

LOS MÁRGENES DE LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA PRIMARIA ACTUAL

Rocío Mercado Bautista

roxmerk27@gmail.com

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Introducción

No hace falta consultar las “letras de oro” de la educación mexicana para advertir que, en nuestro país, la escuela primaria, y en particular, los docentes que le dan forma y sentido, siempre han insistido en la aspiración a una vida democrática y, por tanto, digna, justa, libre y participativa para cada uno de los estudiantes con los cuales han establecido una relación directa de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en los tiempos educativos actuales, al parecer los márgenes de la democracia se han desdibujado de manera notable. Hoy se habla de una vida digna para todos, al tiempo que una enorme desigualdad y pobreza se extiende interminablemente por nuestro territorio. A menudo suenan los ecos de justicia y seguridad, pero a diario nos aterroriza la realidad salpicada de sangre, corrupción y muerte que pululan lo mismo por las grandes urbes que por los más recónditos poblados.

En este sentido, es decir, bajo **el supuesto hipotético inicial**, indicativo que la democracia se ha ido diluyendo en la vida cotidiana actual, esta investigación se avoca a recuperar el pensamiento educativo que sobre la democracia construyó Jaime Torres Bodet, como una alternativa útil para escudriñar los márgenes de la democracia que se despliegan en los espacios de formación escolar en la escuela primaria actual, con la convicción de que dicho escenario, si bien, no es el único determinante para instaurar una renovada y necesaria vida democrática, si es un punto nodal en la instauración de la misma. De tal forma que resulta insoslayable someter a análisis la vigencia tanto los estilos docentes autoritarios, memorísticos, poco flexibles, impositivos, como respecto de los que se distinguen por utilizar premios y castigos en la actividad educativa. En particular a partir de establecer un proceso de reflexión permanente sobre la docencia que se inicia en las jornadas de práctica docente, correspondientes a los distintos semestres de formación en la Licenciatura en Educación Primaria. Reflexión que conduzca a perfilar una ruta pedagógica con la cual ubicar afrontar y transformar el escollo educativo y social actual.

Una ruta diferente a aquella que parece ceñir a docentes y estudiantes a vivenciar su proceso de construcción de una vida democrática como un espacio lleno de obstáculos, limitaciones e imposiciones que acontecen en un contexto de exclusión y autoritarismo y, por tanto, una ruta conducente a impulsar experiencias de vida democrática significativa, entendida como actividad cotidiana realizada en los márgenes de la inclusión, el reconocimiento, la justicia, la colaboración, la dignidad, y la participación permanentes. En este sentido, **el supuesto hipotético** de fondo en esta investigación, considera que la construcción de la democracia en las aulas de la escuela primaria, si bien depende de múltiples factores asociados a las características de cada docente y de

cada estudiante, dados sus particulares entornos culturales, educativos y sociales, también, y de manera directa, se relaciona con la organización político educativa, con la que el Estado establece el eje curricular de la formación escolar en nuestro país.

Por lo tanto, la articulación de elementos experienciales y conceptuales respecto de la democracia en relación con la intervención docente en la escuela primaria, como estrategia de construcción de un objeto de investigación de corte cualitativo, partiendo de que los **principios metodológicos del enfoque interpretativo**, que posibilitan la comprensión y el entendimiento de los significados profundos que permanecen en los estilos docentes practicados en la enseñanza, y a su vez, orientan de manera determinada la construcción del conocimiento en las aulas.

En consecuencia, el **proceder metodológico** de esta investigación, se sustenta en la afirmación de Espinoza y Montes, (1999: 14); quien apoyado en Valdés (1981: 31), sostiene que toda construcción de un objeto de investigación es una aproximación a la realidad y, por tanto, es un intento de transformarla en un objeto sistemático, profesional o científico que implica una posición teórica, explícita o no, acerca de la propia realidad y de la manera en que se aprehende.

Problematizando con base en cuestionamientos que apuntan a la clarificación

Con los referentes incorporados a mis saberes profesionales, comienza el interés por indagar a cerca de la democracia, la escuela primaria y la docencia. En particular, interrogándome respecto de por qué muchos de los problemas sociales en lo que estamos inmersos, pareciera que se repiten de forma cíclica, sólo que en diferentes contextos y con diferentes actores. Lo cual me conduce a plantear que, si bien la historia no se repite, muchos eventos poco afortunados del pasado vuelven a estar presentes porque no se desarrolla en el individuo una conciencia histórica que participe en la formación de un ciudadano crítico y participativo desde la escuela y para la sociedad.

La escuela entonces, debe alejarse de la indiferencia hacia los acontecimientos del pasado, dado que ésta, pudiera ser una de las razones por la que la educación esté etiquetada en una eterna crisis.

También, este acercamiento al objeto de investigación se fue posibilitando por otros cursos de la malla curricular correspondiente a mi formación profesional en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, es el caso del curso *Herramientas básicas para la investigación educativa* espacio curricular cursado en 5to semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, el cual me aportó elementos teóricos, metodológicos y técnicos fundamentales para pensar de manera autocrítica mi docencia y para asumirme como investigadora de mi propia práctica. Situación sustancial, dado que como docentes en formación, no se trata sólo de asistir a una escuela primaria acompañados de buenas intenciones, esperando que las cosas sucedan haciendo uso de nuestros conocimientos empíricos y basando nuestra intervención en la mera improvisación, al contrario, se requiere del

manejo de conocimientos teóricos y prácticos, los cuales al ser aplicados puedan ser sujetos a una reflexión autocrítica de nuestro actuar en el aula, para ir construyendo una docencia que promueva cambios y evite repetir patrones.

Lo cual conduce a interrogarnos ¿cómo el docente -frente a grupo o en formación- puede ser crítico de su actuar en el aula, aun cuando no considera fundamental la función social que implica su docencia?, o bien, cuando el mismo docente se categoriza como un sujeto devorado por un sistema que somete a la docencia en un estado acrítico que limita su productividad y lo invita a la pasividad.

Es así que, en el ejercicio investigativo, la realidad juega un papel repleto de subjetividades que pretende ser fundamentadas teóricamente para comprender y construir dicha realidad.

En la misma perspectiva, Meneses Díaz (2017: 31), al señalar que “al investigar se construye conocimiento, se construye la realidad y se construye al sujeto en formación”. Es en los momentos de incertidumbre por los que transcurre la docencia, importante realizar una intervención a partir de recuperar la mirada o la experiencia de otros, más no partiendo de juicios enraizados en contextos descontextualizados –por lejanía, ausencia o simulación-, sino a partir de los saberes docentes que son producto de su interés por participar en tareas investigativas con la finalidad de reconstruir y profesionalizar su práctica con el propósito de ser “capaz de investigarse a sí mismo y de construir elementos de autoconciencia para ir abriendo sus posibilidades, sobre todo en tiempos tan complicados para la formación docente. (Meneses Díaz, 2017: 29).

En todo caso, reflexionar sobre la práctica docente a partir de analizar el trayecto histórico conceptual de la democracia en el pensamiento educativo de Torres Bodet, y también, en sus **usos, significados y posibilidades -sus márgenes-** apunta en dirección a los planteamientos de Mata García (2017), toda vez que consideran importante indagar en la historia reconocida sobre los discursos de la educación y de las prácticas que los sujetos desarrollan, ya que son los elementos que nos permiten sacar a la luz, las coyunturas que dieron forma a la imagen dominante de ese ámbito social, para después regresar al presente reconstruyendo la idea que de realidad se tenía y reconstruir las formas de ser sujeto en los espacios de la educación, pp. 26.

Luego entonces, rescatar el pasado y regresar al presente, constituye la base en la construcción de este proyecto, considerando como **objetivo principal**, la realización de una lectura respecto de la conformación del sujeto docente desde la categoría de democracia subsumida en el discurso pedagógico de Torres Bodet, mediante un **análisis interpretativo** en donde el pasado sea un referente en la comprensión del papel que juega hoy el magisterio, tomando en cuenta que la investigación abre sus interpretaciones a la comprensión del presente histórico y en tanto histórico reconoce que la realidad humana se mueve, cambia, se transforma, evoluciona y por ende las formas, los procesos y los sentidos pueden ser distintos.

Así pues, en una sociedad tan cambiante se requiere de indagar al pasado que construyó el presente para tratar de allegarse al entendimiento y la comprensión. Lo cual resulta posible a partir de proponer **interrogantes iniciales** que despierten el interés por encontrar algunas respuestas –aproximaciones- a partir de los vacíos que la historia ha dejado y que, en el presente, dan cuenta de un complejo estado de comprensión de la realidad.

Por lo tanto, las interrogantes referidas –**preguntas de investigación**- no sólo constituyen el **eje de búsqueda** en la investigación emprendida, sino que dan forma a la misma, es decir, a su utilidad, pertinencia y relevancia; sobre todo en el entendido de que “los objetivos dan respuesta al “qué”, al “cómo” y al “para qué” de la investigación” (Luna Elizarrás y Mata García, 1999: 86).

Preguntas de investigación; eje estructurador de la problematización

Para llevar a cabo esta investigación, desde el inicio de la misma -contexto de origen del tema de interés- fue necesario tener claro desde dónde había que partir para generar una reflexión profunda, a bien de llevar a cabo un proceso de problematización, considerando que “no hay problema de investigación sin cuestionamiento previo. La razón es fácil. Quien está seguro, no problematiza, simplemente afirma y defiende”. (Sánchez Puentes, 1995: 133). Es decir, se trata de un proceso de interpelación que, finalmente, permite descubrir el papel del docente a través de un ejercicio autocrítico permanente sobre sus funciones, discurso, acción, y, sobre todo, respecto de su impacto en el plano social.

Desde tal enfoque problematizador sobre la relación entre los usos, significados y posibilidades de la democracia y la práctica docente (en particular sobre las condiciones de control político en las que se ubica), adquieren sentido las **preguntas** iniciales de indagación, en tanto se consideran **guías** y a la vez, **detonantes** para ubicar tanto el origen como el desarrollo de esta investigación, y, además, para centrar el planteamiento del problema.

En esta perspectiva, cabe señalar que en la ubicación histórico contextual de los cuestionamientos necesarios para avanzar en la investigación propuesta, destaca que para Torres Bodet la dignificación del magisterio haya sido condición indispensable para convertir las enseñanzas en una verdadera formación, destinada al carácter pleno de los seres humanos, al vencimiento de los retos de la vida, a demostrar virtudes ciudadanas y valores morales. Incluso, Torres Bodet consideraba que la convivencia en los integrantes de la sociedad estaba relacionada directamente con la labor y ejemplo del maestro, y que, por tanto, el maestro, al realizar una tarea tan necesaria, su proceso de capacitación debería estar, en todo momento, considerada como una tarea de suma importancia por parte del Estado. “Por lo que otorgar un sitio principal a la extensión y perfeccionamiento de las Escuelas Normales y a los establecimientos de especialización era prioridad, ya que los ideales educativos necesitaban ser transmitidos por profesores cabales”. (Zertuchen, 2011: 143).

Es así como se advierte que, para el desarrollo de la vida democrática de nuestro país, los docentes han sido considerados como pilares importantes y piezas clave en el ámbito educativo, es decir, actores principales en el proceso de transformación, aun con una labor social compleja por cumplir. Así lo pensaba Torres Bodet cada vez que dirigía esfuerzos tendientes a dignificar la profesión del magisterio, considerando para ello, la mejora de las condiciones de precariedad en donde ejercían su labor.

Entonces, hoy día resulta interesante indagar respecto de ¿cuál es el estado actual del docente?, ¿será que el discurso actual del reconocimiento social a la profesión sólo se quedó en la promesa y en la fantasía? Desde los espacios de acción del propio docente ¿cuál ha sido su participación y/o responsabilidad en la construcción de una vida profesional democrática, digna, justa, bien reconocida y remunerada, o bien, en la complicación de la misma?

De tal forma que **el rumbo metodológico** de esta indagación se puede definir como la acción de colocar el texto en su contexto, dado que se avoca a cuestionar la propia práctica docente a partir de sus acciones y discursos, orientados o condicionados por fuerzas políticas que operan sobre o junto a ella.

De ahí que resulte de suma importancia la **recuperación de mi experiencia en la enseñanza**, desarrollada durante las jornadas de práctica docente, correspondientes a varios semestres de la Licenciatura en Educación Primaria.

Así, las **intenciones educativas –propósitos-** de esta investigación se concretan a que, mientras la interpretación a mi propia práctica posibilita reconocer el proceso de mi docencia y su relación con los usos, significados y posibilidades de la democracia; los estudiantes bajo mi responsabilidad puedan comprender que su presente es resultado de un pasado que es rico en historia.

En suma, esta construcción del objeto de investigación apunta, de acuerdo con Carbonell Sebarroja, (2014: 35), a que los docentes se animen a apartarse de esa *zona comfortable* en la que llevan muchos años cómodamente instalados en su profesión, haciendo caso omiso a toda propuesta de mejora fundada desde la dignidad, la justicia, la equidad y la libertad, es decir, desde las aristas de la vida democrática tan necesaria en un país como el nuestro, donde el campo de la educación básica parece haberse convertido en un campo minado que acecha, de manera estruendosa, a cada docente en servicio o en formación. Por consiguiente, resulta fundamental averiguar por qué los docentes de la escuela primaria –en servicio y en formación- buscan que la sociedad los valore con alto merecimiento, al tiempo que ellos mismos se valoran tan poco, dado que al guardar tanto silencio ante sus vejaciones contractuales, sociales, económicas, culturales; al soportar tanto malestar antes que sumarse a la lucha por sus derechos; al aplaudir al agente político que le derrumba su bienestar y le diseña el traje a la medida de su desgracia; pudieran con ello, derivar en un discurso y acción educativa plagada de elementos que resten credibilidad y autoridad a la profesión docente, y con ello, contribuyan a la idea antidemocrática

generalizada respecto de que los maestros no realizan una necesaria, invaluable e impostergable contribución a la dignificación de la vida humana.

El origen del binomio educación - democracia en los planteamientos educativos de Torres Bodet y su contraste con la reflexión de mi propia práctica.

En el discurso efectuado el 3 de febrero de 1944 por Torres Bodet el cual lleva por título “*Planes educativos, programas de estudio y textos escolares*”, enfatiza una propuesta que promueve la escuela activa y la necesidad de aprender y a enseñar a los educandos a ser libres. Por lo que en dicho discurso resalta que:

Si queremos educar a los niños de México para la libertad y la democracia, debemos de enseñarles a ser verdaderamente libres y a adquirir el arte de gobernarse a sí mismos, eliminando los procedimientos de mecanización y de ciega obediencia, “el niño que no aprende a obrar por sí solo, a dirigir sus acciones y a gobernar su voluntad, se convierte en un adulto sumiso y siempre obligado a descansar sobre los demás, habitando en él un complejo de inferioridad. (Latapí, P.2005: 356).

En consecuencia, aprender a ser libres, no es una tarea sencilla, tomando en cuenta que la libertad demanda alto grado de responsabilidad de quien decide ejercerla, la cual obliga a salir de la zona de confort y a enfrentar al reto de saber elegir y decidir. Por ende, enseñar a ser libres se vuelca en una tarea aún más compleja para los docentes, quienes en muchas ocasiones estamos sometidos en una pereza mental en donde pareciera que es más fácil que otros tomen las decisiones en lugar de ser partícipes de ellas; al respecto, para Torres Bodet:

Elaborar una educación para la democracia, requiere que la enseñanza no se reduzca a un papel teórico, sino que forme a los próximos ciudadanos en la práctica consiente de sus derechos. No bastará que la educación enseñe la democracia. Será preciso que la educación misma sea democrática. (Latapí, P., 2005: 354).

Ahora bien, en el discurso efectuado el 29 de julio de 1959 en la revisión de las enseñanzas primaria, secundaria y normal, Torres Bodet, enfatizó que dentro del dinamismo que se proponía en la tarea de impulsar nuevas formas de enseñar, uno de los objetivos era:

Promover una educación más firme, más práctica y más activa, con la importancia de coordinar un sistema humano, del que sea el alumno el protagonista y no solo el sujeto, indiferente, dócil o resignado, respetando la integridad del hombre libre, justo, democrático y responsable. (Latapí, P., 2005: 432).

Los cambios impulsados en la educación normal con las reformas a los planes de estudio de 1960, con la apertura de escuelas normales rurales y la promoción de las primeras plazas de investigadores en aras de

impulsar la investigación, fueron algunas acciones con las que desde el discurso Torres Bodet se proponían para resignificar el papel del docente, considerando la historia y la tradición como ejes transversales en el proceso de aprendizaje que promoviera la libertad y la capacidad de actuar y dar respuestas a los retos que demandan la sociedad en estos tiempos de evolución y cambios.

En todo caso, una verdadera educación, proponía formar a ese hombre cabal, a ese ciudadano de porvenir, mediante propuestas realizadas por la sociedad y para la sociedad, no mediante reformas impuestas de manera vertical, carentes de realidad; sino que la educación se construye tomando en cuenta esos contextos y necesidades que demandan los diferentes grupos sociales. Al respecto, (Torres Bodet, 1983: 790; en Latapí, 1992: 26), señala que:

Para que las reformas sean eficaces, debe de ser coherentes con la meta que la sociedad propone alcanzar. Los planes y programas de estudio deben de ser propuestos a la sociedad, discutidos con los ciudadanos, sobre todo con aquellos que han de participar en su aplicación. La escuela es un espejo de la vida: ella recoge las conductas sociales del entorno.

De acuerdo con Monroy Dávila (2016: 101), realizar una reflexión de nuestra propia docencia no es una tarea sencilla ya que “cada docente es dueño de una historia personal que día a día va modelando su acción con el conjunto de necesidades, sueños, inquietudes, miedos, prejuicios, expectativas, motivaciones y deseos que le caracterizan”. En este sentido, recuperar la experiencia acumulada entorno a descubrir la manera particular en que mi docencia, plagada de dudas y de incertidumbre, ha ido consolidando un estilo característico y una particular forma de relación con los otros agentes de la educación.

En este trayecto, reflexionar sobre mi propia práctica docente ha implicado considerar que estar, vivir y transformar la docencia, es un proceso que requiere de entender a la escuela más allá del espacio de certeza y seguridad que ostentó en el pasado; por el contrario, hay que comprenderla como un entramado en el que se suceden de manera permanente la incertidumbre, la desconfianza y la complejidad. (Monroy Dávila, 2016).

Situación que apunta a entender que tanto la práctica docente como los márgenes de la democracia son procesos que derivan de una trayectoria histórica conceptual que a diario nos llena de asombro, y con ello, nos dirige a abandonar “la inercia de un pensamiento rutinario que se acomoda a los estímulos de la apariencia”. (Sánchez Puentes, 1995: 133).

De ahí la importancia de recuperar lo acaecido en el transcurso de intervención en las escuelas primarias durante las jornadas de práctica docente, más no como simple descripción, sino como una estrategia en el proceso de problematización, útil para precisar el contexto del problema, es decir, el espacio global de su aparición que lo ubica en un espacio y en un tiempo específicos. (Sánchez Puentes, 1995).

En el ejercicio interpretativo reflexivo de mi propia docencia se puntualiza que: la practica resulta ser un momento de interacción carente de propósitos y objetivos, donde la sistematización de la enseñanza es el único referente –empírico, porque tampoco se establece su precisión teórico metodológica-. Dicha forma de enseñanza se distingue por promover un uso excesivo de material impreso bajado de internet, lo cual sitúa al docente en formación como un mero ejecutor de actividades previamente diseñadas por otros y donde la reflexión teórica es un elemento ausente tanto en las sesiones de clase en la Escuela Normal, como en las jornadas de práctica en las escuelas primarias.

En consecuencia, los márgenes de la búsqueda de un discurso a favor de resignificar la democracia como un espacio de libertad, creatividad y autonomía que la formación normalista supone abordar desde los primeros semestres, parecen estar diluidos en una dinámica de simulación y desapego a los elementos teórico metodológicos que puedan operar para garantizar una intervención activa y dinámica del profesor practicante. En esta perspectiva, pareciera que el maestro en formación sólo juega a la escuelita, y con ello, los proyectos y las planeaciones se convirtieron más en un requisito burocrático carente de reflexión, que en un eje sólido para ampliar los márgenes de la democracia.

Lo cual me hacía creer erróneamente que el maestro se formaba en la práctica –como muchos catedráticos lo sostenían en sus clases- y que independientemente de lo que se planeara y cómo se planeara, lo que contaba al final era la capacidad para controlar al grupo, esto es, tener a los alumnos ocupados y que no hicieran desorden en el aula, haciendo uso de la disciplina como método de control y opresión grupal. Entonces, ¿dónde queda la escuela activa propuesta en los métodos globalizadores, si desde nuestra formación se nos insiste en fungir como sujetos receptivos, acríticos y caracterizados por la improvisación y el empirismo?

En esta línea, desde mis propias concepciones y criterios supuse que las secuencias descritas en la planeación cubrían con los propósitos de los aprendizajes esperados. Así las cosas, diseñé actividades que proponían una forma diferente de trabajo, mediante el juego y la interacción con materiales que facilitarían la concreción de aprendizajes y promovieran la creatividad. Pero ya en la práctica las actividades no resultaron como yo las esperaba, mi papel de docente mediador se transformó en un docente, impositivo, expositivo, en ocasiones controlador. Cuando se pretendía realizar trabajos en equipo con los alumnos, me veía en la necesidad de suspender las actividades ya que los alumnos al no estar acostumbrados a esa forma de trabajo optaban por jugar y distraerse con los materiales. Por lo que en ese proceso de construcción en donde el alumno construyera su propio conocimiento, la inercia de mi formación docente parecía ser un obstáculo para su consecución, al limitar en los alumnos otros espacios diferentes de socialización basados en la autonomía y en la libertad.

De tal suerte que, considero que pensar en mi docencia como una práctica crítica requiere de una profunda transformación en donde mi participación activa se realice de forma interdisciplinar, promoviendo una motivación intrínseca en el aprendizaje del alumno que lo lleve a que cualquier situación o problema sea de su

interés. En consecuencia, planear desde estas características -por globalización- no es una tarea sencilla, sino un proceso que se encuentra en una construcción constante, dado que involucra conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos que aun cuando en las clases de la escuela Normal suelen estar ausentes, remiten a una búsqueda permanente “entre la tradición pedagógica acumulada por el centro y la necesidad cambiante de ir modificándolo con el paso del tiempo” (Carbonell, 2014: 82).

Luego de las vicisitudes referidas, logré asumir que, en mi intención por realizar hallazgos importantes respecto de los usos, significados y posibilidades de resignificar a la democracia en la escuela primaria, y antes de plantear una recuperación acrítica e instrumental de los postulados pedagógicos de Torres Bodet, resultaba sustancial indagar en mi propia práctica docente. Ya no exclusivamente en la docencia ejercida por los profesores titulares de la escuela primaria o de los académicos de la Normal, sino fundamentalmente en el reconocimiento de lo que mi propia docencia operaba al respecto del discurso de la democracia.

Este fue un descubrimiento de suma importancia para comprender que, a través de la problematización de mi investigación, llegaba –no sin muchos tropiezos- a la definición del problema de investigación: Mi propia práctica docente en relación con sus formas de enseñanza y el ejercicio de la democracia en la escuela primaria. En todo caso, problematizar “es un proceso complejo y difícil, conformado por un número elevado de operaciones interrelacionadas que se expresan finalmente en el problema de investigación”. (Sánchez Puentes, 1995: 131).

Por tanto, vislumbrar el problema de investigación en mi propia práctica docente, resulta de reconocer a ésta como un acto en donde muy pocos docentes reflexionan a cerca de su actuar.

Muy posiblemente, nos dice Delval, nuestras democracias constituyen más un deseo que una realidad. Que la escuela no prepara para convertirse en un ciudadano responsable y capaz de decidir. Que las enseñanzas escolares estén muy orientadas hacia la trasmisión de contenidos de conocimiento que aparecen en los programas educativos, de manera memorística que se limita a repetir lo que vienen en el libro de texto o las explicaciones del profesor. Y, por otro lado, el alumno no tiene ninguna posibilidad de decidir, porque todo está decidido por otros: temas para estudiar, la manera de estudiarlos, los horarios, actividades, calendario escolar, incluso la manera de relacionarse con los compañeros y con el profesor. Por lo que aprender a obedecer es parte del currículo oculto. (2013: p.27).

Al respecto, Albacete, C., (2000: 97) menciona que la democracia solo se puede ejercer a partir de que los ciudadanos tengan información y capacidad crítica para tomar decisiones. Una actitud esencial en la vida democrática es la capacidad de autonomía personal que se desarrolla, en gran parte, en el centro docente y que debe propiciar un aprendizaje reflexivo, controlado por el pensamiento racional, y reforzado por el desarrollo del espíritu crítico.

Por ello importa tener muy en cuenta que toda institución educativa democrática, en particular la escuela:

Entiende la participación como la posibilidad de pensar, de tomar la palabra en igualdad de condiciones, de generar dialogo, acuerdos, de respetar el derecho de las personas de intervenir en la toma de decisiones que afectan a su vida y de comprometerse en la acción. Apelan a la forma de una ciudadanía activa, con ideas y proyectos propios, en contraste con la atonía, pasividad y mera supervivencia a consecuencia de las políticas autoritarias. (Carbonell, J., 2014: 93).

Tal como lo recalca (Carbonell), los objetivos de impulsar la participación social, la regeneración de la vida política, y la profundización y consolidación de la democracia, hacen que la educación sea mucho más que una asignatura, porque el aprendizaje democrático está presente en el proyecto educativo, en el reglamento del régimen interno, en los modos de enseñar y aprender, en la organización del centro y del aula, en las relaciones educativas, en todas la secuencias de lo que ocurre dentro y fuera del aula: en el currículo explícito y el oculto. (2008: 15).

A manera de cierre, realidad e imaginarios de la democracia en los espacios áulicos.

La realidad de nuestras aulas son un contraste entre lo que se maneja en el discurso y con lo que se lleva a cabo en el ejercicio de la práctica docente, en ocasiones, marcada más por el tradicionalismo y las viejas prácticas que hacen caer a la docencia en ese círculo complejo e individualista, saturado de pesares que bloquea la posibilidad de cambiar e innovar.

Contrastar la realidad que se plasma en la contextualización de las investigaciones con el discurso pedagógico de Torres Bodet y otras aportaciones teóricas, rebosaron de sentido a la intervención docente en donde la rutina y el empirismo pasen a ser prácticas de pasado, y se corra el riesgo de hacer frente a los retos que enfrenta la profesión con miras realmente de transformar la docencia, que promueva desarrollar y adquirir competencias democráticas que le permitan ejercer una práctica más dinámica, activa, y participativa que invite al pensamiento y a la reflexión.

Esto implica considerar que las necesidades que depara la educación en este destino incierto nos obligan a actuar de manera más activa, para ello se requiere de docentes dinámicos, investigadores, que se interesen por mejorar su práctica y no esos maestros estancados en la operatividad de la profesión.

Además, al individualismo y la indiferencia hay que erradicarlas por el trabajo colectivo, el cual requiere de un compromiso grupal, trabajo colegiado y un amplio conocimiento del tema que encierra la democracia en los contextos escolares, pero sobre todo considerar a la democracia como parte de las competencias docentes que se deben de desarrollar en los profesionales de la educación.

En esa tarea compleja por lograr la calidad de la educación, en estos tiempos actuales, no se trata solo de alfabetizar a los escolares, sino de garantizar que estos aprendan y que dentro de esta preparación académica la educación este enfocada a enfrentar los retos y desafíos de las sociedades cambiantes. Así lo plantea el artículo referido, sobre todo cuando insiste en la necesidad de reconocer aquellas pedagogías ineficaces que se dan en el contexto de las escuelas primarias, las cuales han limitado el desarrollo de un clima pedagógico y el diseño de didácticas necesarias en la escuela que permitan el construir competencias democráticas tanto de los docentes como del alumnado que se forma, considerando que la democracia no puede ser impartida solo como una asignatura, al contrario, esta debería de estar implícita de manera transversal en todas las asignaturas.

En suma, las ausencias de estrategias pedagógicas y materiales de enseñanza, aunado a los constantes cambios a las reformas que cada sexenio cobran protagonismo en las campañas presidenciales, se pudiera decir, que han sido causales de una falta de seguimiento a la eficacia de las propuestas, tomando en cuenta que los cambios requieren de un tiempo para llevarlos a la práctica y sobre todo para evaluarlos. Hoy en día hemos sido testigos de cómo las llamadas reformas estructurales y los cambios en los modelos educativos se encuentran atrapados en una realidad donde su operatividad provoca duda e incertidumbre por la nula infraestructura con la que se cuenta en nuestras escuelas. El cumplimiento de la promesa estaría plétórico de fantasía si la autoridad educativa no tiene la capacidad o la voluntad de cubrir las necesidades básicas que se requiere en las escuelas primarias. Situación que orilla a la institución y padres de familia a hacer frente y a atender esas necesidades que se demandan en esos espacios, sujetando estas condiciones al abaratamiento y privatización de la educación.

En este sentido Guevara G., menciona que “las decisiones de cómo educar a esos ciudadanos debe ser tomadas por una autoridad educativa democrática. En México, esa autoridad está ausente y que en su ausencia es fuente crónica de conflictos y dificultades en la toma de decisiones.” (2006: 652). Los ciudadanos parecieran desinteresados en temas de educación y los maestros se muestra satisfechos, algunos inconformes pero la mayoría resignados a que los cambios verticales difícilmente se harán una realidad considerando que históricamente sus voces han sido más ignoradas que escuchadas. Es decir, la profesión docente se ha caracterizado más por su malestar que por su bienestar, ha protagonizado infinidad de protestas que su derecho democrático le permite exigir, opinar y discernir de las opiniones u oposiciones de los otros. Los maestros, socialmente han sido señalados, mermados, desprotegidos y por ellos mismos victimizados; son muchas las exigencias y en la misma proporción las carencias que se reflejan en el ejercicio activo de la profesión. El Estado, con la intención de promover cambios innovadores y mejoras en la educación promueve reformas en educación, siendo que en la realidad “no hay reforma sin modificación del pensamiento del profesorado y de sus hábitos y actitudes” (Carbonell, J., 2014: 18).

Por lo que resulta interesante en esta tarea investigativa continuar con la construcción contextual y reflexiva que permita encontrar respuestas a los cuestionamientos planteados, o bien que oriente a este sujeto que

investiga a la comprensión de la realidad de la que formará parte y que permitirá la construcción de una docencia a partir de lo que se vive en el entorno educativo que enmarca los márgenes de la democracia.

Referencias

- Albacete, C., Cárdenas, I., Delgado, C.,** (2000). Enseñar y aprender la democracia. Madrid. SÍNTESIS S.A.
- Carbonell, J.,** (2008). Una educación para mañana. Barcelona. Octaedro, S.L.
- Carbonell, J.** (2014). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.
- Chona Portillo J. y Monroy Dávila, F.** (2017). *Voces y miradas docentes en la investigación educativa.* México: Gobierno de Baja California Sur.
- Delval, J.,Lomelí P.,** (2013). La educación democrática para el siglo XXI. México. Siglo XXI Editores S.A de C.V.
- Guevara, G.,** (2002). Lecturas para maestros. México. Ed. Cal y Arena
- Guevara, G.** (2006). En Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio 2006, Vol.11, Núm.29, pp.639-653. Consultado el 18 de abril de 2018.
- Latapí, P.** (1992). El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica. En Revista Latinoamericana de Estudio Educativos, (México), Col. XXII, N°3, pp.13-44. Recuperado http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1992_3_02.pdf Consultado el 06 de mayo de 2018
- Latapí, P.** (2005). Textos sobre Educación. México. CONACULTA.
- Luna Elizarrarás y Mata García.** (1999). Los objetivos en el proyecto de investigación. En Espinosa, Meneses y otros, *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas.* (pp. 85-87). México. LUCERNA DIOGENIS.
- Ginocchio, L., Frisancho, Susana., La Rosa, M.** (2015). En Revista Peruana de Investigación Educativa. N.7, pp. 5-29. Consultado el 05 de mayo del 2018.
- Mata García, V.** (2017). Episteme e investigación. Lectura del Objeto de estudio, en Chona Portillo J. y Monroy Dávila, F. (Coords.). *Voces y miradas docentes en la investigación educativa.* (pp. 21-27). México: Gobierno de Baja California Sur.
- Meneses Díaz, G.** (2017). “Sobre la relación docencia investigación: A propósito de la construcción de objetos de estudio”, en Chona Portillo J., y Monroy Dávila F. (Coords.). *Voces y miradas docentes en la investigación educativa.* (pp. 29-36). México: Gobierno de Baja California Sur.
- Monroy Dávila, F.** (2016). “La práctica docente como un horizonte analógico de interpretación”, en Monroy Dávila F. (Coord.). *Temas de Formación Docente: Reflexiones, diálogos y propuestas.* México: CAPUB.
- Riádigos, C., Martins, Suzana.** (2016). En educao em Perspectiva, Vicoso, v.7, N.2, pp.346-366. Consultado el 15 de abril del 2018.
- Sánchez Puentes Ricardo** (1995). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. CESU-UNAM/ ANUIES.

Zertuchen Muñoz, F. (2011). *Jaime Torres Bodet: realidad y destino*. Monterrey, N. L., México: Agencia Promotora de Publicaciones S.A de C.V.