los mismos alumnos contarán con elementos para aprender de los errores, superar las dificultades de aprendizaje y, en caso necesario, reorientar el proceso de aprendizaje y desarrollo. En última instancia, la evaluación también brinda elementos para asignar una calificación” (p. 73).

Ahora bien, estamos hablando de que es una pedagogía basada en *competencias* y competencias cívicas y éticas. ¿A qué se refiere el IFE con ello? En primer lugar veamos sólo su concepción de las competencias y más delante de sus dos calificativos.

Las competencias las entiende como “la capacidad de actuar de manera eficaz ante cierta situación, utilizando y asociando varios recursos cognitivos complementarios, entre los que se encuentran los conocimientos [...] elementos para arribar a una concepción integrada y holística [...] alude a un saber hacer, a una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas [...] La competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales”. (p. 73-74). Incluye tres rasgos básicos:

- ♣ La integración de varios elementos: los atributos personales (habilidades, aptitudes, conocimientos y valores), actos intencionales clave (tener voluntad de actuar), la práctica reflexiva (el juicio personal), el desempeño de la tarea (la acción competente), y el contexto;
- ♣ Aplicación: enfatiza su puesta en la práctica y la aplicación de lo aprendido y de lo adquirido.
- ♣ Contexto: entendido como “el conjunto de prácticas sociales, donde ocurren las cosas, los lugares donde las acciones humanas adquieren sentido y dan significado a nuestros conceptos y creencias, estos lugares pueden ser la familia, la escuela y la sociedad en general. Contexto escolar se refiere a una serie de factores físicos, culturales y sociales que determinan la percepción de la acción educativa y de las interacciones de los actores con los contenidos escolares. Los aprendizajes escolares tienen su raíces en el contexto familiar y social, los aprendizajes significativos que se adquieren en la escuela se ven reflejados en la cotidianidad” (p. 76).

Con respecto a las competencias cívicas y éticas, para el instituto existe una articulación intrínseca entre ambas y son entendidas como “el conjunto de comportamientos, actitudes y conocimientos que las personas aplican en su relación con otros, así como en su actuación sobre el entorno social y político.

En el caso de la ciudadanía democrática, las competencias además de ser cívicas son éticas porque requieren estar fundadas en un código ético personal, construido de manera autónoma a partir de los principios y valores de la ciudadanía democrática” (p. 76). Su articulación la establece dos elementos: lo deseable – “rasgos que se espera posea el ciudadano, definidos tanto en el texto constitucional como en los documentos normativos y declarativos de la Secretaría de Educación Pública y del Instituto Federal Electoral” (p. 76) – y lo posible – “delimitado por tres elementos: la cultura política mexicana, las condiciones culturales de los distintos contextos sociopolíticos y económicos del país, los niveles de desarrollo moral y cognitivo que teóricamente poseen las niñas y los niños de educación básica, a quienes en primera instancia va dirigida esta propuesta educativa” (p. 76) -.

### **Resultados del Programa**

Nuestro estudio toma, como ya señalamos previamente, el material básico para su análisis: los resultados obtenidos y reportados del programa “Educar para la Democracia” del IFE en el estado de Guanajuato, vía transparencia del propio instituto, cuya respuesta a nuestra solicitud se tradujo en un documento titulado: “Informe del IFE del Programa “Educar para la Democracia” (Abril 2008)”.

En él hace referencia a una fase piloto – entre el 2001 y 2002 - en diversas entidades federativas, sin incluir a Guanajuato, concluyendo el diseño del programa en el 2003. Capacitaron al personal de la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica (DECEYEC) quienes fungirían como facilitadores del Programa. Así mismo, en abril de 2004 capacitaron personal para los 32 Vocales locales. Dicha capacitación para el Programa se propuso en dos modalidades, a partir de ese año:

- ♣ Promover el Programa directamente con los directivos y docentes interesados en conocerlo y capacitarlos para que iniciaran con la instrumentación del mismo en las escuelas de educación básica;
- y

- ♣ Ofertar cursos con enfoque de competencias con valor a carrera magisterial a través del Programa Nacional de Actualización de Profesores de Educación Básica en Servicio (PRONAP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

### **La instrumentación:**

Consistió en las siguientes cuatro etapas.

Primera etapa: los Vocales Ejecutivos de las juntas locales acompañados por los Vocales de Capacitación Electoral y Educación Cívica se entrevistaban con autoridades de educación de cada entidad federativa para presentar el Programa y habiendo estado interesadas en desarrollar el Programa en las escuelas, ofrecieron un curso de introducción de 20 horas dirigido a docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos, explicándoles el fundamento conceptual y psicopedagógico del Programa, las nociones de competencias y la propuesta de competencias a desarrollar, así como las actividades didácticas para favorecer el desarrollo de competencias cívicas y éticas en el aula.

Segunda etapa: incluyeron la reflexión y sensibilización del papel del formador en modelos de educación en valores, las competencias del facilitador, las implicaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias, los ejes transversales, el currículo problematizador y la gestión escolar democrática, así como temas sobre participación ciudadana y democracia. Se capacitó a los docentes antes y durante la instrumentación del mismo.

Tercera etapa: una vez capacitados los docentes, el vocal del ramo (distrital o local) realizó en todo el ciclo escolar un acompañamiento con los maestros y directivos que lo habían desarrollado, de manera directa o a través de un mecanismo de coordinación, en caso de que el número de planteles educativos lo requiriera. El acompañamiento consistió en el asesoramiento del docente para el desarrollo del Programa, dotarlo de material, información, llevar una evaluación y seguimiento del trabajo del docente en el aula. Para que el vocal

del ramo diera un apoyo de calidad, solicitó ayuda de otros expertos o aliados estratégicos para que lo asesoraran con los temas transversales como fueron equidad de género, derechos humanos, sexualidad, medio ambiente, etc. El acompañamiento fue decidido por cada vocal con sus maestros, ellos concertaron los días y las horas de cada reunión de trabajo. Asimismo, los vocales fueron capacitados para poder dar este acompañamiento.

Entre los aliados estratégicos fueron: autoridades educativas federales y estatales, Institutos Estatales Electorales, Institutos Estatales de las Mujeres, Comisiones e Instituciones de Derechos Humanos, Universidades Públicas y Privadas, Secretarías Estatales de Salud, Sistemas Estatales para el Desarrollo Integral de la Familia, organismos civiles que trabajaran temas específicos que correspondieran a los ejes transversales del Programa, entre otros.

Cuarta etapa: el vocal del ramo llevó a cabo con la dirección escolar la continuidad del Programa, asegurando la continuidad del mismo en el siguiente ciclo escolar y fungiendo además como asesor de los maestros que se incorporaron por primera vez a trabajar en éste.

Instrumentación del programa en las juntas locales.

Entre 2004 y 2005 la mayoría de las entidades federativas presentaron el Programa ante autoridades educativas locales. Entre las entidades que solicitaron cursos de formación a docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos con la intención de operar el Programa en algunas escuelas no se encontró Guanajuato. Estos cursos se impartieron a petición de las autoridades educativas estatales, no cuentan con la información de todos los cursos del IFE que fueron impartidos por el PRONAP desde 2003 a la fecha y solo se cuenta con información de los cursos impartidos por funcionarios del IFE en 2003.

Entre las veintiún entidades que solicitaron cursos a la Coordinación General de Actualización y Capacitación del Magisterio (CGAyCM) impartidos a profesores durante el primer semestre de 2003, Guanajuato no está.

En diciembre de 2004 la Junta Local de Guanajuato presentó el Programa para la actualización y profesionalización del magisterio y acordaron que la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) compartiría información respecto de los profesores inscritos en dicho Programa para que, a su vez, el IFE apoyaría con la impartición de cursos, mismos promocionaron a través de la SEG ante el magisterio.

En el 2005 convocó a la aplicación del Programa, realizándose “algunas” (sic) acciones de gestión y sensibilización para su instrumentación, convocatoria que sólo logró la impartición de dos cursos en el Distrito 15.

En diciembre de 2004 el Consejo General del IFE aprobó el Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010 (el “Programa Estratégico”) que tiene el propósito de orientar el quehacer institucional para contribuir a la consolidación de los valores, las prácticas, los procedimientos y las instituciones de la democracia a través de la formación de competencias cívicas. En este programa se definen los principios rectores, los ejes transversales, los objetivos a alcanzar, las líneas de acción programática y las orientaciones estratégicas para la realización de la política educativa del IFE en todo el territorio nacional.

El IFE establece en el Programa Estratégico 6 principios rectores para cualquier acción y proceso en educación cívica. A saber:

- ♣ Enfoque participativo que promueve la transparencia y la rendición de cuentas;
- ♣ Concepción integral de la educación cívica;
- ♣ Visión nacional con enfoque local;
- ♣ Focalizar acciones educativas hacia grupos que enfrentan mayores dificultades para el acceso y disfrute de sus derechos;

- ♣ Promover la puesta en práctica de los valores de la democracia, así como la importancia del voto libre y secreto; y
- ♣ Favorecer la perspectiva de género y el respeto a la pluriculturalidad.

Dentro de este Programa Estratégico se incluyen diversas líneas de acción programática. Para el caso que nos ocupa, es menester mencionar la “Línea de Acción Programática 1: Preparar a niños y jóvenes para el ejercicio de su ciudadanía”, cuyo objetivo es promover entre los futuros ciudadanos el interés en los asuntos públicos y facilitar las competencias cívicas que les permitan participar en la comunidad y ejercer su ciudadanía de manera efectiva, considera entre sus orientaciones estratégicas las siguientes, entre otras:

- ♣ Incidir en los programas curriculares de educación básica, media y superior para que el desarrollo de competencias cívicas se convierta en un eje que efectivamente atraviese la formación de niños y jóvenes.
- ♣ Incidir en la democratización de los ambientes escolares.
- ♣ Generar procesos de reflexión, análisis y puesta en práctica de propuestas de solución a temas o problemáticas cercanas a niños y jóvenes.
- ♣ Ampliar la aplicación y evaluación del proyecto Educar para la Democracia a fin de asegurarse del impacto del modelo educativo para el desarrollo de competencias cívicas entre estudiantes de educación básica.

Esta última orientación estratégica no se ha podido cumplir a cabalidad debido a las reformas curriculares en la educación básica, particularmente en primaria y secundaria.

Es importante mencionar que el aporte fundamental del IFE en el Programa fue el diseño conceptual y metodológico del mismo. Dicho diseño sirvió de base para el desarrollo del Programa Integral de Formación Cívica y Ética de Educación Primaria de la SEP (PIFCyE) con el cual se iniciará formalmente la impartición de una nueva asignatura a partir del siguiente ciclo escolar 2008-2009 en todos los grados y en todas las escuelas del país.

Asimismo, el IFE participó en el Comité Interinstitucional que se creó para llevar a cabo el diseño del PIFCyE y actualmente participa en el Consejo Consultivo Interinstitucional de Formación Cívica y Ética de la SEP, el cual tiene entre sus principales funciones emitir opiniones, proponer acciones sobre aquellas actividades que favorezcan el desarrollo curricular y la instrumentación efectiva de los programas de formación cívica y ética de primaria y secundaria.

Por último, es importante señalar que para la instrumentación del Programa la estructura con la que cuenta el IFE es insuficiente para dar cobertura a docentes y escuelas de educación básica del sistema educativo nacional; su éxito depende de la coordinación de las autoridades educativas con el IFE.

## **10. Resultados**

Como ya citábamos a Latapí (2004), al referirse a lo que es una política de Estado, que implica “un mayor compromiso del Estado con ellas [...] Lo característico de una política de Estado está dado por su contraste con una política meramente gubernamental, o sea, definida y ejercida por el gobierno en



turno” (3). En este sentido, encontramos, en principio, que efectivamente sí es una de esas políticas, puesto que el IFE es un organismo público, esto opera con presupuesto proveniente de del erario público que anualmente el Congreso de la Unión tiene que aprobar, por cierto cada vez más oneroso. Así mismo, surge como alternativa a la autoridad anterior que calificaba los comicios federales y se le atribuye ser producto de una demanda ciudadana, entre otros aspectos. Sin embargo, es una política intermitente que se aparece de vez en vez, por lo que no tiene consistencia, lo que a su vez impacta en una deficiente “educación para la democracia”.

Si se quiere que las escuelas eduquen para la democracia, deben poner en práctica lo que predicán organizándose de tal modo que fomenten las actitudes y los valores democráticos mediante la experiencia: donde el poder y la autoridad se desplazan del profesorado al alumnado, en lo que respecta a las decisiones sobre la gestión de la institución, al contenido de la enseñanza y a la manera en que ésta se imparte. Aunque cada establecimiento tenga sus particularidades, en toda institución escolar democrática estarán presentes ciertas características generales relativas a la organización y al plan de estudios. (Unesco, 1997)

Es de suma importancia la participación de las personas en la educación, porque, en primer lugar, la educación es un asunto público: *lo público*, como lo sustenta Cabrero (2000), es un espacio de todos, del Estado como ente abstracto, del gobierno como redes de organizaciones (el Ejecutivo, el Congreso) y de la sociedad como tejido orgánico y ciudadano. Esta posición rechaza entonces la idea de que lo que ocurre con la educación, con el diseño de sus políticas y con sus resultados compete sólo al Estado o es propiedad exclusiva de una burocracia sindical. Los ciudadanos, especialistas, padres y madres de familia y organizaciones de la sociedad civil, entre otros actores, deben también involucrarse de manera responsable en la hechura de política pública educativa. Además, la participación social ayuda a develar el carácter ciudadano de los individuos que viven y actúan en un país que aspira a ser democrático. En cuestiones de índole ética también puede ser sustancialmente valiosa como sería el aminoramiento de condiciones de pobreza, desigualdad y

exclusión. Se puede hacer una crítica en torno a graves rezagos sociales que el gobierno mayoritario no garantiza – por ejemplo, la protección de los derechos de las minorías - hasta que el debate público dé a estos problemas suficiente visibilidad y status políticos como para producir el apoyo público generalizado. (Sen, 2004). El silencio, dice Sen, es poderoso enemigo de la justicia social.

De acuerdo a investigaciones sobre la naturaleza del lenguaje y el cerebro-mente del ser humano (Chomsky 1988), una de las consecuencias más importantes de las investigaciones es que, como hemos de ver, aportan pruebas casi concluyentes y argumentos abundantes a favor de una de las dos actitudes tradicionales y más importantes acerca de la naturaleza de la democracia y la naturaleza de la educación: la que toma la democracia por autogestión y la educación en gran medida como autodidáctica.

Se tiende a abandonar la idea, dominante en la pedagogía durante mucho tiempo, de que toda enseñanza provoca aprendizaje, así como su correlato, que todo aprendizaje es producto de algún acto explícito de enseñanza. Se reconoce así que existen contenidos enseñados que sólo se memorizan, que luego se repiten y, después se olvidan porque no son incorporados por los estudiantes al acervo del conocimiento propio y, por tanto, no se aprenden. Es desde allí que surge el desafío por identificar aquellas condiciones que podrían asegurar procesos educativos fecundos, en los que la enseñanza se traduzca en aprendizaje (Palma, 2000).

El Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (Conapase), creado en 1999, no ha sido tomado en cuenta en esta política educativa, ya que “es una instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información, cuyo objeto es promover la participación de la sociedad y el desarrollo de actividades tendientes a fortalecer y elevar la calidad de la educación básica, normal y demás para la formación de maestros de educación básica, así como ampliar la cobertura de estos servicios educativos; en el que participarán padres de familia y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, autoridades educativas y representantes de la sociedad especialmente

interesados en la educación”. Todo ello a pesar de que este esquema de participación social fue impugnado “concepción oficialista”, su pesada estructura y su composición, ya que todos sus miembros son designados por los secretarios de Educación o los secretarios estatales.

El reconocer que la democratización no es un producto lineal y mecánico que brote desde la adecuada educación de los sujetos, no significa que esa formación de personas para la construcción de más democracia sea una acción inútil, ya que, tampoco se puede postular la parcialización contraria, esto es que la democratización va a surgir, automáticamente, de la modificación de las circunstancias condicionantes. El cambio de condiciones puede crear oportunidades para impulsar relaciones más libres y solidarias, pero esa innovación deberá -siempre- con voluntad y lucidez aprovechar las oportunidades que se han abierto. De allí la importancia de educar para la democracia, aún cuando se trate de una problemática acotada y parcial.

El programa del IFE debiera también promover una aproximación amplia a la ciudadanía que incluya no sólo los derechos civiles básicos, sino además los derechos políticos, sociales, económicos y culturales mencionados en la Declaración de 1948 y delineados en la Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1969 y, más recientemente, en la Carta Democrática Interamericana de 2001.

La priorización de la cultura democrática como objetivo educativo supone incorporar a la currícula, técnicas de intervención integral, que conllevan simultáneamente conocimientos, valores, métodos, herramientas de acción y formación actitudinal. Éste es siempre el gran desafío educativo. La cultura democrática no puede depender sólo de los políticos profesionales, ni de los gobiernos, ni del sistema educativo formal, ni de los medios de comunicación, con su enorme potencial, y menos de alianzas inconfesables entre el gobierno la alta burocracia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Requiere intervenciones programadas y la formación de “animadores”, educadores, especialmente capacitados para esta tarea. La educación para la democracia contiene didácticas substancialmente dirigidas a plantearse el

asunto de las dinámicas identitarias y los principios de participación y pertenencia social. Su pluralidad y la reivindicación a ser titulares de los derechos a la diversidad y la diferencia, han de empatar se con las lógicas de la cooperación, inclusivas y generadoras de “orden” y gobernabilidad.

La educación para la democracia es una función sustancial de la escuela y está referida al desarrollo de las capacidades y habilidades para una convivencia social fundada entre otros valores, como ya lo decíamos, en la solidaridad, la participación y el respeto. Esta función es crítica para efectos del desarrollo de la autoconciencia y la responsabilidad social, dado que permitirá a los estudiantes participar como sujetos solidarios y críticos, en la escuela y en la sociedad. La educación para la democracia implica el *empoderamiento* de todos los individuos para participar activa y responsablemente en todos los ámbitos de la vida política y social. Esta función democratizadora debería cruzar transversalmente y comprometer todos y cada uno de los procesos escolares, incluyendo el sistema de relaciones que en ella se tejen, los procesos curriculares que se implementan y las estructuras de poder institucionales. Requiere de la validación de los significados de los actos y prácticas que en ella se experimentan y convoca a alumnos, profesores y administrativos a participar solidaria y colaborando en la tarea de construir un orden social democrático.

La escuela puede cumplir esta función a través de la organización e implementación de prácticas educativas que fomenten procesos deliberativos y la participación activa conducente al desarrollo integral de los estudiantes y al cultivo de los valores democráticos. En este contexto, el escuchar y fomentar la expresión de sus voces estudiantiles es importante e imprescindible dado que los son los actores y protagonistas centrales de este proceso y la calidad de sus experiencias escolares constituye un aspecto clave de su formación integral. Todo ello no se ve consistentemente en la propuesta del IFE.

El hecho de ser protagonista del proceso formativo implica ubicarse en el centro de este y desempeñar activamente las funciones centrales del mismo. Hecho que interpela a profesores y directivos a fomentar formas variadas de

participación, dado que constituye uno de los ejes articuladores de las prácticas sociales en la escuela y promueve y garantiza el desarrollo de los estudiantes. Así, no se ve en la propuesta del IFE la participación activa de estos deliberada y organizadamente, que podrían mayor conciencia del sentido y derivaciones de su participación y así transformarse en los verdaderos protagonistas del proceso. Una de las formas más simples de participación de los estudiantes lo constituye la expresión de sus voces. Sin embargo, se ha desestimado sistemáticamente el derecho y necesidad que tienen de hablar por sí mismos y sus voces han permanecido separadas de los problemas que los aquejan. La voz difunde los significados y perspectivas más profundas de las personas y en el caso de los estudiantes, expresa y afirma sus propias identidades y refleja sus propias comprensiones y expectativas respecto del mundo escolar y la realidad que están viviendo (Fielding y Prieto, 2000). El favorecer su participación es crucial, pues no sólo apoya la realización de actividades sino que también la adquisición de responsabilidades en el proyecto escolar, convirtiéndose los alumnos en agentes de su propia formación y no simples destinatarios de la acción educadora (Santos Guerra, 1995). La participación de los estudiantes, cualquiera sea su edad, constituyen principios orientadores de escuelas que desarrollan en sus alumnos sus capacidades creativas, incentivan su participación en la toma de decisiones y la generación demandas, favorecen la producción de comentarios analíticos y constructivos, y valoran sus acciones cuando les asignan responsabilidades (Mena, Prieto y Egaña, 1998).

Estando de acuerdo con Osler y Starkey (2004) que manifiestan que las principales características que deben cumplir las prácticas y textos sobre educación para la democracia, deberán contener los siguientes elementos, que en la propuesta del IFE brillan por su ausencia:

- ♣ Enfoque en educación sobre derechos humanos
- ♣ Promoción de desarrollo intercultural
- ♣ Preparación de los participantes/lectores para la inclusión social
- ♣ Enfoque antirracista

## 11. Conclusiones

Con todos los hallazgos referidos en el apartado anterior, podemos concluir – como lo planteamos en la hipótesis - que el programa “Educación para la democracia” del IFE no se justifica, puesto que no incide significativamente en sus pretensiones de formar a la ciudadanía en esa orientación, por lo que nos parece resulta una simulación.

Que la responsabilidad de la formación ciudadana es una actividad de todo el Estado, en la que las autoridades educativas, tanto federales como locales, deben asumirla en serio y plenamente.

Que las autoridades correspondientes deben llevar a cabo una política educativa para la democracia con el concurso de todos los expertos en la materia y comprometerse a aplicarla inmediatamente.

La legitimidad misma de la democracia descansa en parte en lograr una profundización de la cultura democrática. Así el desafío de lograr este cambio de cultura no puede ser subestimado. Frente a ello nos preguntamos: ¿Cómo puede el sistema educativo las escuelas formar futuros ciudadanos comprometidos con valores democráticos cuando otras instituciones (el sistema de justicia, el sistema electoral, el sistema de partidos políticos, las instituciones productivas, las familias, las instituciones religiosas, por ejemplo) reflejan y reproducen valores y prácticas autoritarios? ¿Cómo promover las actitudes democráticas en contextos donde el gobierno o la oposición política al gobierno no autorregulan su participación con normas ajustadas a la práctica democrática? Es claro que la acción de las escuelas sólo puede contribuir parcialmente a la conformación de una cultura democrática en procesos de cambio social más amplios en los que otros cambios institucionales serán esenciales y no con paliativos o simulaciones desde la propuesta del IFE.

Es claro que la acción de las escuelas sólo puede contribuir parcialmente a la conformación de una cultura democrática en procesos de cambio social más

amplios en los que otros cambios institucionales serán esenciales y no con paliativos o simulaciones desde la propuesta del IFE.

No se reconocen las profundas disparidades que las estructuras económica-políticas generan en las condiciones de vida de los alumnos, en su capital cultural y sus repercusiones en el trabajo docente; tampoco se tocan las rígidas jerarquías, la pesada burocracia, la corrupción y simulación entre la Secretaría de Educación y las cúpulas del sindicato de maestros

Mientras para el Banco Mundial la educación pública deba ser rentable y varias de las áreas educativas señaladas en el “Acuerdo para la Calidad Educativa” (7) reciente signatura, se abran a la participación del capital privado, como la capacitación docente, la certificación de habilidades, la evaluación, se sigue negando a capacidad acumulada y los conocimientos generados en torno de la escuela pública en los institutos y universidades mexicanos, así como la participación de los actores centrales: los docentes mismos.

En la perspectiva neoliberal del BM merece atención solamente la pobreza extrema. La pobreza y a sus secuelas en las familias de los escolares es un factor que explica el fracaso escolar, por lo que atender la pobreza extrema de los alumnos es insuficiente, cuando se requiere un cambio en la política económica y social que ponga en el centro la creación de condiciones favorables para alcanzar el disfrute de la plena democracia y los derechos humanos de más de 60 millones excluidos, por lo que no es suficiente darle unos pesos a las familias en extrema pobreza para quitarles el hambre, porque para que los padres puedan brindarle a sus hijos las bases educativas que les permitan aprender en la escuela requieren condiciones para gestionar una vida digna, y no de zozobra, inseguridad, falta de tiempo y de calma que padecen actualmente.

### **Notas:**

1. El Banco de México reportó en 1996 que 75 por ciento del dinero depositado en los bancos del país estaba en manos de 2.5 por ciento de los “ahorradores”, mientras el restante se lo disputaban 97.5 por ciento de los cuentahabientes; en quince años se produjo una concentración de riqueza tan injusta como la

que existió aquí durante el virreinato. Eso no fue suficiente: la Constitución fue modificada para que un ciudadano mexicano, hijo de extranjeros, pudiera ser presidente de la República, obteniendo la primera magistratura del país, encabezando “un gobierno de empresarios por empresarios para empresarios”, en sus propias palabras.

1. En los Artículos 26 y 27 de dicha Carta pusieron énfasis en la necesidad de desarrollar una cultura democrática para acompañar las reformas políticas democráticas. En particular, el artículo 27 estipula que “se deberá prestar especial atención al desarrollo de programas para la educación de la infancia y la juventud como un medio de asegurar la persistencia de los valores democráticos, lo que incluye la libertad y la justicia social” (OEA, 2004).

2. El neoliberalismo: consiste en el adelgazamiento o abdicación de responsabilidades propias del Estado, como las propias en materia educativa, expresándose a través de políticas modernizadoras tendientes hacia la privatización, la descentralización, la reducción del presupuesto público para el rubro educativo, así como la modificación curricular al servicio del mercado, bajo el encuadre regulador de sistemas de evaluación de la función de los centros escolares y del desempeño docente tanto en el medio rural como en el urbano en todo el continente.

3. Entre 1940-1970 el analfabetismo entre adultos se abatió significativamente, en un 26%, así como la población mayor de quince años sin ninguna instrucción pasó del 75.6% al 31.6%. Sin embargo, para 1985, el índice escolar de la población era de 5.11 grados, mientras que sólo una pequeña franja social ha tenido acceso a la educación superior.

5. No debemos olvidar que la época en que se implanta esta teoría en América Latina, es cuando se dan - los 70 y 80 – las luchas guerrilleras y otros focos de resistencia social sobre todo en Argentina, Bolivia y México, y en Chile en 1973 se da el golpe de Estado y se instaura una dictadura militar y por su parte en Argentina en esa misma década se lo mismo, como contraparte a la implementación de la guerra fría, donde en el plano político ideológico eran fundamentales para, en este caso, el fortalecimiento del capitalismo ante su corriente ideológica opuesta: el socialismo.

6. En la década de los sesentas y setentas, representó el periodo de máximo crecimiento de instituciones y matrícula de la educación en México, donde esta



idea del crecimiento y desarrollo implícitos y necesariamente articulados a la educación se dio como base de la política social y educativa de la nación. Se desencadena una política de institucionalización de la teoría, que impacta en muchas partes del mundo, Latinoamérica y nuestro país no son la excepción.

### **Bibliografía:**

Aguado, A., (2007), La universalización de la educación básica ¿mito o realidad? Disponible en: <http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/DI07100.pdf>.

Aguila, R. del (1997), Ideologías en torno a la democracia: vocabularios liberales y vocabularios democráticos. Cuadernos Cives, 6, 26 31.

Ahmetova y Rachmanova (1995), Civic Education in Russia. En A. Osler, H. Rathenow y H. Starkey. Teaching for Citizenship in Europe. Great Britain: Trentham Books.

Andrade, A. (2006), Gestión educativa para una educación democrática.

Disponible en: [http://www.proeduca-gtz.org.pe/publicaciones/descargas/Cuadernos\\_de\\_gestion/cuadernos\\_de\\_gestion\\_3](http://www.proeduca-gtz.org.pe/publicaciones/descargas/Cuadernos_de_gestion/cuadernos_de_gestion_3)

Apple, M. W., (1987), Educación y poder, Paidós/mec, Madrid.

Auditoría Superior de la Federación. Disponible en: <http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/ir2006i/Indice/iGeneral.htm>

Bourdieu, Pierre et al (1973), El oficio del sociólogo. México, Siglo XXI editores, 1973.

Bourdieu, P., y Passeron, J.P. (1981), La reproducción: elementos para una teoría del sistema de la enseñanza. Barcelona: Laia.

Broccoli, A. (1979), Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México, Nueva Imagen.

Cabrero, E., (2000), Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes, en Gestión y Política Pública, Vol. IX(2), pp. 189-229.

Cassasus, J. (2000), Problemas de la gestión educativa en América Latina: o la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B (versión preliminar). París, Unesco.

Castoriadis, C. (1995), La cultura en una sociedad democrática. Revista de Occidente, 167, 57-72.

- Chaffee, Morduchowicz y Galperin (1997), Education for Democracy in Argentina: Effects of a Newspaper In-School Program, International Journal of Public Opinion. Vol. 9 N° 4: 313-335.
- Chiavenato, I. (1995), Introducción a la Teoría General de la Administración. México. Mc Graw Hill.
- Chomsky, N. (1988), Language and politics....
- \_\_\_\_\_ (1992), El miedo a la democracia. Barcelona, Grijalbo-Mondadori.
- Clough, N., Menter, I. y Tarr, J. (1995), Developing Citizenship Education Programs in Latvia. En A. Osler, H. Rathenow y H. Starkey. Teaching for Citizenship in Europe. Great Britain: Trentham Books.
- Conapase (1999), Estatuto Interno. Capítulo Primero, Artículo 2. Disponible en: [www.conapase.org.mx](http://www.conapase.org.mx)
- Cooms, P. (1985), La crisis mundial de la educación. Madrid Santillana
- Dewey, J. (1978), Democracia y Educación. Buenos Aires. Losada.
- Escobar, M., y Freire, P. (1990), La educación liberadora. México. SEP-El Caballito.
- Escudero, J., Guarro, A., Martínez, G., Riu, X. (2005), Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático. Octaedro Editorial.
- Fernández, M. (1991), El aprendizaje de lo social. Educación y Sociedad, 8, 724.
- \_\_\_\_\_ (1992), Poder y participación en el sistema educativo. Barcelona, Paidós.
- Fielding, M y Prieto, M (2000) Investigando con alumnos: una experiencia práctica democrática. PAIDEIA, N°28, pp 105-126.
- Fierro, C. (1996), Organización escolar. En Consultas con expertos sobre la agenda educativa, SEG., Guanajuato, México.
- Freire, P. (1990), La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación. Barcelona, Paidós.
- Geertz, C., (1973), La interpretación de las culturas. Gedisa, Madrid
- Guba, E, y Getzel J.W. (1958), Administration as a social process, In Andrew W. Halpin (ed.), Administrative theory in education. Chicago: Midwest Administration Center.

- Gil Rivero, J. (2005), La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción Laberinto 8 <http://laberinto.uma.es>
- Gimeno, J. (1997), "Neoliberalismo y vaciado de la educación pública". Trabajado-res de la Enseñanza.
- Giroux, H., (1999). Teoría y resistencia en educación. 4a. ed. Siglo XXI: México
- \_\_\_\_\_ (1985), Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En Cuadernos Políticos No. 44. México. Era, 1985.
- González, F. (1997), Control i escolarització: el fetitxisme de la comunitat". Temps d'Educació, 17, 119-133.
- Gonzalo, C. y Villanueva, M. (1995), Geography and Multicultural Education: using student's own experiences of migration. En A. Osler, H. Rathenow y H. Starkey. Teaching for Citizenship in Europe. Great Britain: Trentham Books.
- Gramsci, A., (1977),. Cultura y literatura. Península: Barcelona.
- Guevara, G., (1988): "Democracia y educación en México". En México: el reclamo democrático. México: Siglo XXI, 1988.
- \_\_\_\_\_ (2002), Democracia y educación. Cuadernos de divulgación de cultura democrática. IFE N0. 16. Disponible en: [http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/democracia\\_y\\_educacion.htm#presentacion](http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/democracia_y_educacion.htm#presentacion)
- \_\_\_\_\_ (2002), Una política educativa para la democracia y la equidad. Disponible en: [www.rolandocordera.org.mx/textos/politica](http://www.rolandocordera.org.mx/textos/politica)
- Gutmann, A. (1987), Democratic education. Princeton, Princeton University Press.
- \_\_\_\_\_ (1999), La educación democrática. Una teoría política de la educación, Paidós, Barcelona.
- Hahn, C. (1998), Becoming Political. Comparative perspectives on citizenship education. Albany: State University of New York Press.
- Heidegger, M. (2002), El ser y el tiempo. Fondo de Cultura Económica. México.
- Husserl, E. (1991), La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Editorial Crítica, Barcelona.
- Ilich, I. (1985), La sociedad desescolarizada, Ed. Joaquín Mortiz, México.

IFE (2002), La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. Disponible en:

[www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/pdf/cursos](http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/pdf/cursos)

IFE, (2005), Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010. México: IFE.

\_\_\_\_\_(2007), Informe del Programa “Educar para la Democracia” (Abril 2008). Disponible en:

<http://www.ife.org.mx/portal/site/ife/menuitem.2f263ac025a1ccc2a5a0a09c100000f7/>

Latapí, P. (2004), La política educativa del Estado mexicano desde 2002. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>

Leiva, P. (1999), Educación para la democracia: recuento de experiencias internacionales. Estud. pedagóg., 1999, no.25, p.91-112.

Levinson, B., Schugurensky, D. y González, R. (2007), Educación para la ciudadanía democrática: Un nuevo imperativo para las Américas, Revista Interamericana de educación para la democracia (RIED). Vol 1, No. 1, Septiembre. Disponible en: [www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org).

Magenzo, A., Donoso, P., Dueñas, C., Rodas, M. y Sime, L. (1994), Para Recrear la Cultura Escolar. Experiencias y Proyecciones desde los Derechos Humanos. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.

Magendzo, A. (1996). Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad. Bogotá: Edición Antropos.

Martínez, F.(2002), Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. Revista mexicana de investigación educativa. Sept-dic, vol 7, No. 16.

MaClaren, P. (2005), La vida en las escuelas. México, Siglo XXI

Mena, I., Prieto, M. y Egañan, P, (1999). Aventuras Pedagógicas de Comunidades que Aprenden. Santiago de Chile: UNICEF y Misterio de Educación Pública.

Morin, E. (1999), Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris, UNESCO. Disponible en: [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

Ogando, F. (2004), Reporte sobre Estado de la Investigación en Gestión Escolar, Práctica Pedagógica y Calidad Educativa., diciembre. Disponible en: <http://www.ciedhumano.org/FERNANDOOGANDOInformedelInvestigacion.pdf>

Organización de Estados Americanos (2004), Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros. Disponible en: <http://www.oas.org/udse>

Organización de Estados Americanos (2005), Disponible en: [http://www.educadem.oas.org/administrador/investigaciones/docs/resumen\\_ejecutivo\\_final.pdf](http://www.educadem.oas.org/administrador/investigaciones/docs/resumen_ejecutivo_final.pdf)

Osler, A. (1995), Citizenship, Schooling and Teacher Education. En A. Osler, H., Rathenow y H. Starkey. Teaching for Citizenship in Europe. Great Britain: Trentham Books.

Osler, A. y Starkey, H., (2004), Study on the Advances in Civic Education in Education Systems: good practices in industrialized countries. Centre for Citizenship and Human Rights Education University of Leeds, UK y Institute of Education University of London, UK

Palma, D. (2000), La educación para la democracia. En: Investigación y Crítica Nro. 4, U.ARCIS, Departamento de Investigación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Santiago de Chile, Chile. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma1.rtf>

Ramírez, L. y Lechuga, L. (2006), Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales. Disponible en: [www.alasru.org/cd alasru2006](http://www.alasru.org/cd alasru2006)

Ricoeur, P. (1997), Autobiografía intelectual. Nueva Visión, Buenos aires.

\_\_\_\_\_ (2001), La metáfora viva, Editorial Trotta, Madrid.

\_\_\_\_\_ (2001), Del texto a la acción. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Rodríguez, D. (1996), Gestión Organizacional. Elementos para su estudio. México. UIA-Plaza y Valdés.

Rubio-Carracedo, J. y Rosales, J. M. (1996), De la democracia de los partidos a la democracia de los ciudadanos. Contrastes, suplemento 1, 11 28.

Rubio-Carracedo, J. (1996), Ciudadanía compleja y democracia. Contrastes, suplemento 1, 141-163.

Sander, B. (2002), Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. Disponible en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20123-125/sand.htm>>.

\_\_\_\_\_ (2007), Gestión educativa y calidad de vida. Disponible en: <http://www.iacd.oas.org/La Educa 118/sander.htm>

Santibáñez, D. (2000), Estrategia de modernización de la gestión pública: el paradigma de la racionalidad económica y la semántica de la eficiencia. Revista MAD, núm. 3, sept., Dpto. de Antropología, Universidad de Chile. Disponible en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/03/paper06.htm>.

Santos Guerra, M. (1995), Democracia escolar o el problemas de la nieve frita. Volver pensar la educación. Vol I. Madrid: Morata

Sañudo, L. (2001), La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/16/16Lya.htm>

\_\_\_\_\_. Educar, revista de educación, nueva época, núm 16, enero-marzo.

Schutz, A. y Luckmann, T. (1973), Las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu, Buenos Aires.

Schutz, A., (1974), Estudios de teoría social. Amorrortu, Buenos Aires.

Sen, A. 2004. El ejercicio de la razón pública en Letras Libres, mayo, año VI. no. 65, pp. 12-20.

Serrano, G. (1997). Cómo educar para la democracia: Estrategias educativas. Madrid : Popular, D.L.

Storini, F. (1995). Educación, democracia y trascendencia. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires. Disponible en:

[http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/b854f20e-6c12-4690-8f9f-180ed5ff9608.recurso/75b9612a-8563-4b4f-b40e-94bfb01b7d12/educacion\\_democracia\\_y\\_trascendencia\\_capitulo\\_1.pdf](http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/b854f20e-6c12-4690-8f9f-180ed5ff9608.recurso/75b9612a-8563-4b4f-b40e-94bfb01b7d12/educacion_democracia_y_trascendencia_capitulo_1.pdf)

UNESCO (1997), La eficacia de la enseñanza y la educación para la democracia y la no violencia. Disponible en [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

Clive Harber, Departamento de Educación, Universidad de Natal

Urzúa, R. y Puelles, de, Manuel (1996), Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. Documento de consulta presentado a la VI Conferencia Iberoamericana de Educación, utilizado como base para la Declaración de Concepción

Warleta, E. (2004), Educación para la paz y la democrcia. Tomado de Revista Iberoamericana de Educación / Número 14. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie14a06.htm>

White, P. (1999). Political Education in the early years: The place of civic virtues, *Oxford Review of Education*. Mar/Jun.



SECRETARÍA EJECUTIVA  
UNIDAD TÉCNICA DE SERVICIOS DE  
INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN  
UNIDAD DE ENLACE  
OFICIO NO. USID/UE/1263/08

México, D. F., 3 de septiembre de 2008.

**C.  
PRESENTE.**

De conformidad con lo preceptuado por los artículos 2, párrafo 1, fracción XXI; 10, párrafo 1; 15, párrafo 1, fracción IV; 16, párrafos 1 y 2, fracciones I, III, y X; 22, párrafo 1; 23, párrafo 3; 24, párrafos 1 y 2, fracciones III, IV, V y VI; 27, párrafos 1 y 2; y 30, párrafo 1; del Reglamento del Instituto Federal Electoral en Materia de Transparencia y Acceso a la Información Pública, me refiero a su atenta solicitud de acceso a la información con número de folio UE/08/00514, mediante la cual requiere:

"QUIERO SABER LA EXPERIENCIA HISTÓRICA DEL IFE EN SU PROGRAMA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA, EN EL ESTADO DE GUANAJUATO, DESDE SU PRIMERA CONVOCATORIA A LA ÚLTIMA, QUE INCLUYE LA CONVOCATORIA, EL NÚMERO DE ESCUELAS Y ESTUDIANTES PARTICIPANTES, ASÍ COMO LA FORMA EN QUE HAN PARTICIPADO, POR QUE NO HAN PARTICIPADO, CUAL HA SIDO EL IMPACTO EN LA CURRÍCULA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA, Y QUE RESPONDE EL PROGRAMA, CUALES HAN SIDO SUS LOGROS Y DEFICIENCIAS, ETC"  
(BIC)

Sobre el particular, nos permitimos comunicarle que el numeral Vigésimo Primero de los Lineamientos que deberán observar los Órganos Responsables del Instituto Federal Electoral y la Unidad de Enlace en la recepción, procesamiento y trámite de las solicitudes de acceso a la información pública, a datos personales y corrección de los mismos, que formulan los particulares, así como en su resolución y notificación, y la entrega de la información en su caso: a la letra señala que: "Cuando un mismo solicitante requiera la misma información que le fue otorgada en respuesta a una solicitud anterior, la Unidad de Enlace le responderá directamente al solicitante que la información le fue entregada con anterioridad, por lo que el Instituto no está obligado a entregarle nuevamente la misma información, siempre y cuando entre la solicitud originaria y la o las subsecuentes haya transcurrido un plazo de seis meses naturales."





INSTITUTO FEDERAL DEL ESTADO DE MÉXICO

En este sentido, hago de su conocimiento que la solicitud de mérito ya fue atendida mediante el folio número UE/08/00178 del Sistema de Acceso a la Información IFESAI, con la notificación del oficio USID/UE/0476/08 de fecha 15 de abril del año en curso.

Sin embargo, bajo un principio de máxima publicidad, se envía de nueva cuenta la información solicitada, mediante archivo anexo que contiene el programa denominado "Educar para la Democracia" emitido por la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica.

Sin otro particular, le reitero las seguridades de mi consideración más distinguida.

**ATENTAMENTE**  
**LIC. GREGORIO B. CASTILLO PORRAS**  
**TITULAR DE LA UNIDAD DE ENLACE**

JCCCLSCA.

2



SECRETARÍA EJECUTIVA  
UNIDAD TÉCNICA DE SERVICIOS DE  
INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN  
UNIDAD DE ENLACE  
OFICIO NO. USID/UE/1324/08.

México, D. F., a 10 de septiembre de 2008.

C.  
**PRESENTE.**

De conformidad con lo preceptuado por los artículos 2, párrafo 1, fracción XXI; 10, párrafo 1; 15, párrafo 1, fracción IV; 16, párrafos 1 y 2, fracciones I, III y X; 22, párrafos 1; 23 párrafo 3; 24, párrafo 1 y 2, fracciones III, IV y VI; 27, párrafo 1 y 2; y 30, párrafo 1; del Reglamento del Instituto Federal Electoral en Materia de Transparencia y Acceso a la Información Pública, me refiero a su atenta solicitud de acceso a la información con No. de Folio UE/C8/00517, mediante la cual requiere:

"QUIERO CONOCER EL COSTO ECONÓMICO DEL PROGRAMA 'EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA' QUE SE HA APLICADO EN EL ESTADO DE GUANAJUATO, ASÍ COMO DESBLOQUEO EN LA APLICACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y FINANCIEROS."

Sobre el particular, sirvase encontrar en archivo adjunto copia del oficio número DECEyEC/0975/08, de fecha 05 de septiembre del presente año, emitido por la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, que contiene un anexo donde se detalla lo conducente a la información solicitada.

Sin más por el momento, le envío un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**

LIC. GREGORIO D. CASTILLO PORRAS  
TITULAR DE LA UNIDAD DE ENLACE

[15]



**DIRECCIÓN EJECUTIVA DE CAPACITACIÓN  
ELECTORAL Y EDUCACIÓN CÍVICA**

Oficio No. DECEyEC/ 0975 / 08

México, D.F., 05 de septiembre de 2008

**LIC. GREGORIO D. CASTILLO PORRAS**  
**TITULAR DE LA UNIDAD DE ENLACE DE LA UNIDAD TÉCNICA**  
**DE SERVICIOS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN**

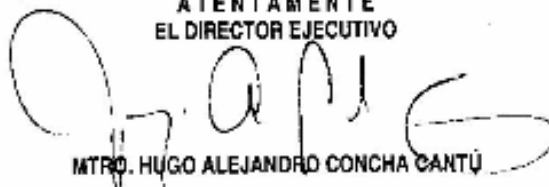
Distinguido Lic. Castillo:

En respuesta a la solicitud de información formulada a la Unidad Técnica de Servicios de Información y Documentación por el C. [redacted], con número de folio UE/C8/00517, por el que solicita información sobre el costo económico del programa "Educar para la Democracia" en el Estado de Guanajuato, así como el desglosado en la aplicación de los recursos humanos, materiales y financieros del mismo, le informo que para la instrumentación del programa no se realizaron gastos económicos ni materiales, toda vez que las actividades fueron básicamente de difusión.

Respecto a los recursos humanos utilizados, le comento que los vocales de capacitación electoral y educación cívica de las Juntas Locales y Distritales efectuaron la difusión del programa, en virtud de que formaba parte de las actividades institucionales programadas. Se adjunta el informe en medio electrónico.

Reciba un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
**EL DIRECTOR EJECUTIVO**

  
**MTR. HUGO ALEJANDRO CONCHA CANTÚ**

16112

24/08/08

12510 #2.

Cc: Lic. Leonardo Jacobo Méndez, Secretario Ejecutivo  
[redacted]



## **Informe del Programa Educar para la Democracia**

**(Septiembre 2008)**

### **Informe del Programa en el estado de Guanajuato**

En lo que respecta a las actividades realizadas por las juntas local y distritales ejecutivas en el estado de Guanajuato, se realizaron las siguientes actividades:

La Junta Local en el mes de diciembre de 2004, sostuvo una reunión de trabajo con la Directora General de Educación Básica, de la Secretaría de Educación de Guanajuato Prof. Josefina Vertiz, con el propósito de presentarle el programa "Educar para la Democracia" para la actualización y profesionalización del magisterio.

En esa ocasión se acordó que la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) compartiera información respecto de los profesores inscritos a dicho programa para que el IFE apoyara con la impartición de cursos los cuales serían promocionados directamente por la Secretaría ante el magisterio, sin embargo no prosperó dicho proyecto debido a que no se recibió respuesta por parte de la SEG y nunca se tuvo acceso a la lista de participantes puesto que no los hubo.

Sin embargo y pese a no haber tenido la respuesta deseada por parte de los funcionarios de la Secretaría de Educación, en el año 2005 se promovió el Programa y se realizaron algunas acciones de gestión y sensibilización con la intención de que se lograra la instrumentación del mismo, el resultado fue dos cursos impartidos en el Distrito 15.

Cabe señalar que el programa Educar para la Democracia introdujo el enfoque de competencias que por ese tiempo aún no se aplicaba en la curricula oficial de la educación básica, y el éxito de su instrumentación dependía siempre del apoyo de las autoridades educativas, particularmente en el estado de Guanajuato no hubo esta respuesta, por lo que los vocales distritales de capacitación electoral y educación cívica sólo pudieron en algunos casos, presentar el programa y esperar que la Secretaría tuviera interés en capacitar a sus docentes en este enfoque por competencias.

Para un docente, conocer el programa e instrumentarlo, "aparentemente" era más trabajo, sin embargo el programa estaba diseñado para acompañar curricularmente y de forma transversal los planes de estudio de educación básica. Lo complejo en ese sentido era la planeación que a partir de un enfoque por competencias tendrían que realizar los docentes, pues implicaba información adicional y diseñar familia de tareas y secuencias didácticas de más de un día de trabajo, ello se tendría que distribuir sin alterar los tiempos destinados a las asignaturas programadas.

El trabajo extra sería en ese caso una planeación con una pedagogía problematizadora, es decir, que el docente tenía que integrar en sus actividades además de la información, los recursos que le permitieran al alumno movilizar esos conocimientos y generarlos en habilidades y actitudes. Esto resultaba complejo para los docentes puesto que implicaba una transformación en su forma de enseñar y le exigía al mismo tiempo una formación a la que tendría que dedicarle tiempo y esfuerzo y la cual no se limitaba solamente a un curso, pues el curso era el punto de partida hacia un proceso largo y complejo.

Cabe señalar que las actividades del programa Educar para la Democracia fueron básicamente de difusión, por lo que no se realizaron gastos económicos ni materiales; en lo que respecta a los recursos humanos, fueron los propios vocales del área quienes realizaron la difusión ya que formaba parte de las actividades programadas.

## Reporte de IFE: Primer Semestre de 2003

Entidad	El desarrollo de las competencias para la vida democrática	La asesoría técnico pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias para la vida democrática	Elementos para la gestión escolar democrática	Total de Cursos en los que la entidad participará
BAJA CALIFORNIA	1	0	0	1
BAJA CALIFORNIA SUR	0	0	1	1
CAMPECHE	1	1	1	3
COAHUILA	1	0	1	2
COLIMA	1	0	1	2
CHIAPAS	1	1	1	3
CHIHUAHUA	0	0	1	1
DURANGO	0	0	1	1
HIDALGO	0	0	1	1
MICHOACÁN	0	0	1	1
MORELOS	0	0	1	1
PUEBLA	0	0	1	1
QUERÉTARO	1	0	1	2
QUINTANA ROO	1	0	1	2
SAN LUIS POTOSÍ	0	0	1	1
TABASCO	0	0	1	1
TAMAULIPAS	0	0	1	1
TLAXCALA	1	0	1	2
VERACRUZ	0	0	1	1
YUCATÁN	1	1	1	3
ZACATECAS	0	0	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>32</b>

## Reporte Del IFE: Segundo semestre de 2003

No	Entidad Federativa	PREESCOLAR		PRIMARIA		TOTAL
		El desarrollo de competencias cívicas y éticas en niños y niñas de educación preescolar: la participación democrática	El jardín de niños: un espacio para el desarrollo de competencias para la participación democrática	Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria	El papel del directivo y del asesor técnico pedagógico como promotor de ambientes escolares que favorezcan el desarrollo de competencias cívicas y éticas en la escuela primaria	
1	Aguascalientes	1	1	1	1	4
2	Baja California				1	1
3	Baja California Sur				1	
4	Chiapas	1		1	1	3
5	Durango	1			1	2
6	Guanajuato			1	1	2
7	México				1	1
8	Oaxaca	1	1	1	1	4
9	Puebla		1		1	2
10	Querétaro	1	1		1	3
11	Quintana Roo			1	1	2
12	Sinaloa			1		
13	Tamaulipas				1	
TOTAL		5	4	6	12	27

"Informe del Programa en el Estado de Guanajuato"

En lo que respecta al Estado de Guanajuato, en diciembre de 2004 la Junta Local sostuvo una reunión de trabajo con la Directora General de Educación Básica, Prof. Josefina Vértiz, junto con la Profra. María Durán quien se desempeñaba como Jefa del Departamento de Actualización Educativa, ambas funcionarias de la Secretaría de Educación de Guanajuato (la "SEG").

En dicha reunión se presentó el Programa para la actualización y profesionalización del magisterio. Asimismo se acordó que la SEG compartiría información respecto de los profesores inscritos en dicho Programa para que el IFE apoyara con la impartición de cursos, mismos que serían promocionados directamente por la SEG ante el magisterio.

En el 2005 se promovió el Programa y se realizaron algunas acciones de gestión y sensibilización con la intención de que se lograra la instrumentación del mismo, sin embargo, sólo se logró la impartición de dos cursos en el Distrito 15. Los resultados del Programa pueden consultarse en los informes semestrales del plan trianual de educación cívica 2001-2003, a través de la página electrónica del IFE en:

<http://www.ife.org.mx/portal/site/ife/menuitem.2f263ac025a1ccc2a5a0a09c100000f7/>

### Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010

En diciembre de 2004 el Consejo General del IFE aprobó el Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010 (el “Programa Estratégico”) que tiene el propósito de orientar el quehacer institucional para contribuir a la consolidación de los valores, las prácticas, los procedimientos y las instituciones de la democracia a través de la formación de competencias cívicas. En este programa se definen los principios rectores, los ejes transversales, los objetivos a alcanzar, las líneas de acción programática y las orientaciones estratégicas para la realización de la política educativa del IFE en todo el territorio nacional.

El IFE establece en el Programa Estratégico 6 principios rectores para cualquier acción y proceso en educación cívica. A saber:

- Enfoque participativo que promueve la transparencia y la rendición de cuentas;
- Concepción integral de la educación cívica;
- Visión nacional con enfoque local;
- Focalizar acciones educativas hacia grupos que enfrentan mayores dificultades para el acceso y disfrute de sus derechos;
- Promover la puesta en práctica de los valores de la democracia, así como la importancia del voto libre y secreto; y
- Favorecer la perspectiva de género y el respeto a la pluriculturalidad.

Dentro de este Programa Estratégico se incluyen diversas líneas de acción programática. Para el caso que nos ocupa, es menester mencionar la “Línea de Acción Programática 1: Preparar a niños y jóvenes para el ejercicio de su ciudadanía”, cuyo objetivo es promover entre los futuros ciudadanos el interés en los asuntos públicos y facilitar las competencias cívicas que les permitan participar en la comunidad y ejercer su ciudadanía de manera efectiva, considera entre sus orientaciones estratégicas las siguientes, entre otras:

- Incidir en los programas curriculares de educación básica, media y superior para que el desarrollo de competencias cívicas se convierta en un eje que efectivamente atraviase la formación de niños y jóvenes.
- Incidir en la democratización de los ambientes escolares.
- Generar procesos de reflexión, análisis y puesta en práctica de propuestas de solución a temas o problemáticas cercanas a niños y jóvenes.



- Ampliar la aplicación y evaluación del proyecto **Educación para la Democracia** a fin de asegurarse del impacto del modelo educativo para el desarrollo de competencias cívicas entre estudiantes de educación básica.

Esta última orientación estratégica no se ha podido cumplir a cabalidad debido a las reformas curriculares en la educación básica, particularmente en primaria y secundaria.

Es importante mencionar que el aporte fundamental del IFE en el Programa fue el diseño conceptual y metodológico del mismo. Dicho diseño sirvió de base para el desarrollo del Programa Integral de Formación Cívica y Ética de Educación Primaria de la SEP (el "PIFCyE") con el cual se iniciará formalmente la impartición de una nueva asignatura a partir del siguiente ciclo escolar 2008-2009 en todos los grados y en todas las escuelas del país.

Asimismo, el IFE participó en el Comité Interinstitucional que se creó para llevar a cabo el diseño del PIFCyE y actualmente participa en el Consejo Consultivo Interinstitucional de Formación Cívica y Ética de la SEP, el cual tiene entre sus principales funciones emitir opiniones, proponer acciones sobre aquellas actividades que favorezcan el desarrollo curricular y la instrumentación efectiva de los programas de formación cívica y ética de primaria y secundaria.

Por último, es importante señalar que para la instrumentación del Programa la estructura con la que cuenta el IFE es insuficiente para dar cobertura a docentes y escuelas de educación básica del sistema educativo nacional; su éxito depende de la coordinación de las autoridades educativas con el IFE.  
derlo".