

Democracia y práctica educativa:

Perspectivas desde la sala de clases

Gladys R. Capella-Noya, Ed.D.

Departamento de Estudios Graduados

Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

gladys.capella@upr.edu

RESUMEN

Este artículo recoge las voces de cinco maestros en torno a su compromiso con ejercer una práctica educativa democrática. Discute los siguientes temas emergentes: acercarse al estudiante como ser humano integral, participación del estudiante en decisiones curriculares, estructuras administrativas, igualdad de oportunidades educativas, y práctica pedagógica en la sala de clases y democracia. Tanto las definiciones que ofrecen los participantes de educación democrática, como la discusión de los temas, reflejan la naturaleza multidimensional de acercamientos al tema de la democracia, según puede relacionarse con procesos educativos. Igualmente, reflejan interconexiones entre democracia y práctica educativa. El artículo concluye afirmando la necesidad de escuchar a maestros como parte del esfuerzo de fortalecer la educación en Puerto Rico, de modo que propenda al desarrollo pleno de todos los niños y jóvenes, y de educar para una sociedad capaz de gestar su vida democrática.

Palabras clave: educación democrática, educación participativa, voces de maestros

ABSTRACT

This paper presents the voices of five teachers, regarding their commitment to democratic educational practices. The article discusses the following emergent themes: relating to students as holistic human beings, student participation in curricular decisions, administrative structures, equal educational opportunities, and classroom pedagogical practice and democracy. The definitions offered by the participants regarding democratic education, as well as the emergent themes discussion, reflect the multidimensional nature inherent in addressing the issue of democracy as it might relate to educational processes. They also reflect the profound interconnections between democracy

and educational practice. The article concludes affirming the necessity of listening to teachers, as part of the effort of strengthening the Puerto Rican educational system, so that it provides an education directed to the full development of all children and youth, and of educating for a society capable of forging its democratic life.

Keywords: democratic education, participatory education, teacher voices

Recepción: mayo 2015.

Aceptación inicial: agosto 2015. Aceptación final: septiembre 2015.

Introducción

Las siguientes páginas recogen las voces y reflexiones de cuatro maestras y un maestro sobre su compromiso con ejercer una práctica educativa democrática, según fueron recogidas en el proyecto de investigación *Democracia y práctica educativa: Perspectivas desde la sala de clases*. Entre las interrogantes que guiaron la investigación destacan: ¿Cómo los maestros participantes relacionan la educación con democracia? ¿Qué entienden por educación democrática? ¿Qué entienden por educación para la democracia? ¿Qué experiencias facilitan el ejercicio de una práctica educativa democrática? ¿Qué relaciones perciben entre educación democrática y formación estudiantil?¹

Este proyecto nace de mi práctica como profesora de estudios graduados en el área de currículo en la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico (UPR-RP). Nace de diálogos sostenidos en clase, en los que, a menudo, maestras y maestros que se allegan a los cursos comparten retos que enfrentan al tratar de implementar, en sus aulas, acercamientos pedagógicos participativos y democráticos. Esta investigación es así un intento de continuar y profundizar esos diálogos.

El trabajo está organizado en las siguientes secciones: a) Democracia y práctica educativa: Trasfondo breve; b) Aspectos metodológicos; c) Perfiles de los participantes; d) Educación democrática: Definiciones de los participantes; e) Discusión de temas emergentes, y f) Reflexiones finales.

Democracia y práctica educativa: Contexto breve

Los acercamientos al tema de la democracia, según puede relacionarse con procesos educativos, responden a una diversidad de preocupaciones, perspectivas y aspiraciones. El tema se entrelaza multidimensionalmente con otros conceptos, como, por ejemplo, educación participativa,

derechos humanos, educación para la paz y justicia social. Igualmente, se entrelazan el concepto de educación democrática con el de educación para la democracia. Como veremos más adelante, las voces de los participantes de este trabajo reflejan esta complejidad y riqueza.

Cuando reflexionamos sobre las intersecciones entre democracia y educación, sobresale que, frecuentemente, nos referimos simultáneamente a medios y fines. Es decir, educación democrática puede referirse tanto a los procesos educativos caracterizados por modelos participativos como al fin de aprender a vivir en una sociedad democrática. En la cultura occidental, podemos trazar nociones de educación democrática desde hace varios siglos, incluyendo, por ejemplo, el trabajo de Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o La educación* (publicado originalmente en 1762). Dicho autor señala la importancia de que se tomen en cuenta los juicios y experiencias del “pupilo” en los procesos formativos. No obstante, es necesario reconocer esta obra como hija de un momento histórico de profundos cambios en la historia intelectual y política europea, dentro del cual las aspiraciones de gobiernos republicanos y democráticos comienzan a desplazar visiones monárquicas y autoritarias. Otra de las obras cumbres de Rousseau, *El contrato social* (también publicado originalmente en 1762), ilustra las aspiraciones emergentes. En un sentido, podríamos vincular los “consejos” de ejercer una práctica pedagógica democrática que ofrece Rousseau al tutor de Emilio como medio para alcanzar el fin de aprender a vivir en el orden social naciente. Coincidiendo en tiempo con Rousseau, cabe destacar la obra de Catharine Macaulay, quien en su tratado sobre educación, *Letters on Education* (1790), hace un llamado a la equidad entre los géneros en los procesos educativos, equidad ausente en el trabajo de Rousseau. Mientras que este último aboga por formar a Emilio de manera radicalmente opuesta a Sofía, a quien es menester formar para *servirle* como esposa, Macaulay aboga por una educación democrática en cuestión de género para las niñas y los niños (Titone, 2004).

Avanzando en el tiempo, es preciso mencionar *Summerhill*, una iniciativa pionera en los intentos de institucionalizar la educación democrática, como también una inspiración para otras instituciones que siguieron su ejemplo. Summerhill, de camino a su centenario, fue fundada en 1921 por A. S. Neill. Establecida originalmente en Alemania, se mudó a Austria y finalmente se estableció en Inglaterra. Entre los principios subyacentes al sistema propuesto por Neill, cabe destacar el poder decisional de los estudiantes en todos los aspectos de su educación y la libertad que debe caracterizar la vida escolar (Neill,

1960). En su libro *Democratic Education* (2010), Yaacov Hetch alude a su visita a Summerhill como un “hito en su pensamiento” (p. 33) hacia el desarrollo de las escuelas democráticas en Israel, estrechamente vinculadas al IDEC (*Conferencia Internacional de Educación Democrática*), la cual se celebra desde 1993 y sirve como un importante foro internacional para compartir ideas y establecer redes relacionadas con la educación democrática.

La obra de John Dewey está marcada por su compromiso con la democracia como ideal social. La idea de que la educación es un elemento medular en los intentos de alcanzar la democracia plena permea sus trabajos. Dewey (1921/2013) propone acercamientos prácticos a los procesos de escolarización, asumiendo la educación como un proceso social, y privilegiando la comunicación y la cooperación entre pares como necesarios en el progreso continuo de construir una sociedad democrática. En cierta medida, siguiendo los pasos de Dewey y desde el trasfondo de las ciencias políticas, Amy Gutmann (1987) aborda, más adelante en el siglo, temas fundamentales relacionados con decisiones en torno a procesos educativos dentro de una sociedad democrática. Democracia deliberativa y comunicación son dos conceptos que sobresalen en su discusión, la cual subraya el valor de los procesos de educación apropiados para dicha sociedad.

Desde una perspectiva profundamente política y enmarcada en la lucha por la justicia social, el trabajo de Paulo Freire sigue siendo fuente de inspiración ideológica y práctica. Cerca de cinco décadas después de que sus obras seminales *Educación como práctica de la libertad* (1980; publicada originalmente en 1967) y *Pedagogía del oprimido* (1977; publicada originalmente en 1970) comenzaran a recorrer el mundo, su llamado a la pedagogía participativa, al diálogo entre educandos y educadores, a la alfabetización como medio de transformación, a la pedagogía crítica, sigue siendo un terreno fértil para generar reflexiones y acciones significativas en torno a procesos educativos relacionados con la democracia. Como parte de su Conferencia Magistral, *Aprendizaje en derechos humanos* (2009), Betty Reardon se refirió a la pedagogía freiriana como “el corazón conceptual y metodológico” (p. 38) de la educación para la paz; como parte integral de esta última, alude a los derechos humanos. En una Conferencia Magistral subsiguiente, *Educación y derechos humanos: Complementariedades y sinergias* (2015), Ana María Rodino destaca el derecho a la educación como un derecho llave o puente; es decir, como un derecho imprescindible.

dible para *abrir* la posibilidad de afirmar otros derechos fundamentales, como un derecho a poder *cruzar* hacia otros.

El trabajo de Gloria Pérez-Serrano (1997), *Cómo educar para la democracia*, nos presenta un acercamiento práctico a la intersección entre educación y democracia. Toma como marco de referencia el programa de la UNESCO *Aprender para el siglo XXI*, particularmente la dimensión de “aprender a vivir juntos”. La obra ofrece estrategias tanto para la educación formal como para la informal. En todo caso, asume un enfoque global hacia la convivencia democrática, el cual incluye las siguientes dimensiones: derechos humanos, paz y desarrollo, educación moral y educación intercultural.

Cierro este somero contexto sobre democracia y práctica educativa acompañada de Nel Noddings y su trabajo *Education and democracy in the 21st century* (2013). Las valiosas contribuciones de este autor al campo de la educación han estado marcadas por privilegiar la ética del cuidado (“caring”) (1992) en múltiples dimensiones dentro del contexto escolar. Este acercamiento es cónsono con sus denuncias a un sistema que reiteradamente menosprecia la capacidad creadora y la inteligencia del maestro. En su reciente trabajo, Noddings (2013) asume una actitud crítica hacia los procesos de estandarización, entendiendo que los estándares se convierten en un obstáculo a procesos educativos que propendan a la educación diferenciada, la creatividad, la diversidad y el pensamiento crítico. Critica la tendencia a exigir a los maestros *rendición de cuentas* versus *responsabilidad*, indicando que la primera supone una relación vertical dentro de una jerarquía en la que el maestro está subordinado a la autoridad, incluyendo a currículos prescritos con poco espacio para la creatividad y el juicio del maestro. En contraste, la responsabilidad refleja una valoración del maestro como un profesional capaz de tomar decisiones en beneficio de sus estudiantes y de justificarlas. Noddings exalta el diálogo, la colaboración, la creatividad, el pensamiento crítico y la igualdad de oportunidades en los procesos educativos como principios fundamentales en el fortalecimiento de la vida democrática.

Aspectos metodológicos

Los participantes del estudio son cinco maestros (cuatro maestras y un maestro). Al momento de participar en la investigación, todos cumplían con los dos criterios de inclusión de participantes: a) ser maestro activo en la sala de clases de escuela intermedia o superior, con un mínimo de dos años de experiencia, y b) manifestar que está compro-

metido con una práctica pedagógica democrática. El estudio descansa sobre una metodología cualitativa y se llevó a cabo con la autorización del *Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI)*, comité de revisión de la UPR-RP.

Como parte de la investigación, entrevisté a cada participante individualmente en sesiones semiestructuradas, las cuales duraron entre una hora y cuarto, y tres horas y media. Las cinco entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas. Las entrevistas se llevaron a cabo entre febrero y abril de 2012. Con el fin de proteger las identidades de los participantes, cambié sus nombres a lo largo de esta presentación. Estarán identificados con los siguientes seudónimos: Aracelys, Awilda, Raquel, Miguel y Carina.

El análisis de datos incluyó: escuchar las grabaciones y lectura de las transcripciones, codificación de datos y análisis temático para identificar temas clave emergentes en las ideas expresadas por los participantes, construcción de matrices para entrar y examinar sistemáticamente los datos, y reflexión a través de todo el proceso mediante un diario reflexivo. De manera voluntaria, los participantes tuvieron la generosidad de leer una versión adelantada del análisis de los datos y de ofrecerme sus observaciones, críticas y sugerencias. Incorporé este valioso insumo al análisis final del proyecto.

Perfiles de los participantes

A continuación, comparto algunos rasgos sobresalientes de cada uno de los maestros—*Aracelys, Awilda, Raquel, Miguel y Carina*—cuyas voces me honro en presentar.

Aracelys

Aracelys es una maestra joven y de energía contagiosa. De hecho, a menudo se refiere a sí misma como *eléctrica*. Lleva cerca de ocho años ejerciendo su profesión. Es maestra de historia de escuela secundaria y está en vías de obtener una segunda certificación en el área de español. Completó sus estudios de bachiller y maestría en la UPR-RP, donde actualmente trabaja hacia su grado doctoral en el área de liderazgo educativo. Al momento, es maestra de décimo y duodécimo grados, en la única escuela superior de su pueblo natal, ubicado en el centro de la Isla. Sobre el 70 por ciento del estudiantado de la escuela pertenece a familias que viven bajo el nivel de pobreza federal.

Creció en el seno de una familia de valores conservadores y muy activa en la iglesia pentecostal, familia dentro de la cual había poco

espacio para cuestionar lo que se daba por correcto, particularmente en asuntos políticos y religiosos:

...mi papá siempre me dice, y mi mamá siempre me dice, que nosotros sin los americanos, no hubiéramos sido nada. Cuando yo les cuestiono, no me pueden dar otra respuesta. Porque ya vienen con una mentalidad bien formada. Y no hay el espacio para cambiarla. Y si tú le das otra alternativa, te van a decir, “mmm. Ya yo me formé con eso y yo creo en eso, y nadie me lo va a cambiar. Ahí yo me reafirmo”, porque esa palabra la usa mucho mi mamá. “Me reafirmo en lo que creo”.

Sin embargo, las reflexiones de Aracelys a través de la entrevista consistentemente reflejan un compromiso con la pedagogía de la pregunta, con el cuestionamiento y el pensamiento libre:

No es lo mismo que tú le des [a los estudiantes] un conocimiento digerido a que tú les hagas una pregunta... Si haces una pregunta, tienes que estar preparado para la respuesta que te van a dar. Independientemente tú estés a favor o estés en contra de ella. Y para mí no es saludable que un maestro imponga su criterio.

Aracelys es representante sindical en su escuela. Su participación en ese movimiento ha tenido mucho peso en su toma de conciencia sobre el valor del cuestionamiento y el pensamiento en el ejercicio de su pedagogía y de su identidad como maestra:

...Y pensar en mi casa en que yo tuviera libre pensamiento, de reunión con otro tipo de persona diferente a mí, a mis ideales, eso era impensable. Y, ese, ese contacto con el sindicalismo, con la clase obrera, con el movimiento, pues me ayudaron más a madurar. Yo siempre sentía como que, yo siempre me sentí diferente. Yo decía, es que hay algo más, esto no puede ser así porque te lo digan. Yo siempre le buscaba la explicación a otras cosas. Y pues al empezar a participar de esos movimientos pues fui madurando y teniendo más conciencia de lo que es una democracia... Ya es parte de mí, es una actitud que se proyecta... Yo lo pongo en práctica en mi sala de clases, yo lo vivo y lo practico.

Awilda

Awilda, por su parte, está próxima a celebrar sus cuatro décadas como maestra de teatro. Al igual que Aracelys, se formó profesionalmente en el Recinto de Río Piedras, donde obtuvo su bachillerato en enseñanza

del teatro para el nivel secundario, y sus grados de maestría y doctorado en Estudios Hispánicos. Para su tesis de maestría, trabajó con la vida y obra de Pedro Santaliz y el teatro pobre de América; su tesis doctoral giró en torno a la obra de tres dramaturgas feministas puertorriqueñas: Myrna Casas, Adriana Pantojas y Lydia Milagros González.

Awilda se crió en el corazón de un Santurce que recuerda con nostalgia y, sobre todo, con profundo respeto hacia la riqueza cultural que la rodeaba. Cursó estudios en la escuela elemental Padre Rulfo —la cual servía como centro de práctica a estudiantes de la entonces Facultad de Pedagogía del Recinto de Río Piedras—, en la Labra y la Central. Entre sus vecinos, recuerda a don Paco Arriví, la soprano Olga Iglesias y don Ricardo Alegría. La casa de sus abuelos maternos, ubicada en la Parada 22, recibía todas las tardes a Awilda, sus hermanas y primas. Se sentaban alrededor de una mesa grande. Tomaban el café de las tres y —*religiosamente*— participaban de la hora de la lectura. Podía ser *Las mil y una noches* o cualquier otro texto del *Tesoro de la juventud*. La hora de la lectura, entre tías, hermanas y primas, todos los días. Fue alrededor de esa misma mesa, entre maestras, donde empezó a forjarse su vocación. Porque Awilda viene de una familia de maestras. Cuando llegaba el momento de cuadrar los registros, sentaban a las sobrinas a hacer los cálculos. La que menos se equivocara, ganaba un premio, el que ella escogiera. La selección de Awilda: una latita de leche condensada.

Entró a la universidad con quince años y ya a los dieciocho se las agenció pícaramente para entrar a laborar en el Departamento de Instrucción como maestra itinerante (las que sustituían a maestras que se encontraban en licencia por maternidad, que, en aquel momento era, sólo un mes). Un tiempo después, comenzó a trabajar como maestra de teatro en la escuela donde continúa ejerciendo su vocación. En la década de los noventa, esta escuela se convertiría en escuela especializada, precisamente en teatro.

La pasión de Awilda por el magisterio es evidente. Le sobran dedos de una mano para contar sus ausencias a través de todos estos años: “porque unos niños se deben a mí”, comenta con firmeza. ¿Qué no le gusta de ser maestra? Lo que ocurre todas las tardes al concluir la faena diaria: *irse de la escuela*.

Raquel

Al igual que Awilda, Raquel creció en una familia de maestras. La describe como una familia unida y de mucho compromiso social. Afirma, sin titubeo alguno, que es su “afán de servir al país” lo que le lleva a

optar por ser maestra. “Por eso vivo aquí”, dice refiriéndose a la escuela donde labora como maestra de estudios sociales a nivel superior desde hace cerca de trece años. Es una escuela con cien años de historia en el corazón de la zona urbana de San Juan, la cual ha pasado de ser famosa por los altos niveles de violencia e indisciplina a transformarse en la escuela pública en Puerto Rico con más estudiantes aceptados a la UPR-RP. Sirve mayormente a estudiantes de comunidades marginadas y con alto nivel de pobreza.

Raquel descubrió su vocación de maestra cuando la directora de la compañía de baile a la que pertenecía le dio oportunidad de ser asistente de maestra de las niñas pequeñas. Hizo su bachillerato en Ciencias Políticas en el Recinto de Río Piedras y luego estudió en México, donde completó una maestría en Filosofía y Letras. A su regreso, trabajó en varias instituciones educativas tanto del nivel secundario como universitario. Tomó los cursos necesarios para certificarse como maestra de estudios sociales y obtuvo también la certificación de maestra en danza. Terminó una segunda maestría en Currículo y se encuentra actualmente trabajando en su doctorado en Historia de Puerto Rico.

El respeto de Raquel por sus estudiantes, por su potencial de ser los protagonistas de su educación y de su bienestar, permea, como una segunda piel, todo su discurso. Resiente cuando la administración escolar acusa a la facultad de instigar a los estudiantes a reclamar por sus derechos, tales como tener maestros para todas sus clases: “estamos buscando que ellos [los estudiantes] hagan de esta escuela, su escuela, si ellos hacen de esta escuela, su escuela, esta escuela va a ser fabulosa, realmente eso es lo que buscamos”. Igualmente permea su discurso la afirmación de que trabajar con los estudiantes, ante todo, es para ella una alegría: “me disfruto la clase, yo doy la clase con alegría, en realidad, porque me da alegría, me da alegría tenerlos al frente..”

Miguel

Miguel es un joven apasionado, dentro de quien se entrelazan estrechamente sus identidades como maestro, historiador y puertorriqueño. Al momento de la entrevista, lleva seis años trabajando en una escuela secundaria como maestro de historia y geografía. Distinto a las participantes anteriores, la escuela donde se desempeña pertenece al sector privado. Sirve mayormente a estudiantes de clase media y ubica en el área costera de la zona metropolitana de la isla.

Justo antes de entrar a la UPR-RP como parte del “grupo de los cien”², Miguel reconoció que su vocación no estaba en el área de las

ciencias naturales, sino en el magisterio, específicamente en la disciplina de historia. Retando las expectativas prevalecientes y como un acto de honestidad existencial, solicitó el cambio:

...durante ese verano antes de comenzar la universidad como que no me sentía así tan animado, ni tan ilusionado por entrar a la universidad. Y dije, “espérate, aquí está pasando algo”. Una semana antes de comenzar la universidad decidí venir a la Oficina de Admisiones donde un oficial que había conocido. Le dije: “yo quiero que usted me cambie... a Educación”. “¿Tú estás seguro? Con el buen promedio que tú tienes. Eso implica que tienes que renunciar al grupo de los cien, al programa de honor de Naturales” y yo, “sí, a mí nada de eso me interesa, yo quiero cambiarme a Educación.” Y me hizo el cambio.

Recobró, entonces, el ánimo, la ilusión, de entrar a la universidad. El camino recorrido dentro del campo de la educación como estudiante de bachillerato, como maestro, como estudiante graduado en el área de liderazgo educativo, no ha hecho sino nutrirle esa ilusión, ese compromiso apasionado, que, al día de hoy, permea su gestión pedagógica.

Además de su labor en la sala de clases, dentro de la cual tiene como prioridad facilitar procesos constructivistas y educar para la democracia, Miguel participa activamente en numerosas otras dimensiones del quehacer escolar, incluyendo la coordinación del Área de Historia y la dirección del Consejo de Estudiantes.

Miguel afirma categóricamente que la educación es su vocación. Define vocación como “aquello que yo haría sin recibir recompensa alguna y porque lo hago porque me gusta”. Esta vocación está atada a su conocimiento de la historia y al amor por su país:

...la historia de Puerto Rico, la cual me encanta y aprecio, hace que mi amor por el país sea mucho mayor. Eso también, a su vez, me compromete a educar a mis estudiantes para que le sirvan a esto que quiero tanto.

Carina

Carina es una mujer joven que parece siempre estar —y haber estado— mirando lejos, al mismo tiempo que vive intensamente su presente. Hilvana, a través de su discurso, experiencias, preguntas, indignaciones, compromisos y esperanzas, desde una mirada inteligente y apasionada. Es maestra de ciencias. Cuenta con una sólida preparación en esta disciplina. Culminó su bachillerato en Ciencias Naturales en la

UPR-RP. Ha tomado cursos a nivel graduado en anatomía, fisiología, patología, histología, entre otros. Además, ha participado en numerosas investigaciones. Por ejemplo, hizo un internado en Costa Rica, dentro del cual exploró temas como la genética poblacional de plantas y animales, y la ecología de la conservación.

Descubrió su “amor” por la educación después de haber terminado su bachillerato y de trabajar varios años en laboratorios de biología haciendo extracciones de ADN. Por razones familiares, se va por un tiempo de Puerto Rico y al regreso, pensando que sería provisionalmente, comienza a trabajar como maestra de ciencias en una escuela secundaria privada en la zona este de la isla: “Yo nunca pensé que me fuera a gustar la educación, nunca, nunca, nunca. Cuando empecé a dar clases me encantó. Yo me enamoré de la educación. Fue un amor a primera vista... los nenes, tú sabes.”

Desde entonces, Carina ha dedicado una parte significativa de su vida al campo de la educación. Se certificó como maestra y está culminando sus estudios de maestría en liderazgo educativo. Sigue laborando en la misma escuela privada donde ofrece una diversidad de cursos, incluyendo biología, anatomía, fisiología y salud.

Varios temas recurrentes afloran en el discurso de Carina. Destacan entre estos el contraste entre la experiencia educativa que viven en Puerto Rico niños y jóvenes de clases económicamente privilegiadas en comparación con la que viven aquéllos de bajos recursos, “no se está creando una educación equitativa. Estamos privando a los estudiantes de ciertas estratas sociales...” Para ella, el contraste entre la escuela donde trabaja, la cual sirve a una población de alto nivel económico, y la escuela donde hizo su práctica, ubicada en el mismo municipio, pero la cual sirve mayormente a jóvenes del residencial público del centro del pueblo, lo refleja crudamente. Central a sus aspiraciones es, precisamente, trabajar en el sistema público para ser parte de los cambios que vislumbra necesarios para propiciar una educación de alta calidad para todos los sectores.

Otro de los temas recurrentes en el discurso de Carina es la importancia de las prácticas democráticas dentro de la sala de clases, lo cual incluye una gama amplia de manifestaciones. Entre estas, menciona: “promover el diálogo”, “permitir que el estudiante exprese su conocimiento de la manera que mejor pueda”, y estar abierta a hacer ajustes curriculares conforme a los intereses de los estudiantes:

...tomar en consideración el interés de ellos y la disposición de ellos de construir algo diferente... Captaste su atención y van a

estar envueltos, no importa cómo lo hagas van a estar envueltos. Pienso que por lo menos si uno practica ese tipo de democracia en el salón, la experiencia de aprendizaje va a ser mucho más significativa para los estudiantes.

Educación democrática: Definiciones de los participantes

Según mencionado, uno de los criterios de selección para participar en el estudio es que los maestros estén comprometidos con una práctica pedagógica democrática en su sala de clases. Dedicamos así un espacio durante las entrevistas a explorar lo que significa para ellos educación democrática. Las definiciones de los participantes reflejan la complejidad y riqueza inherente a reflexiones que vinculan los procesos educativos con el tema de la democracia. Sus voces relacionan dicho concepto con la participación de los estudiantes, el respeto a la diversidad, el aprender a vivir en una sociedad democrática y la educación como un derecho. A continuación, fragmentos de las reflexiones de los participantes sobre *educación democrática*:

Bueno... nuevas formas o de encarrilar la forma en que debe ser llevada la educación de una forma que, que sea pertinente y clara para los jóvenes, no de imposiciones, respetando el derecho, la inteligencia...

Awilda

...yo entiendo que dentro de la educación, pues, todo el mundo tiene derecho a educarse, todo el mundo tiene derecho de participar del derecho educativo. Este, no importando los recursos que tenga esa persona, ya sea de, de niveles socioeconómicos distintos, pues que la persona participe. Independientemente... Y yo pienso que eso es democracia. Yo poder libremente enseñar a una persona que sea de escasos recursos, igualmente que a una persona que tenga nivel socioeconómico alto. Para mí eso es educación y democracia.

Dentro del proceso de educación, también hay procesos democráticos, por ejemplo, en mi sala de clases, en mi sala de clases yo puedo permitir que los estudiantes opinen, hablen, haya diversidad, diversidad de criterio, que podamos, que si yo no estoy de acuerdo contigo, yo tengo que respetar tu espacio, pero también voy a, voy a defender el mío... Por lo menos en mi salón de clases, el proceso democrático se da mucho en las discusiones. Y a veces yo me quedo callada, porque los estudiantes

siguen argumentando, tú crees que están peleando, pero ellos están defendiendo su punto de vista, pero hay un respeto. El estudiante sigue manteniendo su postura, pero respeta la de su compañero.

Aracelys

...la educación no puede ser de un solo lado. Yo, como te planteé horita, esa interacción se tiene que dar entre el estudiante y el maestro. No puede ser de un lado... tu salón de clases es tu salón de clases, pero tú lo compartes con ellos, por lo tanto, todos tenemos la responsabilidad de mantenerlo... la escuela es una responsabilidad de todos... Para mí, también el primer día de clases les hablo mucho de la democracia horizontal. Y me funciona... ellos hablan mucho conmigo.

Raquel

...una educación en donde se le provee al estudiante las oportunidades de desarrollar unas actitudes para poder vivir en un mundo democrático. A lo mejor no encuentra dónde vivirlo, porque no lo tenemos, pero que sí entonces lo invite a hacer un llamado para esa democracia. Para haber una educación democrática tiene que haber participación de todos los componentes, en este caso de los estudiantes. La educación democrática debe ser una educación para todos y en condición de igualdad y para proveer esa condición de igualdad se debe dar la misma oportunidad a todos y que estos tengan injerencia en ese proceso. Va ligado. No puede haber una educación democrática, si no hay educación participativa.

Miguel

Es permitirle al estudiante opinar sobre la ruta que desea tomar para aprender. Brindarle al estudiante diferentes, sabes, como que “mira, te voy a enseñar esto y te lo voy a enseñar de esta manera, de esta manera y de esta manera. ¿Cuál tú quieres que sea la manera en que tú lo vas a enseñar?” Darle al estudiante la oportunidad de elegir, de escoger. Darle al estudiante la oportunidad de tener una opinión en contra o a favor de los diferentes temas. Cuando yo les di biotecnología, les presenté videos a favor de la biotecnología, les presenté documentales en contra de la biotecnología y en el ensayo que les pedí ellos tenían que asumir una posición, negativa o positiva. Yo no los evalué por la posición que asumían, yo los evalué por los argumentos que

utilizaban para la posición. Yo sí les expresé a ellos mi opinión y yo les dije yo apoyo la biotecnología por tal razón y no la apoyo por tal razón... Es abrir ese espacio, permitirles a ellos tener una opinión a favor o en contra de lo que se está enseñando. Aunque yo tenga una opinión específica, no tratar de imponer un aprendizaje, sino dejar que la experiencia de aprendizaje sea diferente para cada uno de los estudiantes... Permitirle al estudiante que experimente la práctica de “hoy le di una opinión a la maestra y me escuchó”.

Carina

Sobresalen, en las definiciones de los participantes, que la sala de clases sea un espacio abierto a las perspectivas de los estudiantes, tanto en término de posturas sobre algún tema como en cuanto a preferencias curriculares. “La educación no puede ser de un solo lado”, afirma Raquel. Aracelys plantea que, dentro de su sala de clases, “el proceso democrático se da mucho en las discusiones”. “Es permitirle al estudiante opinar sobre la ruta que desea tomar para aprender”, plantea Carina al discutir la importancia de dar al estudiante oportunidades para elegir sobre asuntos pedagógicos.

En cuanto al respeto a la diversidad, todos los participantes subrayan la importancia de procurar que las salas de clases respeten la diversidad en múltiples aspectos y la capacidad de disentir. Cuenta Aracelys, al describir su sala de clases y después de hacer referencia a la “diversidad de criterio”: “...ellos están defendiendo su punto de vista, pero hay un respeto”. Procurar diferenciar aspectos de la tarea curricular, tanto a nivel individual como grupal, es ineludible para propiciar la equidad de oportunidades educativas. “Tiene que haber una diferenciación entre los estudiantes. Por eso es importante conocerlos”, afirma Miguel, quien destaca que la experiencia en la sala de clases debe de ser una manera de aprender a vivir en un “mundo democrático”. Igualmente central en su definición de educación democrática y en las de otras participantes, como Aracelys, es la concepción de la educación como un derecho de todos los seres humanos, independientemente de su clase social:

La educación democrática debe ser una educación para todos y en condición de igualdad y para proveer esa condición de igualdad se debe dar la misma oportunidad a todos.

Miguel

...todo el mundo tiene derecho a educarse, todo el mundo tiene derecho de participar del derecho educativo. Éste, no importando los recursos que tenga esa persona, ya sea de, de niveles socioeconómicos distintos...

Aracelys

Desde la sala de clases: Discusión de temas emergentes

Con estas definiciones sobre lo que los maestros entienden por educación democrática de trasfondo, compartiré algunas ideas sobresalientes de las reflexiones de los cinco participantes. Las he organizado en cinco temas: Acercarse al estudiante como ser humano integral, Participación del estudiante en decisiones curriculares, Estructuras administrativas, Igualdad de oportunidades educativas, y Práctica pedagógica en la sala de clases y democracia

Lo que tocó hoy, impactó a mi vida personal...

Acercarse al estudiante como ser humano integral

Los cinco participantes insisten en que, si bien es cierto que hay que respetar límites prudentes entre el maestro y el estudiante, es igualmente cierto que para propiciar una participación profunda y pertinente, el maestro debe tener la flexibilidad de traer otras partes de su identidad a la clase y de acoger a los alumnos en otras dimensiones que trascienden su rol de estudiantes.

En palabras de Aracelys:

...Y hay veces cuando no puedo dar una clase porque un estudiante desvía el tema por x razón, pues a veces yo aprovecho eso y dejo el plan que tengo a un lado y abordo el tema. Si creo que es un tema importante, por ejemplo, alguna situación familiar o algún aspecto social pues aprovecho el momento, y ellos también te lo dicen, te hacen saber, *misi, contra no dio la clase, pero lo que tocó hoy, impactó a mi vida personal o privada y esa cosa te llena...*

Escuchemos a Awilda, mientras describe lo que para ella es un buen maestro:

...es el maestro que no establece diferencias en el sentido de que “yo soy aquí el maestro, usted tiene que mantener una distancia”, sino que el maestro tiene que ser papá, tiene que ser trabajador social, tiene que ser doctor, tiene que ser pastor, cura, lo

que sea en el momento de que surja la necesidad. Por ejemplo, en mi caso, cuando yo entiendo que hay una situación que amerita, que no estemos en el trabajo del día, y que los estudiantes piden, necesitamos que nos des un, una actividad de relajación, pues vamos todos al piso, tírense, vamos allá, ¿qué pasó?... aquí está pasando algo, porque la vibra no está positiva, vamos a ver, y ellos mismos se miran entre otros, hasta que alguien se atreve a formular lo que esté pasando y partir de ahí, para entonces, porque si no, con ellos hay que estar al día en que tienen sus días que, que no están, para estar cogiendo una clase... y están por allá, y es que están pensando en la situación que están viviendo, y ellos, los jóvenes se identifican mucho con las problemáticas de sus compañeros. Y como ellos se comentan en los pasillos y eso, cuando está la problemática externa, de la casa, de algunos jóvenes, pues ellos la hacen de ellos y en ese momento no funciona, y uno percibe, uno sabe cuando no están. En ese momento hay que buscar, para poder solucionar esos problemas.

Nos dice Raquel:

...bueno ir a la comunidad de ellos me ayuda mucho, compartir fuera del salón con ellos, me ayuda mucho. Yo he usado los jueves de Río Piedras para eso, el servicio comunitario también, los estudios de campo y la experiencia es buena porque los conoces, los ves desde otra perspectiva. Y entonces los puedes atender con mayor asertividad. Eh, así que realmente ese interactuar con ellos, fuera de aquí o en el comedor también y acá fuera en el patio, de otra manera me ayuda mucho.

Reflexionando sobre lo que entiende por una relación positiva entre maestro y estudiante, nos dice Miguel:

...hablo sobre todo de respeto y de confianza, no viendo al estudiante como un estudiante, sino como una persona que se está formando... Que uno pueda sentarse y escuchar o atender a un estudiante no importa el reclamo que él tenga ni la situación, si es para algo académico, si es para algo personal.

Según las reflexiones de los participantes, los beneficios de cultivar relaciones con los estudiantes que abracen aspectos de sus identidades más allá de las de maestro y estudiante, respectivamente, son diversos y valiosos. El alumno se siente validado y consecuentemente se ubica más activamente en el contexto escolar, “el estudiante viene con más brío”, comenta Awilda. Haciendo eco de las palabras de Raquel,

“los puedes atender con más asertividad”, Miguel enfatiza, como otro beneficio, que provee al maestro información clave para diferenciar su pedagogía:

Al conocer al estudiante, conoces sus fortalezas y sus debilidades... así tú puedes de una manera mucho más personalizada dirigir tus esfuerzos hacia las necesidades del estudiante. Además no todos son iguales, tiene que haber una diferenciación entre los estudiantes. Por eso es importante conocerlos.

Ay misi, ¿por qué no hacemos esto?... ellos como que te van guiando

Participación del estudiante en decisiones curriculares

En múltiples ocasiones a través de las entrevistas, los participantes compartieron ejemplos que denotan la deseabilidad, como parte de un acercamiento democrático a la educación, de considerar las ideas y preferencias de los estudiantes en la toma de decisiones curriculares. Poder beneficiarse de esta posibilidad requiere, como dice Raquel, tener claro que la sala de clases es un espacio compartido, “...es tu salón de clases, pero tú lo compartes con ellos...”. Igualmente, requiere desarrollar confianza, reciprocidad con los estudiantes, tanto para que ellos compartan sus ideas, como para que el maestro las escuche y tome en consideración. Destacando la importancia de la participación estudiantil, como parte de la educación democrática, señala Miguel:

...que el maestro involucre al estudiante y que el estudiante pueda participar activamente en ese proceso de enseñanza-aprendizaje... que el estudiante tenga injerencia en qué desea aprender: “¡ya sé, me interesa esto!” Que [el maestro] conozca el interés de los estudiantes y que basándose en ese interés desarrolle y guíe su práctica educativa.

Afín a las expresiones de Miguel, comenta Carina:

Cuando uno está falto de ideas, los estudiantes te dan ideas. Tú les puedes preguntar cómo les gustaría aprender tal y tal cosa, y entonces, los mismos estudiantes: “ay misi, ¿por qué no hacemos esto?”. Y ellos, como que te van guiando.

Compartiendo el asombro de una compañera maestra ante la participación de sus estudiantes que es capaz de propiciar, Aracelys subraya la importancia de confiar en los jóvenes:

...una maestra me preguntó hace unos años atrás, “¿cómo tú logras que los muchachos participen?” Es que tú tienes que dejarlos que ellos hagan las cosas. Confíales, dale esa confianza de que lo pueden hacer. Yo pongo múltiples temas, y me gusta que los estudiantes escojan. Eh, inclusive, si no está el tema, no hay un tema que le interese, “proponme uno”.

A modo de ejemplo de un cambio curricular que llevó a cabo en su sala de clases como respuesta a las sugerencias de los estudiantes, Carina contó una anécdota con el concepto *proyectil*, vinculándola estrechamente a la pedagógica democrática y al significado que cobra para el estudiante la experiencia de aprendizaje. En el proceso de contar la anécdota, nos asomamos con Carina a su diálogo interno:

Por ejemplo, educación democrática pienso que es si estoy enseñando los conceptos de proyectil a los nenes de física y yo planifiqué hacerlo con una conferencia con simulaciones y en medio de la clase los nenes me dicen “pero, misí, vamos a construir un proyectil”. Y yo no planifiqué construir un proyectil, pero yo digo “ok, todos los nenes quieren construir el proyectil” y me pongo a pensar “ok, ¿yo puedo enseñarle los conceptos en el proceso de construir el proyectil? Ok, si yo puedo hacerlo”. Es decir, “ok, yo planifiqué esto pero ellos tienen el interés de hacer esto” y tienen el interés y eso es lo único que yo necesito. El yo decir “ok, lo que yo planifiqué no es para este grupo”, aceptar que no es, y en este momento planificar algo diferente y tomar en consideración el interés de ellos y la disposición de ellos de construir algo diferente. Hacer que la experiencia de educación sea completamente diferente a la que yo planifiqué y escuchar al estudiante. Yo me imagino que hay muchos maestros que no escuchan al estudiante y no dejan que el estudiante los guíe en torno a cómo quieren aprender. Yo creo que si nos dejamos llevar por eso van a aprender mucho más, porque ya los captaste. Captaste su atención y van a estar envueltos, no importa cómo lo hagas van a estar envueltos. Pienso que por lo menos si uno practica ese tipo de democracia en el salón, la experiencia de aprendizaje va a ser mucho más significativa para los estudiantes.

El ejemplo previo es un testimonio de lo que, en otro momento de la entrevista, Carina describe como “permitirle al estudiante opinar sobre la ruta que desea tomar para aprender”. Esta idea es cónsona con lo que expresa Raquel, cuando afirma que un buen maestro reconoce las *inquietudes* de los estudiantes y las *trabaja* para hacerlas parte del currículo. En sus expresiones, Raquel incluye tanto aspectos sobre

contenidos curriculares, como de normas de convivencia y alternativas de evaluación: “ser rígido en el salón de clases, no puede ser”.

Íbamos mano a mano todos por esta escuela, con ella al frente...

Estructuras administrativas

Los cinco maestros participantes reconocen que lo que ocurre en su sala de clases está enmarcado en una serie de estructuras administrativas más amplias, resaltando la dirección escolar y el liderazgo del Departamento de Educación (DE) a nivel central y regional. Sus voces expresan aprecio por las instancias en que esas estructuras defienden y apoyan la labor del maestro en la sala de clases. Igualmente, denuncian las instancias en que esas estructuras obstaculizan su labor, particularmente en lo que se refiere a las prácticas democráticas. Sobresale, en sus voces, el señalamiento reiterado de que, con frecuencia, existen brechas profundas entre el discurso oficialista y la praxis administrativa.

Todos los participantes reconocieron el papel protagónico que desempeña un director escolar con relación al clima escolar y al espacio que tiene la facultad para atender necesidades particulares de la población con quien trabaja. En esta línea, nos dicen Awilda y Aracelys:

...Ahora cuando la escuela tiene un director que sabe defenderse ante los superiores, de por qué se hace o se deja de hacer algo, por qué esos maestros no trabajan de esa forma, por qué hacen esos planes de esa forma, por qué tienen el horario que tienen, eso, pues hace que la educación sea más pertinente y más democrática...

Awilda

Pues, pues yo creo mucho en los líderes. Las escuelas deben de tener un líder, o varios, que mantengan un ambiente propicio de trabajo. Porque tú puedes ser un buen maestro y tener cinco buenos grupos, pero si tu ambiente de trabajo es pesado, pésimo, no tienes las condiciones que tú te sientas tranquilo, seguro, para trabajar, eso afecta mucho, independientemente que tus cinco grupos sean excelentes.

Aracelys

Raquel contrasta la dirección actual de la escuela con la que había años atrás, que en un esfuerzo colaborativo con la facultad y la comunidad, propició la transformación radical de la escuela mencionada:

Yo tuve una directora en esta escuela que quería y amaba a esta escuela tanto como la quiero yo, y nos íbamos mano a mano todos por esta escuela, con ella al frente. Eso no es lo que tenemos ahora. Ahora el director no responde a la escuela. Esta escuela no le pertenece. Es un administrador del Departamento de Educación. No hay pertinencia. Así que nada que tú hagas en esta escuela para que mejore le importa, porque lo que le interesa es cumplir con unos pasos administrativos. Y eso nos limita mucho...

En cierto modo, los maestros perciben al DE como una entidad fundamentalmente burocrática y autoritaria, de la cual un buen director defiende a su escuela, especialmente a sus maestros y estudiantes. Explicando cómo, bajo ciertas administraciones, el DE ha abusado de memos y cartas circulares como instrumentos de imposición de directrices ajenas a la realidad escolar y a la participación magisterial, Awilda expresa:

...el director es el centro de, de la zona que uno está trabajando, verdad, de la escuela, si esa persona no defiende a sus maestros, puede venir todo el mundo a hacer con ellos lo que quiera. Primero que todo, la persona tiene que estar ahí, tiene que ser una persona enérgica, tiene que ser una persona dispuesta a defender lo que su escuela está promulgando, que entienda al personal que tiene bajo su cargo, que entienda la problemática particular que tiene esa escuela, porque cada escuela es un mundo.

La visión del DE como una entidad autoritaria afloró en múltiples ocasiones. Visiblemente insatisfecha, Aracelys establece la tensión entre el autoritarismo administrativo y la aspiración de una pedagogía democrática:

Cuando tú sientes que un director, o un director regional o el Secretario de Educación te impone algo, tú no estás viendo que sea un proceso democrático, tú lo ves más como un proceso bien burocrático donde no hay espacio para tú decidir, para tú opinar, para tú ser disidente, para tú estar a favor. Y tú dices, “¿pero yo no vivo en un país democrático?” Y te lo cuestionas. Llega el momento en que tú cuestionas esa, esa relación entre democracia y educación. Si la educación parte de esa premisa, tú sabes, educar a todo el mundo, permitir la participación a todo el mundo, pero dentro del mismo sistema se da el proceso

de que no se practica la democracia, se hace muy difícil practicarla en el salón de clases.

Carina coincide en cuanto a la tensión entre prácticas administrativas autoritarias y los procesos educativos: "...si tienes estas prácticas antidemocráticas, la labor educativa se ve afectada grandemente." Añade que estas prácticas faltan al respeto a los maestros, lo que provoca, en algunos, frustración, conducente a la disminución en la calidad de la enseñanza.

Raquel cuenta cómo una de las fuerzas que más dificultan la tarea del maestro comprometido es la constante vigilancia y las restricciones a cierto tipo de experiencias formativas para el estudiantado. Menciona como ejemplo la suspicacia con que la dirección escolar recibe a estudiantes de la Escuela de Derecho de la UPR, que suelen venir todos los años a dar un taller a sus estudiantes sobre el derecho a la expresión:

Pues es este año, cuando llegaron, a mi salón, la dirección fue al salón, a ver qué era lo que ellos estaban enseñando a mis estudiantes. Y entonces, pues es sumamente desagradable, porque uno es el anfitrión. La UPR a mí me ha apoyado mucho en muchas cosas y la comunidad de Río Piedras. Es como mi casa, si yo recibo a alguien en mi casa, primero que lo recibo con alegría porque me da gusto verte. Y si tengo café, vamos a tomar café. Y te atiende... y lo que he recibido es un choque, un trato violento, eh... de menosprecio a las personas que vienen, no valoran eso. Como que la escuela no necesita a esas personas.

Relata cómo carteles que elaboraron los estudiantes como parte de una unidad sobre derechos civiles y que, como en otras ocasiones, estaban exhibidos en uno de los pasillos de la escuela, tuvieron que ser removidos por orden de la dirección escolar. La razón: *afean las paredes*.

En cuanto a la brecha entre el discurso oficialista y la praxis administrativa, los participantes expresan que los documentos oficiales suelen estar alineados con procesos participativos, tanto para el dominio administrativo, como para la práctica pedagógica. No obstante, a menudo, la práctica administrativa contradice su discurso. Denuncia, Aracelys: "...lo mismo que ellos te están pidiendo que tú practiques, no lo están practicando." Raquel va más allá cuando reflexiona sobre la situación de los estudios sociales como programa académico. Al momento de la entrevista, describe el programa como "paralizado", por la tensión entre lo que exige trabajar el área de estudio con lo que ella percibe que es la dirección política a nivel del estado. Afirma que

ni la administración a nivel escolar, ni la administración a nivel central están apoyando la educación democrática:

...es todo lo contrario, vamos hacia el otro extremo. A pesar, vuelvo y te repito, a pesar de que el currículo de estudios sociales, en los estándares está planteado que es deber nuestro, de los maestros de estudios sociales trabajar estas cosas. Está ahí, sin embargo no se nos permite, pero está. Por eso te digo, el Programa de Estudios Sociales lleva cuatro años paralizado. Yo creo que ellos no se atreven o no saben cómo van a redactar eso para eliminar toda la parte democrática del currículo de estudios sociales.

Miguel afirma que el “doble discurso” que prevalece en la dirección escolar, tanto a nivel de los planteles como a nivel central, es producto de la ignorancia: “Intentan llevar una práctica democrática, pero no saben cómo ser democráticos; no lo son, porque no lo saben. No saben de democracia.”

Estamos privando a los estudiantes de ciertas estratas sociales.

Igualdad de oportunidades educativas

Las voces de los participantes afirman, de manera clara y contundente, el valor que le atribuyen a la igualdad de oportunidades educativas. Sobresalen tres aspectos: acomodos para que la educación sea inclusiva, partir de las fortalezas de los estudiantes y que no haya discriminación por clases sociales. Sus denuncias contra las estructuras y prácticas que impiden esta igualdad reflejan compromiso con la equidad e indignación ante su ausencia.

Awilda hace hincapié en que, para que los alumnos tengan igualdad de oportunidad de alcanzar su desarrollo máximo, es ineludible atender las diferencias individuales en lugar de esperar que los estudiantes compitan unos con otros: “Siempre he tratado de bregar con las diferencias individuales. Yo le digo, ‘bueno, tú no te midas con fulano, tú mídete contigo mismo’”. Atender estas diferencias implica, por ejemplo, hacer acomodos para que los estudiantes puedan aprender y ser evaluados de acuerdo con sus fortalezas, tanto a nivel individual como grupal. Escuchemos a Carina narrando su manera de trabajar con un estudiante que exhibe dificultad para escribir:

Yo tengo un estudiante que tiene dificultades para escribir y uno de sus acomodos es disminuirle la cantidad de cosas que escribe. Cuando él está cogiendo un examen yo lo veo que el nene está sufriendo en escribir una oración, yo lo llamo y lo siento al lado

mío y le hago la pregunta. “Ok, esta pregunta, dame la contestación”. Él me da la contestación verbal y yo le hago un *check mark* y no lo obligo a escribirlo. Pienso que eso es una actuación de educación democrática donde estoy considerando que el estudiante tiene unas dificultades. A mí no me están pidiendo que yo haga esa modificación, pero yo entiendo que para poder estar a un nivel donde yo estoy siendo justa con el proceso de aprendizaje de él y no lo llevo a una experiencia de frustración, una experiencia de frustración que no lo va a beneficiar para nada. Es facilitarle su educación de acuerdo a unas condiciones que él tiene que son específicas de él.

En términos de diferenciación a nivel grupal, relata Raquel:

Son cinco grupos diferentes y hay que atenderlos desde la manera que ellos necesitan. Tú no vas a dar la misma clase, realmente, aunque des la misma clase ni las estrategias de enseñanza, ni la manera en que tú tratas al muchacho, cómo diriges el curso bajo la clase va a ser igual. Cada grupo tiene sus particularidades y sus necesidades... Tengo muchos grupos que los carteles, que lo que son los carteles, las pancartas, la caricatura, lo dominan, le encantan. Pues mira, por ahí es que nos fuimos. Se trabaja de esa manera y de ahí redactamos. A veces tienen esa destreza, pero entonces no pueden redactar “pues mira, vamos a empezar por aquí y de aquí redactamos”.

Las palabras de Raquel y Carina hacen hincapié en que, para que el proceso sea inclusivo, para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender, hace falta conocerlos y partir de las fortalezas que se identifican. Trabajar desde las fortalezas se convierte, entonces, en el puente para cruzar a las áreas donde los estudiantes muestran dificultad, propiciando así que sigan participando de su proceso formativo.

En torno a este asunto, Carina abundó en su observación de que, en ocasiones, los maestros subestiman la capacidad de algunos estudiantes, ya sea por que el maestro identifica algún rezago, por que el estudiante tiene algún diagnóstico relacionado con el aprendizaje o por algún prejuicio del maestro: “Los maestros lo que hacían era cuando veían que el estudiante no daba el nivel, lo mantenían a un bajo nivel y lo que hacían era como regalarle la nota.” En específico, Carina recuerda que, cuando hacía su práctica de maestra en una escuela que sirve mayormente a jóvenes del residencial público del centro del pueblo, la maestra mentora le señalaba sobre su planificación: “no, pero eso está muy complicado”. Carina pensaba, “pero es que los nenes pue-

den hacerlo". Al presentarle el examen que administraría, la maestra le decía: "en este examen los vas a colgar". Carina confiaba en que los estudiantes dominaban el material.

Cónsono con las expresiones de los demás participantes, para Carina, este tipo de situación constituye una violación al principio de igualdad de oportunidades educativas y, consecuentemente, a los principios democráticos. De entrada, se les está negando, a algunos estudiantes, la posibilidad de alcanzar sus aspiraciones. Con profunda consternación, Carina recuerda a una niña de la escuela donde hizo su práctica docente: "Contra, mira Mariely, que quiere ser doctora y está cogiendo clases con esa maestra que no le está enseñando la pre-álgebra que necesita para poder entender el álgebra, para después entender el pre-cálculo, para después poder entender el cálculo".

Para Carina, quien labora hace varios años en una escuela privada que sirve a una población de alto nivel económico, la experiencia de Mariely pone al relieve una situación prevalente de discriminación estructural por clase social. Entiende que, en una escuela privada como la que ella trabaja, sería más difícil que una situación así ocurriera, dado que los padres suelen tener más poder en cuanto a la facultad de la escuela:

...en donde yo trabajo, si hay un maestro que se nota a leguas que no está haciendo su trabajo y que no está impartiendo la educación como tiene que darla, el papá va a la administración, se queja, la administración averigua, documenta, se asegura de ver si la alegación es correcta, y si es correcta, saca al maestro".

Con profunda indignación, denuncia Carina:

No se está creando una educación equitativa. Estamos privando a los estudiantes de ciertas estratas sociales, los estamos privando de tener una experiencia educativa que los prepare para poder ser partícipes de ciertas profesiones de forma significativa. Y el proceso de brindarles una educación a ellos no es justa, no es justa y obviamente no se está dando un proceso democrático... Puede ser que estudiantes que tengan un nivel de inteligencia muy bueno, que lo único que necesitan es esa pequeña oportunidad de una educación significativa y por razones, todas las razones que he mencionado, no se le da. A ese niño no se le está dando una educación donde se promueve una educación democrática...

Un tema recurrente en las voces de los participantes, y al cual nos han introducido las reflexiones de Carina, es que la igualdad de oportunidades educativas entre todos los sectores socioeconómicos es

fundamental en la vida de un país que se precia de ser democrático. Aracelys afirma:

Todo el mundo tiene derecho a educarse, todo el mundo tiene derecho de participar del derecho educativo, no importando los recursos que tenga esa persona. En teoría, pues se supone, que no importa el nivel social, pues tú puedas ser educado. Y yo pienso que eso es democracia.

Es oportuno atender, en esta coyuntura, el relato y las reflexiones de Raquel, quien, paralelo a Carina, es muy enfática en señalar cómo prácticas que se dan en ciertas instancias dentro del sistema público de enseñanza constituyen un patrón de discriminación contra la población a quien sirve. En específico, Raquel alude a la falta de maestros en las escuelas:

Bueno, por lo menos en esta escuela cuando hemos tenido maestros que no han nombrado, por ejemplo estuvimos un año sin maestro de inglés, un año sin maestro de química, no tenemos bibliotecario. Nosotros les recalcamos mucho a los estudiantes, porque nos interesa que entren a la universidad, que realmente nosotros aquí los preparamos para la universidad, “después tú haz lo que te de la gana, pero te preparamos y si tú querías competir vas a poderlo hacer y si no lo hiciste fue, pues eso, decisión tuya”. Pero aquí desde el más bajito hasta el más alto lo preparamos para eso y si yo te estoy preparando para eso yo necesito un equipo de trabajo. Si el Departamento a mí no me nombra un maestro, me deja a mi grupo cojo. Y yo le voy a dejar saber a mi grupo, mira están cometiendo una injusticia contigo porque en el momento en que tú cojas ese *College Board* vas a tener problemas.

La falta de maestros en las escuelas, y a modo de ejemplo, se convierte así en asunto de injusticia social en contra de un sector al cual se le está negando su derecho a participar en igualdad de condiciones. En palabras de Miguel, “No todo el mundo tiene acceso a la misma educación. De ahí sale la desigualdad”.

Es su posibilidad de tener una voz que les pertenece y que la gente se la ha callado tanto

Práctica pedagógica en la de sala de clases y democracia

Todos los maestros participantes reflexionan ampliamente con respecto a los vínculos inexorables entre prácticas pedagógicas democráticas a nivel de la sala de clases y la construcción de una vida democrática a nivel social. Como nos dice Awilda:

Si encaminamos la educación de una forma democrática pues la persona va a tener ese pensamiento más abierto, más amplio para ver las cosas. Eso es lo que vamos a ver más adelante, porque las personas funcionan de la forma en que han sido tratadas.

Las reflexiones de los participantes incluyen el valor de crear ambientes de aprendizaje que privilegien el diálogo, la libre expresión y las relaciones horizontales, enmarcados en un respeto a la diversidad de perspectivas y a la diferencia; la importancia de que los estudiantes desarrollen las competencias de construir y expresar argumentos sólidos, y la concepción de la educación democrática como proceso de reivindicación ante la inequidad social. La esperanza de que ensayar modos democráticos, participativos y respetuosos lleve a los estudiantes a concebir y optar —a largo plazo— por formas alternas al autoritarismo y la violencia prevalentes en nuestro país, subyace la insistencia de los maestros en la educación democrática.

Central a las reflexiones de los participantes es que, cuando la sala de clases se convierte en un espacio dentro del cual se privilegia el diálogo, dentro del cual, de manera horizontal, se escuchan respetuosamente las voces de todos, los estudiantes desarrollan apertura hacia maneras diversas de entender el mundo, de pensar, de ser, mientras simultáneamente cobran conciencia de sus propios entendimientos, de sus pensamientos, de sus identidades. El diálogo a que hacen referencia los participantes incluye tanto a los estudiantes como al maestro. La discusión de los participantes incluye tanto referencias a interacciones de contenido académico, como a interacciones sobre asuntos procesales de la dinámica de la sala de clases. En este sentido, reflexiona Aracelys: “La educación democrática te da el espacio a escuchar múltiples sectores, a disentir, a diferir, y a la misma vez te da el espacio para tú defender tu punto de vista.” Afín a la reflexión de Aracelys, comenta Miguel:

...“vamos a escuchar al compañero, vamos a escuchar al otro, los dos tienen opiniones diferentes pero ambas son valiosas desde sus ideologías”, haciéndoles ver que ambas son de importancia y que ambos tienen igual derecho de participación.

Por su parte, refiriéndose a su interacción con los estudiantes, Raquel comparte:

“Aquí todo el mundo puede opinar y entre todos vamos a llegar a una decisión.” Eso, acostumbrarlos a que las decisiones pue-

den ser conjuntas y que la negociación existe, que es algo que a ellos se les olvida, porque toda la vida les imponen cosas.

La participación activa del estudiante en la sala de clases requiere que exista el ambiente propicio. Cuando el maestro privilegia, sin fundamento racional, sus posturas sobre las de los alumnos, de alguna manera se quiebra esta posibilidad. Según Aracelys: “muchos maestros castigan a los estudiantes por pensar diferente. Y yo creo que ahí está el problema... y donde se desquitan es en las notas.”

Los maestros participantes mencionan algunas prácticas pedagógicas conducentes a crear el ambiente que propicia la participación democrática. Incluyen, entre otras, el debate y la pregunta abierta, la cual debe de ir de la mano de la apertura del maestro hacia respuestas que no necesariamente coinciden con sus expectativas: “tienes que estar preparado para la respuesta, independientemente tú estés a favor o en contra de ella”, nos dice Aracelys. Igualmente, el maestro debe tener la capacidad de retractarse, según lo amerite la situación. La misma Aracelys nos comparte un incidente en el que un estudiante le reclamó con respecto a la evaluación de una pregunta en un examen:

El estudiante vino donde mí. Y se sentó conmigo. Me dijo, “¿me puede dar mi examen?” Se sentó conmigo, tan, tan, tan, tan, buscó la parte del examen, “yo escribí esto por esto, por esto, por esto, por esto”. Y yo me le quedé mirando. Yyy, y yo, le pregunté, “¿y cuál es tu defensa para mantener ese punto de vista?” Y me dijo, “esto y esto, y esto y esto”. Y ahí yo, yo como que me, me reconocí que yo era la que estaba mal. Y él me dijo, “misi, yo la admiro mucho, pero usted misma me enseñó a mí”, así me lo raspó, “usted me enseñó a mí, que si yo tengo razón en algo y yo estoy defendiéndolo y tengo argumentos sólidos, la respuesta es correcta”. Le tuve que dar los diez puntos.

El desarrollo de la capacidad de expresar sus ideas de manera efectiva y con fundamentos sólidos es de vital importancia en la formación de los estudiantes, si se tiene como aspiración la vida democrática más allá de la sala de clases. En esta dirección, escuchemos a Miguel y Aracelys:

Propicio mucho el debate, dentro de esos debates se da la participación activa de los estudiantes. Básicamente, es dando la participación a la expresión del estudiante. Yo creo que ese es el pilar, que ellos se expresen pero con fundamentos. La clase

es para cuestionar lo que tú crees, y tener fundamentos para crearlo.

Uno tiene que darle las herramientas al estudiante de desarrollar las capacidades para que ellos sean capaces de vivir bajo un sistema democrático. Tiene que haber unas actitudes, unas destrezas, unos conocimientos necesarios para poder vivir en ese mundo democrático. Enseñándolos desde unas prácticas educativas apropiadas, porque si no, eres un maestro conductista: “esto es lo que es y se acabó”. Pero, si uno está presto a desarrollar en la sala de clases la atmósfera necesaria para uno desarrollar un diálogo, una conversación con los estudiantes en donde se propicie esa democratización, entonces, se logrará.

Un persona que no esté educada para la democracia no va a poder vivir en una democracia, porque no va, en el caso de que no exista, a exigirla o propiciarla. Tampoco va a valorarla porque no sabe lo que es.

Miguel

Ellos aprenden a defender su punto de vista y les ayuda en otras áreas de su vida. Cuando ya están fuera de la escuela, que ya son adultos, lo proyectan hacia las relaciones interpersonales. Esa actitud de lo que es pensar, argumentar libremente, se convierte en algo que se multiplica.

Aracelys

Carina menciona las tareas en grupo como una forma de propiciar que los estudiantes aprendan destrezas para colaborar democráticamente, incluyendo la importancia de hacer acomodos de acuerdo con las necesidades especiales que puedan tener algunos. Al igual que los otros maestros, afirma que las experiencias en la sala de clases trascenderán a sus vidas personales, tanto en la esfera privada como pública:

Eso les ayuda a crear unas prácticas sociales y unas prácticas de vida que Dios quiera las sigan practicando en su hogar, con sus parejas, cuando sean padres, cuando sean, tú sabes. Cuando ellos tengan unas personas a las que tengan que dirigir, cuando ellos sean jefes de agencias, cuando sean doctores. Cuando tengan que tomar decisiones que puedan afectar a otras personas más allá. Que antes de tomar las decisiones entiendan cómo sus acciones van a afectar a otros. Que consideren los sentimientos de las personas, que consideren las diferencias en capacidades intelectuales, en capacidades físicas. Que así como lo hicimos en el salón de clases para tomar en consideración el nene que

tenía problemas de aprendizaje, que cuando estén en su área de trabajo digan “contra, esta persona tiene unas condiciones que no son iguales a las mías y cuando yo estaba en la escuela se hicieron estas consideraciones. ¿Qué tipo de consideraciones yo puedo tomar para que el proceso sea tan justo para él como lo fue para mí?”. Creo que a eso es a lo que lleva la educación democrática.

Al igual que otros participantes, Raquel insiste en que una de las razones por las cuales es vital propiciar la capacidad de, y el compromiso con, vivir en una democracia, es su apreciación de que, en nuestro país, las interacciones y prácticas democráticas tienden a ser limitadas. La expectativa es que, al ensayar modos más democráticos, participativos y respetuosos, los estudiantes consideren formas alternas al autoritarismo y la violencia:

“Si esto me funciona, pues entonces yo me puedo sentar con mi esposo y con mis hijos a negociar y no tengo que ser el papá que golpea o que regaña, o la mamá que grita y castiga.” Tú sabes, hablando de roles, no. “Aquí todo el mundo puede opinar y entre todos vamos a llegar a una decisión.” Eso, yo creo que acostumbrarlos a que las decisiones pueden ser conjuntas y que la negociación existe, que es algo que a ellos se les olvida, porque toda la vida les imponen las cosas. Están acostumbrados a eso y entonces, la resistencia a veces es esa; “pero misi, es que eso se supone que lo decida usted”. “No, hombre, no, perdóname, no, yo no voy a cargar con esa responsabilidad. Fíjate que es de todos”. Educarlos para eso, yo creo que sí, que va a llegar y va a impactar a sus familias y en su comunidad.

Al igual que Carina, menciona las tareas grupales como medio de fomentar que aprendan a negociar, a tomar en cuenta otras perspectivas: “Y si son cinco, son cinco cosas, ‘así que mira a ver cómo lo haces porque no vas a poder hacer las cinco tú sola’. Y entonces, eso les permite darse ayuda, tomar decisiones juntos.

Muy consciente de que la población de estudiantes con quienes trabaja proviene de sectores social y económicamente marginados, las reflexiones de Raquel sobre las prácticas democráticas dentro de su sala de clases están permeadas por un compromiso con la justicia social. Central a que estos estudiantes desarrollen la capacidad para exigir una participación social en condiciones de igualdad a las de sectores privilegiados es que “dominen el discurso”. El recurso de la

pregunta abierta que exige análisis es una estrategia para fomentar esta competencia:

También se les da mucha pregunta de análisis donde ellos tienen que tomar decisiones, realmente es mucha pregunta de tomar decisiones. Yo no les doy respuesta, como a veces les digo “yo estoy aquí para llevarte la contraria, ese es mi trabajo, no esperes que yo te diga ‘qué bien’. Mi trabajo es que tú aprendas a argumentar, así que te voy a decir ‘qué bien’ cuando se termine la clase, pero durante el careo te voy a llevar la contraria”. Yo te diría que por ahí es que uno fomenta eso. Es la única manera, primero analizan y les permite entender lo que está ocurriendo y segundo que van a poder defenderse y hacer cosas adecuadas y no permitir que otra gente haga lo inadecuado. Pero tiene que ser a través del argumento, no puede ser a través de otras maneras porque tampoco han sido muy efectivas. Dominar el discurso es importante, yo creo, para ellos. Yo creo que para que esto cambie, es importante que ellos dominen el discurso y sepan que ellos dominan el discurso. Que les de la seguridad suficiente para ser de Buen Consejo³, pero pararse frente a cualquiera y argumentar. Eso les da mucha seguridad, quizás por eso es que enfatizo tanto en el argumento. Es un arma, es una espada: “eres, qué sé yo, un gladiador y esa es tu espada y la tienen, la tienen. Eres tremendo gladiador y la tienes ahí, así que úsala”.

La libre expresión de los estudiantes figura en el discurso de los maestros participantes como fundamento ineludible en su compromiso con la práctica educativa democrática. Fiel a este principio, Aracelys, se pregunta: “Si tú lo presionas cuando está en un salón, y no lo dejas, no lo dejas soltar, ¿qué va a hacer el estudiante? Se va a quedar ahí, se va a quedar inmóvil.” Las consecuencias de negarles la posibilidad de expresarse dentro de las clases, también tienen el potencial de trascender, en tiempo y espacio, la experiencia escolar. Invoca, entonces, la metáfora de Eduardo Galeano (1989) en *El libro de los abrazos*:

...es este pajarito que está encerrado en una jaula, encerrado en una jaula, y con el pasar del tiempo, estuvo tan y tan encerrado que cuando le abrieron la puerta de la jaula, el pajarito no se fue. Porque se acostumbró a eso. Eso fue lo que conoció, eso fue lo que aprendió, eso es lo que va a hacer.

Refiriéndose a la educación democrática y participativa como la promesa de una nueva ruta social de justicia y paz, Raquel afirma con convicción:

...en términos sociales, los apropia de lo que es de ellos, que es su conocimiento, que es su posibilidad de tener una voz que les pertenece y que la gente se las ha callado tanto. Y aprenden que por la violencia no va la cosa. Aprenden que hay otros caminos.

Reflexiones finales

Comentaba, a principios del trabajo, la naturaleza multidimensional de los acercamientos al tema de la democracia, según puede relacionarse con los procesos educativos. Anticipé, entonces, que las voces de los participantes de este trabajo —*Aracelys, Awilda, Raquel, Miguel y Carina*— reflejan la complejidad y riqueza de esas conversaciones, en las que, inevitablemente, se entrelazan conceptos como educación participativa, derechos humanos, educación para la paz, justicia social; en las que se entrelazan los conceptos de educación democrática con educación para la democracia. En armonía con el contexto breve incluido al principio del trabajo, las definiciones presentadas sobre lo que entienden por educación democrática, como los temas emergentes expuestos, reflejan interconexiones profundas que subyacen las perspectivas de los participantes sobre democracia y práctica educativa.

En torno a las definiciones de educación democrática compartidas, coinciden en relacionar educación democrática con la participación de los estudiantes, el respeto a la diversidad, el aprender a vivir en una sociedad democrática y la educación como un derecho. Abogan por que la sala de clases sea un espacio abierto a las perspectivas de los estudiantes, tanto en término de posturas sobre algún tema, como en cuanto a preferencias curriculares. Subrayan la importancia de procurar que las salas de clases respeten la diversidad en múltiples aspectos y la capacidad de disentir. Procurar la pedagogía diferenciada en la gestión curricular, tanto a nivel individual como grupal, es ineludible para propiciar la equidad de oportunidades educativas. Los participantes conciben la educación como un derecho de todos los seres humanos, independiente de la clase social.

Lo que tocó hoy, impactó mi vida personal son palabras de Aracelys, a su vez citando a un estudiante, que reflejan la importancia que atribuyen estos maestros a acercarse al alumno como un ser humano integral y no exclusivamente como aprendiz. El maestro debe de tener la flexibilidad de traer otras partes de su identidad a la clase y de acoger al alumno en otras dimensiones que trascienden su rol de estudiante para propiciar una participación profunda y pertinente. Los beneficios de cultivar estas relaciones son múltiples y valiosos. Destacan, por ejem-

plo, que el estudiante se siente validado y se ubica más activamente dentro del contexto escolar. El ser reconocido como ser humano fortalece su sentido de pertenencia a la comunidad de aprendizaje. Además, conocer a los estudiantes provee al maestro información clave para diferenciar su pedagogía. Esta insistencia de los participantes es consona con la pedagogía freiriana, la cual invoca Reardon (2009) como el “corazón conceptual y metodológico” (p. 38) de la educación para la paz. Freire (1980) privilegió siempre el diálogo —la comunicación horizontal— entre educadores y educandos. Las perspectivas de los participantes coinciden igualmente con Noddings (1992) en cuanto al valor de sostener relaciones marcadas por la ética del cuidado entre maestros y estudiantes. La insistencia de los participantes nos hace un llamado a profundizar en estos aspectos dentro de los programas de formación magisterial y de apoyo a maestros en servicio.

Según los particip antes, considerar las ideas y preferencias de los estudiantes en la toma de decisiones curriculares es parte integral de asumir un acercamiento democrático a la educación. Como comparte Carina, también citando a un estudiante, *ay misi, ¿por qué no hacemos esto?... ellos como que te van guiando*. Afín con la pedagogía freiriana, hacer partícipes a los estudiantes de esta manera requiere concebir la sala de clases como un espacio compartido. Requiere desarrollar confianza, reciprocidad, para que estos compartan sus ideas y para que los maestros consideren adoptarlas. Indudablemente, el reto de considerar ideas y preferencias de los estudiantes en la toma de decisiones curriculares merece también un espacio fundamental dentro de programas de formación magisterial y de apoyo a maestros en servicio.

Recordando con admiración y agradecimiento a una directora escolar cuyo liderato ejemplificaba el apoyo a una cultura escolar democrática, Raquel comenta: *íbamos mano a mano todos por esta escuela, con ella al frente...* Las consecuencias del liderato escolar que no apoya la cultura escolar democrática son evidentes para todos los participantes. Los maestros reconocen que lo que ocurre en su sala de clases está enmarcado dentro una serie de estructuras administrativas, resaltando la dirección escolar y el liderato del DE a nivel central y regional. Sus voces expresan aprecio por las instancias en que esas estructuras defienden y apoyan la labor del maestro en la sala de clases, y con vehemencia, denuncian aquellas en que estas estructuras administrativas obstaculizan su labor, particularmente en lo que se refiere a prácticas democráticas. La percepción de los participantes del DE apunta a una entidad fundamentalmente burocrática y autori-

taria, de la cual un buen director defiende a su escuela. En ocasiones, prácticas administrativas que faltan el respeto a los maestros, provocan frustración conducente a la disminución en la calidad de la enseñanza. Restricciones a ciertas experiencias formativas para el estudiantado fueron mencionadas como prácticas administrativas que atentan contra la práctica educativa democrática. Los participantes reiteran la frecuencia con que asoman brechas profundas entre el discurso oficialista y la praxis administrativa. Expresan que los documentos oficiales suelen estar alineados con procesos participativos, tanto para el dominio administrativo, como para la práctica pedagógica; en demasiadas ocasiones, la práctica administrativa contradice el discurso. Las voces de los participantes coinciden así con los planteamientos de Noddings (2013), cuando aboga por relaciones horizontales dentro de contextos escolares, las cuales valoren al maestro como un profesional capaz de tomar decisiones en beneficio de sus estudiantes y de justificarlas. Prestar atención a los señalamientos de los participantes exige un examen crítico y honesto en torno a las brechas entre discursos oficialistas y praxis administrativa. Es ineludible que este examen se propicie en diversos contextos, por ejemplo al interior de las estructuras administrativas de los sistemas escolares y de los programas de formación de líderes en el campo de la educación.

El respeto a la diversidad y la educación como un derecho afloran en las reflexiones de los participantes con respecto a lo que entienden por educación democrática. De este principio fundamental emergen voces que, de manera clara y contundente, afirman el valor de la igualdad de oportunidades educativas. Tres aspectos sobresalen en las perspectivas de los participantes: acomodos para que la educación sea inclusiva, partir de las fortalezas de los estudiantes y que no haya discriminación por clases sociales. Atender diferencias para que la educación sea inclusiva implica, por ejemplo, hacer acomodos para que los estudiantes aprendan y sean evaluados de acuerdo con sus fortalezas, tanto a nivel individual como a nivel grupal. Trabajar desde las fortalezas se convierte en el puente para cruzar hacia las áreas donde los estudiantes muestran dificultad, propiciando que estos sigan participando de su proceso formativo. La igualdad de oportunidades educativas entre todos los sectores socioeconómicos es, para los participantes, un principio rector en la vida de un país que se precia de ser democrático, principio reiteradamente violentado. Como afirma Carina, *estamos privando a los estudiantes de ciertas clases sociales*. Claramente, la idea de defender el derecho a la educación como derecho *llave o puente*, según señala Rodino (2015),

permea las voces de estos maestros. Sus voces sugieren así la necesidad de atender la formación política de los educadores (incluyendo todo el personal que incide en la conceptualización e implementación de políticas educativas) en asuntos de equidad y justicia social.

En armonía con teóricos del campo de la educación que entrelazan estrechamente prácticas pedagógicas con la aspiración de una vida colectiva democrática (Dewey, 2013; Freire, 1977, 1980; Gutmann, 1987; Noddings, 2013; Pérez-Serrano, 1997; Reardon, 2009; Rodino, 2015), los participantes reflexionan ampliamente con respecto a los vínculos entre prácticas pedagógicas democráticas a nivel de la sala de clases y la construcción de una vida democrática a nivel social. A modo de caminar hacia la construcción de una sociedad auténticamente democrática, abogan por salones de clases dentro de los cuales se privilegie el diálogo y la libre expresión. Participar de estos espacios, dentro de los cuales se escucha respetuosamente las voces de todos, abona al desarrollo de apertura hacia diversidades y a la toma de conciencia crítica sobre sí mismo. La participación activa del estudiante requiere la creación de un ambiente propicio, que incluye la apertura del maestro a escuchar y considerar, de manera recíproca, las perspectivas de los alumnos. Los participantes destacan la importancia de que los estudiantes desarrollen la capacidad de expresar sus ideas de manera efectiva y con fundamentos sólidos, al igual que la de trabajar colaborativamente, como competencias imprescindibles para asumir deberes y derechos dentro de una sociedad democrática. Preguntas abiertas, debates y tareas grupales fueron mencionados como estrategias para ensayar estas competencias. La educación como un bien imprescindible para posibilitar la participación social de grupos económicamente marginados en condiciones de igualdad a las de grupos privilegiados, “dominar el discurso”, está estrechamente vinculado al principio que defienden los participantes de la educación como un derecho. Como afirma Raquel, el proceso educativo democrático abre la posibilidad, a estudiantes provenientes de sectores marginados, de *tener una voz que les pertenece y que la gente se la ha callado tanto*; el proceso educativo se torna, entonces, en reivindicación social. La esperanza de que ensayar modos democráticos, participativos y respetuosos lleve a los estudiantes a concebir y optar —a largo plazo— por formas alternas al autoritarismo y la violencia prevalentes en nuestro país, subyace la insistencia de los maestros en la educación democrática.

La oportunidad de escuchar las voces de Aracelys, Awilda, Raquel, Miguel y Carina, de leer y releer sus textos, me abrió una ventana hacia

su gestión pedagógica, en todos los casos, comprometida con prácticas democráticas. Sus voces apuntan hacia la necesidad de que, en programas de formación magisterial y de apoyo a maestros en servicio, se profundice en aspectos relacionados con relaciones democráticas e integrales entre maestros y estudiantes, y con el valor de la participación estudiantil en decisiones curriculares. Los señalamientos de los maestros exigen el examen crítico y honesto en torno a las brechas prevalentes entre discursos oficialistas y praxis administrativa en torno a la naturaleza de la participación de diversos sectores dentro del sistema escolar. Igualmente ineludible, las voces de los participantes sugieren la necesidad de atender la formación política de los educadores en asuntos de equidad y justicia social.

Desde su visión de mundo y momento de vida, cada uno de los participantes compartió generosamente sus afanes como maestros, sus compromisos como ciudadanos y seres humanos. Sus voces —*claras y contundentes*— apuntan al imperativo de que los maestros ejerzan un papel protagónico en la diversidad de ámbitos dentro de los cuales sus conocimientos y experiencias merecen la más seria consideración, incluyendo, por ejemplo, en la toma de decisiones sobre políticas educativas, y en el desarrollo de programas de formación magisterial y liderazgo en el campo de la educación. Todos y cada uno de los participantes son un testimonio del valor y la necesidad de escuchar a los maestros de la sala de clases como parte del esfuerzo de fortalecer el sistema de educación de nuestro país, dentro de las aspiraciones colectivas de cumplir con el mandato constitucional de ofrecer una educación que propenda al desarrollo pleno de todos nuestros niños, niñas y jóvenes, y de educar para una sociedad capaz de gestar esperanzada —día a día— su vida democrática.

Agradecimiento

Mi agradecimiento a la Dra. Sonia Nieto por su generosa lectura de una versión preliminar del manuscrito y por sus valiosas sugerencias.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (2013). *Democracy and education: An introduction to the philosophy*. Londres: Forgotten Books. (Obra original publicada en 1921).
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido* (18va. ed.). Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.

- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad* (27ma ed.). México: Siglo Veintiuno.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Hecht, Y. (2010). *Democratic education: A beginning of a story*. S.l.: Innovation Culture.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. Nueva York, New York: Teachers College Press.
- Neill, A. (1960). *Summerhill-A radical approach to child rearing*. Nueva York, NY: Hart Publishing Company.
- Pérez-Serrano, G. (1997). *Cómo educar para la democracia: Estrategias educativas*. Madrid, España: Popular.
- Reardon, B. (2009). *Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz (Human rights learning: Pedagogies and politics of peace)* - Conferencia Magistral. San Juan, PR: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz-UPR Disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/publicaciones.html>
- Rodino, A. (2015). *Educación y derechos humanos: Complementariedades y sinergias*-Conferencia Magistral. San Juan: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz-UPR.
- Rousseau, J. (1983). *Emilio o La educación* (4a. ed.). Barcelona, España: Bruguera.
- Rousseau, J. (1983). *The social contract*. Harmondsworth, Inglaterra: Penguin Books.
- Titone, C. (2004). *Gender equality in the philosophy of education: Catharine Macaulay's forgotten contribution*. New York, NY: P. Lang.

NOTAS

- 1 A lo largo del trabajo, se utilizará maestro para incluir tanto a las maestras como al maestro participantes del estudio.
- 2 Escogido entre estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de Ciencias Naturales; la selección se hace de acuerdo con la puntuación obtenida en examen de ubicación.
- 3 Buen Consejo es una de las comunidades cercanas a la escuela en que labora Raquel.