

## **HACIA UNA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA. Reflexiones sobre México**

**Carlos E. Massé Narváez  
Joaquín Ordóñez Sedeño**

UAEM, Mexico

[carmasse@gmail.com](mailto:carmasse@gmail.com), [joaquin\\_ordonez@prodigy.net.mx](mailto:joaquin_ordonez@prodigy.net.mx)

### **TOWARDS A DEMOCRATIC SOCIOLOGY OF EDUCATION. Reflections on Mexico**

**Resumen:** El presente trabajo pretende problematizar el aspecto “democrático” de la educación desde la perspectiva de la sociología, destacando la incongruencia existente entre la norma jurídica constitucional en México y su propia realidad educativa, con la finalidad de establecer la necesidad de aplicar la metodología y epistemología sociológica a la actividad pedagógica que –según la ley– debe impartirse bajo criterios de democracia. Se esboza la multiplicidad de campos inherentes a la educación así como categorías y conceptos de diversos autores que aluden a una diversidad de problemas para poner de relieve su complejidad. Asimismo, se expone una revisión general de diversas corrientes socio-pedagógicas las cuales proporcionan las bases necesarias para una adecuada exploración del aspecto democrático de la educación y se destaca que la sola mención, en un precepto de derecho, de determinados criterios educativos, no es suficiente para que la realidad socio-educativa se desarrolle y se produzca bajo dichos parámetros.

**Abstract:** The present essay tries to question “the democratic” aspect of the education from the perspective of sociology, being emphasized the existing incongruence between the constitutional legal norm in Mexico and its own educative reality, with the purpose of establishing the necessity to apply to the methodology and sociological epistemology to the pedagogical activity that –according to the law– it must be distributed under democracy yardstick. One outlines the multiplicity of inherent fields to the education as well as categories and concepts of diverse authors who allude to a diversity of problems to put of relief their complexity. A general overhaul of diverse socio-pedagogical currents is exposed which provide the necessary bases for a suitable exploration of the democratic aspect of the education and it is put of relief that the single mention, in a right rule, of certain educative yardstick, is not sufficient so that the socio-educative reality is developed and it takes place under these parameters.

**Palabras clave:** Educación. Democracia. Principios democráticos. Educación democrática. Sociología educativa.  
Education. Democracy. Democratic principles. Democratic education. Educative sociology.

## Introducción

La problemática de la educación implica necesariamente su revisión desde múltiples facetas o aristas que posee un mismo problema globalmente visto; no es adecuado verlo solamente bajo la perspectiva clásica (positivista) ni bajo una sola disciplina (sólo política, sólo derecho, sólo filosofía, etc.) sino que se debe analizar (o al menos considerar) bajo la multiplicidad de dimensiones que conlleva dicha problemática. Por ello, en este trabajo exponemos las diversas visiones de algunos pensadores respecto del problema de la educación y la democracia; se alude a diversas disciplinas que, aunque pudieran parecer antagónicas, se complementan y hasta se refuerzan teóricamente unas a otras.

Se hace una reflexión al respecto con autores como Freire, Durkheim, Nietzsche, Kant, Hegel, Habermas, Descartes y Popper, haciendo referencia al sujeto y objeto en la educación y a su finalidad, se destaca la importancia de la creatividad y la innovación en lo educativo y se hace un contraste entre las diferentes concepciones ideológicas que comprenden lo político, social y cultural de la pedagogía para plantear interrogantes tan necesarias como urgentes al respecto. Todo ello con la intención de plantear un panorama del inminente problema (o problemas) que desde el punto de vista holístico surgen.

También se expone la incongruencia existente entre lo establecido por la norma jurídica (Constitución Política) con respecto a la educación, y la realidad educativa. Para ello se hace referencia a las diversas posturas teóricas al respecto que han sostenido diversos autores en el área de la sociología, con lo que se aborda la problemática con base a una sociología de la educación democrática. Se desglosa de manera general el origen jurídico del mandato constitucional respecto al criterio democrático educativo y se plantea la discrepancia latente entre lo formal (positivismo) y lo eficaz (realismo) para finalmente conciliar una postura disciplinaria sociológica en materia de educación y su directriz jurídicamente establecida. Y más que conciliar, se pretende plantear la necesidad de adoptar métodos sociológicos en la investigación jurídica de la educación, con lo que se estaría ante la posibilidad de obtener un producto multidisciplinario acorde con esa multiplicidad de dimensiones que posee la problemática planteada.

## Esbozo de la multiplicidad de dimensiones que atraviesan la problemática educativa

En este breve apartado se alude a una mínima parte de la diversidad de dimensiones de lo real intrínsecas al objeto: transhistóricas, estructurales, prácticas disciplinarias, temporales, contextuales, etc. A continuación anotamos una serie de categorías y conceptos que, con diferentes connotaciones, son expuestos por diversos autores y aluden a una gran diversidad de problemáticas posibles tan sólo para que el lector se convenza de la complejidad a la que aludimos. Obviamente, relacionado a un concepto amplio de educación se encuentra el concepto de *finalidad* (como es el caso de algunos de los autores que se han ocupado y los que se ocupan del asunto) o *los fines* de la educación. No obstante, en la mayoría de los casos la connotación de su significado se entiende como proveniente de sus diversos contextos histórico-culturales. Lo que debe entenderse como el conjunto de referentes empíricos y teóricos que circulan socializadamente en la época de los diversos autores; por ejemplo, con tintes liberales, conservadores, socialistas etc.

Al lado (no se quiere proponer un orden o jerarquía a los conceptos y categorías aquí enunciados) aparece el del *sujeto* –objeto de la educación– (su naturaleza); y se ha podido percibir también, una alusión preponderante a este sujeto, como *al niño*; por lo menos en autores del siglo pasado o incluso de la antigüedad. Esto aparece, por un lado, como algo muy natural; y por otro, al reflexionar esto con la literatura actual, se extraña que no se hable del adulto.

Si para algunos autores el fin de la educación es “sacar lo que está dentro del hombre”; supondría –en nuestra opinión– sacar “lo bueno” del individuo al educarlo. Por otra parte, la discusión sobre el sujeto, pasa necesariamente por la pregunta antropológica: ¿es el sujeto un ser bueno o malo? Y en este planteamiento propongo que “lo malo” es la magnitud de la ignorancia.

Podría decirse, entonces, que se educa para reducir el nivel de la ignorancia; esto se vincula al concepto de *necesidad (de la educación)*, concepto casi indiscutible –por demasiado obvio en nuestros días–; el cual se articula de diferente forma desde las distintas visiones de los autores; por ejemplo, con otro concepto de la mayor importancia, el de *libertad*. Para algunos la educación es *necesaria* porque libera al individuo de los mitos y prejuicios; que la falta de ésta permite que circulen pesadamente en la sociedad pre-nociones y pre-juicios de las diversas cosas, materiales e inmateriales (espirituales), que circulan como verdades para ciertas clases sociales impidiéndoles su liberación. Por poner un ejemplo, el concepto “par excellence” del discurso de la ilustración en el siglo XIX, *sapere aude* (atrévete a pensar por ti mismo), fue un concepto político frente al viejo orden de organización social (el feudal), que surge como parte del discurso de una clase social emergente (la burguesía) en ese contexto histórico cultural, como ariete para la liberación mental.

El mismo concepto de *libertad* de la educación es construido en el presente siglo por Paulo Freire, para luchar precisamente contra una corriente pedagógica a la que consideraba enajenante y alienadora. Perspectiva a la que consideraba nefasta y obstaculizante para una libertad necesariamente requerida para el desarrollo cultural, en general de los pueblos latinoamericanos.

Ahora bien, si vinculamos al concepto de *cultura* con el de *creatividad*; ambos en general, podrían aceptarse como indisolubles. Consideramos que una cultura o una época cultural implica un desarrollo social (incluiría los niveles económico, político, cultural y psicosocial) y es comparablemente mayor a otra en el desarrollo histórico, porque ha pasado por grandes momentos de creatividad. No entraré en la bizantina discusión de cuál fue primero, cual permitió que la otra se desarrollara. Lo interpretamos dialécticamente, como un proceso cuyas incidencias materiales y culturales (economía, política y cultura) articuladamente, impulsaron a esta última, la que se caracterizó por su mayor o menor creatividad. Ahora bien, creatividad puede ser también sinónimo de invención y de innovación en donde aquella incluye a esta última.

No podría estar ausente la problemática de los *medios* (los métodos) para conseguir la educación con los fines mencionados; sin embargo, en mi opinión el asunto es algo muy complejo y difuso. En la perspectiva en que por el momento aquí se le concibe, no se exagera considerarlo además de un reto, como un campo de batalla entre las diferentes escuelas de pensamiento, autores y paradigmas; pues tanto la creación-asunción o adopción, con respecto a su uso, conlleva una concepción del mundo y tiene que ver, con la perspectiva de los fines—. Es decir, el método está relacionado con la pregunta: ¿para qué educar?, ¿con qué fin?

La problemática, por abstracta que parezca, se articula empíricamente con el nivel institucional; con el *sistema*, los *sistemas* educativos. Con las universidades, pero también con los otros niveles escolares y con las distintas orientaciones, énfasis, etc. La educación de los niños en la escuela ortogénica; la aplicación psicoanalítica a la vida familiar; a los problemas sociales. Se pasa también por la reinterpretación del psicoanálisis (el que también es una *hermenéutica*), a las “medidas” en psicología. Así también, al estudio del individuo como objeto de la ciencia. Sin dejar, además, la preocupación latente del perfil del educador, profesional: ético, formativo, y actualmente “competitivo” como el sistema quiere que sea (Durkheim).

Obviamente también están presentes los asuntos de la Pedagogía: sus problemas didácticos fundamentales; la relación pedagógica, etc. La educación de adultos (sus tiempos cul-

turales). El interés por educar, pero también por aprender. Educación con metas específicas, por ejemplo: para la paz; para la conservación del ambiente; para la “buena” sexualidad; para mejorar la ciudadanía, los derechos humanos, etcétera. Y en este punto detenernos para reflexionar sobre la función de la teoría, de la teoría pedagógica, pero también de la social y educativa; sin desatender la individualidad, el vínculo (sociología-psicología) habrá que dar lugar también a la visión genética; a los mecanismos del pensamiento y sus tiempos: a la psico-tempo-génesis.

En el mismo sentido, no se puede dejar de lado la relación entre dogmatismo y ética: entre ellos se arma el discurso político en general, el que vinculado a la retórica, puede armar el discurso demagógico; y, retornamos —por fuerza— al problema antropológico: de si la mayor capacidad del ser humano es hacer el mal (Nietzsche); o si la es de hacer el bien (Kant y Hegel). Y, tampoco, podemos dejar de articular a éste, con el discurso del vínculo científicismo y progreso, cuya unión pseudoprogresista no resiste la pregunta: ¿progreso para quién?

Tampoco son todos éstos elementos, simples conceptos provenientes de discursos disciplinarios sin más; son elementos empíricos fundamentales del régimen monopólico ayer y hoy, bastiones del globalismo económico, pero también político y cultural. Su impacto en la educación es un tema actual de la mayor complejidad. Para su análisis, hay que acotar, sustanciar las expresiones, desdoblarse los conceptos; ir de la Filosofía, a la Sociología y a la Psicología, y de ahí a la pedagogía; a la que no está de más una crítica epistemológica y ontológica.

Algo que igualmente no está fuera de este objeto (la educación), estudiar el vínculo entre la escuela de la vida y la educación formal, distinguir aquella de la educación informal-“formal”. Cómo vive el niño el paso del juego al trabajo “productivo”. ¿Productivo para quién?: Preguntarse por la relación entre productividad y depredación ambiental y fáunica, es obligado en un concepto amplio de educación. En política (concreta, educativa) ¿quién, quiénes, para qué, por qué se delinean de una forma y no de otra? ¿Cuáles requisitos hay que cumplir para ser tomador de decisiones de tales políticas; con qué argumentos, con qué bases se construyen; y cuál es la relación entre *Conocimiento e Interés* (Habermas)? Más aún, preguntar con Foucault ¿cuánta producción de saberes está siendo producida como base de la *normalización y el control social*? (escuela y poder).

En éste nivel, político también, cómo podemos articular lo anterior con la relación entre educación y democracia; y estos conceptos-problema, con el concepto, pero también con el proceso de globalización y exclusión, soberanía y nacionalismo en la educación. Individualismo o solidaridad. Se trata también de ver cómo inciden las reformas, pero también cuales son sus alcances de acuerdo a la estructura socialmente construida. Cómo ha incidido en todo esto la educación. ¿No se perfila ya, desde estos planteamientos como parte *estructurante* de los sistemas sociales?

Y finalmente (por el momento), ¿cómo han incidido también las corrientes de las ciencias sociales volcadas al estudio de la educación, cómo lo abordan, qué sesgos le imprimen, cuáles son sus influencias en algunos autores, cuánto sesgo causa o puede causar, “enfocar” la educación desde esos discursos? ¿Se puede abordar aquella sin éstos? ¿cuáles opciones existen desde la ciencia? ¿Se puede hablar de ciencia alternativa que lo permita?, y de ser así, ¿Cuál o cuáles serían los paradigmas más sólidos para su abordaje?

Demostrar que no sólo se puede sino que debe hacerse ya, es uno de los principales objetivos de ésta investigación que apenas empieza; la cual debía haberse hecho, mucho antes de que, arbitrariamente y sin mayor fundamento, algunos de estos discursos descriptivos y empíricos sin más se constituyeran en *supuestos campos* con sus discursos disciplinarios denominados *científicos* (con teoría, objeto y método propios); y también incursionar en éstos para mostrar su desnudez sistemática.

Pero enunciar esta multiplicidad de dimensiones del objeto, tiene por finalidad preguntar al lector: ¿Toda esta multidiversidad problemática, analíticamente (Descartes), no podría encuadrarse a nivel general para su estudio, en no más de cuatro niveles de realidad (teóricos si se quiere): el nivel político, el nivel económico, el nivel cultural y el psicosocial? ¿Y de ahí ir pensando en la multiplicidad también de disciplinas que tendría algo que decir sobre el espectro educativo; así como pensar también en la gran complejidad que significaría su articulación sistemática en la construcción de conocimiento científico posible?

Ahora bien, ante esta gran diversidad de dimensiones y conexiones entre fenómenos que atraviesan tan variada problemática, existe una disciplina: la Sociología; la que siendo subdividida en múltiples recortes va dando cuenta de los muchos campos de la educación; casi siempre a partir de cuerpos teóricos ya construidos y con ello va aportando conocimiento sobre algunos campos. No obstante, existe poca teorización sobre los mismos; aún cuando se actúa metodológicamente dentro del paradigma general llamado “método hipotético deductivo”, el cual se conforma con “explicar” con base en pruebas de hipótesis la realidad educativa estudiada. Como se verá en nuestra propuesta, esta es una limitación que fue ya señalada desde los años treinta por Karl Popper y que sin embargo continúa vigente en los investigadores de todas las latitudes.

### La educación en México

En México la educación debe ser democrática –formalmente establecido en la Constitución Política– aunque en la realidad no es impartida de esa manera. La realidad socio-educativa no permite afirmar que la educación sea democrática: se presentan hechos que confirman la existencia de actitudes antidemocráticas contradictorias con la educación democrática. Por ello, se hace patente la necesidad de investigar la realidad socio-educativa bajo los parámetros de la sociología de la educación, atendiendo a las principales corrientes sociológicas de esa área, mismas que se exponen como un posible marco teórico que conduce a la comprensión del aspecto democrático en la educación. Se resalta el hecho de que el formalismo jurídico no es suficiente para considerar a la educación en México como democrática, pues la realidad rebasa lo establecido jurídicamente y es por eso que la metodología y epistemología sociológicas aportan los medios e instrumentos para comprender dicha realidad contrastada con los buenos anhelos plasmados en la Constitución y leyes.

De inicio tenemos el aspecto normativo de la educación, que establece el parámetro a seguir en su impartición, el cual es, entre otros (pues expresa que será también laica, gratuita, obligatoria, nacional, etc.) un criterio democrático. Jurídicamente, la educación en México se encuentra regulada desde la normatividad fundamental, es decir, desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; en dicho cuerpo normativo, por ser de carácter dogmático y estructural, se establecen las directrices generales y mínimas –criterios– que deben ser respetadas en materia de educación, por lo que se encuentran expresados los principios de la misma –aunque ineficaces, como se verá más adelante–; pero, además, se encuentran otras normas de tipo reglamentario que también norman la democracia en la educación.

Actualmente el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece, en términos generales, el derecho a la educación en México; y en la fracción II, inciso a) de dicho precepto se establece de manera expresa que el criterio que orientará a esa educación deberá ser democrático. En la misma norma constitucional se encuentra establecida una conceptualización del vocablo *democracia* al decir que debe ser considerada *no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo*. Históricamente ha habido la mejor intención respecto de la educación y la democracia –al menos plasmado como buenas intenciones en la ley, aunque esa intención formalista no es

suficiente ya que en la realidad se producen acciones totalmente diferentes—, lo que se puede constatar en algunas de las consideraciones vertidas para la reforma del artículo tercero que brevemente se exponen a continuación.

Históricamente han existido seis reformas<sup>1</sup> al artículo tercero de la Constitución en México, es la segunda de ellas la que introdujo lo mencionado en el párrafo anterior. Dicha reforma fue realizada con motivo de una iniciativa enviada el 14 de diciembre de 1945 en el documento del poder ejecutivo se incluía la siguiente reflexión (XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 1967: 382):

*[...] la conflagración que hemos atravesado<sup>2</sup> atestiguó dolorosamente que la organización y conservación de la paz no podrán lograrse sin dos condiciones complementarias, la existencia de unidades nacionales invulnerables a la corrupción de corrientes tiránicas y agresivas, como el nazi fascismo, y el sentido universal de una democracia que haga imposible la acumulación de todo el poder de un pueblo en las manos de un dictador.*

Y el contenido de la reforma, en lo que interesa, era el siguiente:

*Artículo 3. La educación que imparta el Estado –Federación, Estados, Municipios– tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.*

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

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

En la contrainiciativa de reformas al mismo artículo se podía leer lo siguiente (XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 1967: 384):

*Artículo 3.*

*1. La educación tendrá por objeto desarrollar las facultades físicas e intelectuales del individuo, a fin de que pueda cooperar con eficacia en el seno de la comunidad, a la consecución de los altos ideales históricos, nacionales e internacionales del pueblo mexicano, de acuerdo con los siguientes principios: [...]*

*5. El desarrollo del régimen democrático del gobierno...*

Finalmente, en el dictamen de las Comisiones se consideró la necesidad de existencia de unidades nacionales invulnerables a la corrupción de corrientes tiránicas y agresivas y el sentido universal de una democracia que haga imposible la acumulación de todo el poder

<sup>1</sup> Publicadas en el Diario Oficial de la Federación en fechas: 13 de diciembre de 1934, 30 de diciembre de 1946, 9 de junio de 1980, 28 de enero de 1992, 5 de marzo de 1993 y 12 de noviembre de 2002.

<sup>2</sup> Se refería a la recién concluida guerra mundial.

de un pueblo en las manos de un dictador y se reflexionó sobre las instituciones democráticas (XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 1967: 387) Por último se consideró que la iniciativa de reforma significaba un serio avance en materia educativa en virtud de la adopción, como normas fundamentales del criterio orientador de la educación, de una serie de postulados, con los cuales ningún mexicano, cualquiera que sea su ideología, podría estar en desacuerdo, ya que, sin distinción, todos aspiramos a lograr, aunque sea por distintos caminos, el mejoramiento social, económico y cultural de nuestro pueblo (XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 1967: 388). Finalmente, se declaró reformado el artículo tercero enviándose al ejecutivo para los efectos constitucionales y la reforma se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 30 de diciembre de 1946; a partir de esa fecha, ese artículo ha establecido que la educación debe ser orientada por un criterio democrático.

Lo anterior significa que en la educación impartida se deben tener en cuenta los principios y características de la democracia, es decir, que se deben inculcar, se deben incluir en los planes y programas de estudio, pero no solamente como una asignatura específica, sino como una práctica constante en la labor docente, pues se trata de un criterio orientador de la educación. Inculcar y practicar los principios de la democracia tiene como finalidad reforzar el aprendizaje de los alumnos en la ideología política, social y jurídica que rige en México, ya que es una república democrática, representativa y federal.

Además de la Constitución Federal, algunos tratados internacionales con vigencia en México establecen prioridades en este aspecto –como la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano y los derechos del niño–; asimismo, en la legislación secundaria se incluyen preceptos que norman y regulan dicho mandato del artículo 3º, desde leyes específicas –como la Ley General de Educación–, leyes y estatutos de universidades –como la UNAM y Chapingo– hasta leyes reglamentarias de otras áreas –como la legislación de protección a niñas, niños y adolescentes–.

Así, se tiene por una lado toda una regulación jurídica sobre el criterio democrático de la educación identificable con toda precisión, e incluso planes y programas educativos que son acordes con entre sí –congruentes formalmente entre las diversas legislaciones, no entre la legislación y la realidad educativa–; y por otro lado, se tiene la realidad en la que se desarrolla la educación, y de la cual no se tiene la certeza que se lleve a cabo bajo el criterio democrático regulado por las diversas codificaciones mencionadas. Se vuelve imperante que los entes sociales y la sociedad misma se involucren en actividades que conlleven el ejercicio de la democracia –como la alternancia, la participación o el ejercicio de derechos– sin embargo, desde la educación existen importantes carencias en ese sentido; es decir, de lo que carece la educación y la sociedad misma es de una vida democrática realista. Por ello, en este trabajo se plantea la necesidad de investigar directamente en la realidad educativa la eficacia de lo ordenado por la legislación; es decir, el mandato legal en contraste con lo practicado en la realidad educativa. Lo que se plantea es una incongruencia entre lo establecido por el derecho, por las normas, y lo que realmente ocurre en la realidad, en los hechos. Lo anterior significa que el precepto jurídico –en relación a la educación democrática– plasmado en un documento con buenas intenciones y deseos, es solamente eso: un anhelo que no tiene ningún impacto en la realidad en la que supuestamente se aplica.

## La democracia en México

Expresa la Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos que México es una república representativa; democrática y federal<sup>3</sup>; por lo que respecta a lo democrático, exis-

3 En su artículo 39 expresamente establece: “Es voluntad del pueblo mexicano constituirse en una república representativa, democrática, federal, compuesta de estados libre y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior; pero unidos en una federación establecida según los principios de esta ley fundamental”

ten diversos puntos de vista desde los cuales se puede ver: político, jurídico, representativo, económico, incluso desde las nuevas perspectivas relacionadas con la globalización, ya que el concepto de democracia ha sido cambiante y evolutivo y no se puede limitar la conceptualización de democracia a solamente la forma de gobierno, a la estructura o estructuras políticas, mucho menos a los procesos electorales como herramientas de la expresión ciudadana que autoriza a determinada persona o personas a ejercer la soberanía del pueblo en su nombre y representación. En efecto, el riesgo de concebir de esta manera tan restringida a la democracia es que no se incluyan otros sectores –estructuras– de la propia sociedad en los que puede –y debe– regir la misma, por ejemplo, en los sistemas educativos.

En cuanto forma de gobierno, la democracia está referida básicamente al principio de la mayoría: el gobierno es constituido gracias a la voluntad de esas mayorías y es además ejercido como consecuencia del consenso de las mismas. Lo anterior conlleva desde luego, una serie de instrumentos y medios –establecidos y regulados en su mayoría por la legislación– para hacer valer la expresión de soberanía de esa mayoría (por ejemplo, el aspecto electoral como forma de recabar la expresión de la voluntad ciudadana mayoritaria y las formas de revocación de los mandatos otorgados en virtud de la representatividad...). No se debe soslayar que también el concepto de democracia atañe al aspecto educativo: de hecho, como ya mencioné antes, la propia Constitución retoma dicho concepto, lo proyecta bajo una visión educativa y lo define en los términos siguientes: no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. No obstante, la democracia educativa conlleva otros conceptos universales que son aplicables también: libertad e igualdad.

Bajo esas dos premisas –que son de hecho premisas básicas en la teoría democrática– es que se debe llevar a cabo la educación: respetando, ejerciendo e inculcando dichos principios. Sin embargo, como más adelante lo expongo, no es suficiente con la sola idea expresada en la Constitución respecto a la directriz que debe ser respetada en la impartición de la educación, puesto que la realidad educativa puede rebasar a la sola expresión bienintencionada de preceptos deseables pero que no son congruentes en los hechos.

El concepto clásico de democracia –que es el más apegado a sus orígenes históricos– implica diversos principios como igualdad y libertad que son valores deseables, son expresión de aspiraciones y de deseos en los que el ser humano plasma sus anhelos, en este caso, en relación a la educación: se debe enseñar e inculcar la libertad y la igualdad como ejes rectores para la mejor convivencia entre los seres humanos, en uso y ejercicio de los mismos por parte de los enseñadores.

Para poder calificar de democrático a alguien o algo, se debe tener como base –independientemente de muchos otros elementos que también implican democracia, dependiendo de las circunstancias específicas en las que se aplique– los valores de libertad e igualdad. Ambos permiten al ser humano desarrollarse en sociedad con un mínimo de seguridad y certeza y le permiten además la procuración y realización de su dignidad. Pero además, esos dos valores son la fuente de aseguramiento de otros fines valiosos que son congruentes con la dignidad humana, por ello, al partir del respeto y ejercicio de la libertad e igualdad se empieza a garantizar la democratización de ese alguien o algo y estamos ante una conducta o actitud acordes con la democracia.

En efecto, el valor cardinal de la democracia es la realización de la dignidad humana en una comunidad de deferencia mutua y cuando la dignidad del hombre es tomada en cuenta entonces se comparte el poder, se comparte el respeto y se comparte el conocimiento; una sociedad en la cual esos valores son ampliamente compartidos se considera una sociedad libre. Dondequiera que se comparta el poder es más fácil mantener respeto y conocimiento compartido. Donde se comparte respeto es más fácil compartir poder y conocimiento. Donde se comparte conocimiento, el hecho de compartir poder y respeto es más simple (Böhmer, 1999: 82-83).

Un concepto indispensable en la democracia es el de respeto compartido, pues se encuentra estrechamente relacionado con la igualdad: respeto significa igualdad en el acceso a la oportunidad para madurar la capacidad latente de expresiones socialmente valiosas. Otro concepto indispensable es el de conocimiento compartido: implica no soslayar el hecho de que los individuos tienen mentes, que son seres pensantes, y como tales merecen manifestaciones de deferencia brindando importancia a la propia dignidad e individualidad humanas:

“La gente necesita estar equipada con conocimiento de cómo las doctrinas democráticas pueden ser justificadas. No se puede esperar que se mantengan leales a los ideales democráticos a través de todos los disgustos y desilusiones de la vida sin un profundo y sólido conocimiento de hecho de las potencialidades de los seres humanos para relaciones interpersonales productivas [...] El carácter democrático se distingue por la capacidad de respetarse uno mismo y respetar a otros” (Böhmer, 1999: 83-86).

De esa manera se debe concebir la democracia en la educación: como un conocimiento compartido de y en ejercicio de la libertad e igualdad que conlleva el respeto compartido para el desarrollo de su dignidad.

### **Sociología de la educación y democracia**

Ya quedó establecido que la democracia y todo lo que ello conlleva –principios, valores, actitudes– es aplicable no solamente al aspecto político (que es como nació originalmente la idea de democracia) sino que también se aplica en otros ámbitos como el económico y, desde luego, el educativo; asimismo, como lo expuse antes, el ordenamiento fundamental en México –la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos– establece los parámetros generales y básicos en relación a la educación, y ordena que la misma debe ser impartida bajo el criterio democrático. En este punto es donde surge la cuestión toral: ¿Ese mandato constitucional es, en la realidad socioeducativa, respetado y ejercido? Es decir, ¿Es eficaz lo mandado por la Constitución en relación a que la educación debe ser orientada por un criterio democrático? O mejor aún: ¿la educación es impartida en ejercicio de los parámetros mínimos de la democracia?

Para contestar dichas interrogantes es necesario recurrir a la sociología educativa, pues se trata de comprender y explicar la realidad en la educación para determinar si se siguen parámetros democráticos y para establecer si efectivamente la norma jurídica tiene impacto en la vida social –que es, finalmente, lo deseable en cuanto a las normas jurídicas: que tengan impacto y eficacia en la realidad y que regule conductas verdaderas y no imaginarias para resolver problemáticas inminentes–.

Se han realizado variados estudios e investigaciones en torno al problema de la educación desde diversos puntos de vista: jurídico, económico, pedagógico, etc. Y por supuesto sociológico. Este último es el que debe ser considerado para una investigación de la realidad educativa que aporte datos y conocimientos actuales y verídicos. Derivado de esas investigaciones han surgido diversas teorías que sirven de base para el conocimiento de esa realidad educativa y para determinar la existencia o no y en qué grado, de la democracia en la educación.

Uno de los obstáculos con los que se encuentra el investigador es precisamente –además del marco teórico aplicable a la investigación– la metodología que debe –o puede– aplicar en la misma. Por ello es de suma importancia atender a las particularidades de la propia tendencia teórica para de ahí partir hacia la investigación en congruencia con la misma. En este sentido, la llamada “intervención sociológica” y la investigación-acción se presentan como alternativas metodológicas para investigar la educación en su aspecto democrático.

Efectivamente, se debe utilizar una metodología acorde con la propia teoría de la cual surge la misma, pues resulta forzado incluir o aplicar un método que no es acorde con la propia teoría y el resultado sería poco serio. Sin embargo, con la adecuada adaptación de la propia teoría con la o las metodologías, se pueden lograr resultados aceptables. En cuanto a la investigación relacionada con la educación democrática, deben ser aplicables las teorías –y metodologías– de la sociología, ya que proporciona datos e información de actualidad respecto a la realidad investigada. También es importante señalar que las metodologías (incluso las propias teorías) no son exactamente aplicables a cualquier investigación, por ello, se deben hacer las adaptaciones necesarias (tomando como base desde luego, los postulados y características esenciales de dicha metodología) para que sea aplicable a la investigación en particular y se obtengan los resultados teóricos idóneos.

Es necesario que se apliquen determinadas metodologías acordes con la evolución de las problemáticas a investigar, así se tiene que determinadas metodologías como la intervención sociológica de Touraine o como la investigación-acción crítica aportan ideas sobre la relación entre discursos y prácticas y sobre la significación del nivel de reflexividad de los agentes. Los métodos de aproximación sociológica tienen como ventaja la introducción de innovaciones en la relación tradicional entre sujeto y objeto de estudio, entre entrevistador y entrevistado, entre el sujeto como informante o el sujeto como productor de sociedad. Se trata de innovaciones no sólo legítimas científicamente, sino incluso necesarias para acceder a un nuevo conocimiento. La inducción de la reflexividad de los agentes por parte del sociólogo permite descubrir las resistencias y disposiciones al cambio de discurso y de prácticas y, por lo tanto, acceder a un tipo de conocimiento que de otro modo permanece oculto para el analista social (citado en: Bonal, 1998: 203).

Entre las viejas –relativamente– teorías sociológicas de la educación existen las de la reproducción (por ejemplo, Bourdieu y Passeron) que establecen en términos generales que las acciones pedagógicas corresponden a los intereses materiales y simbólicos de las clases poderosas y dichas acciones tienden a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural y reproducen la estructura social. Dice que esa cultura que es arbitraria y relativa, se impone como cultura legítima y universal (se legitima) lo logra a través de la violencia simbólica (poder de las acciones pedagógicas de imponer significaciones y legitimarlas). La violencia simbólica es tan sutil que los dominados no la perciben como violencia y sí como transmisión cultural objetiva ante la que deben esforzarse (citado por: Bonal, 1998: 81-82). Lo anterior significa que la educación es una manera de reproducir las estructuras imperantes, tanto sociales como culturales y quizá políticas. Aquí es donde el artículo tercero constitucional se ve involucrado: pretende, trata de reproducir, por medio de la educación, el sistema de gobierno democrático como estructura y como sistema, pero más que eso, lo trata de imponer como un sistema de vida que se funda en el mejoramiento en tres aspectos –económico, social y cultural–. La educación reproduce la forma de la estructura social e incluso política, por ello, el tercero constitucional lo que en realidad ordena es que la educación reproduzca una sistema democrático de acuerdo a la propia forma de gobierno establecida en la Constitución federal. “El Estado se propone efectivamente: a) conducir al individuo a la humanidad, mediante una cultura general que, para algunos, es el fin mismo de la civilización, o b) adaptar al educando a su futura función social: oficio, profesión, cargo público o privado; o, además, cuando le preocupan sobre todo sus propios fines políticos, c) hacer del individuo un ciudadano o incluso un partidario” (Azevedo, 1997: 300).

Otra es la teoría de la educación como aparato ideológico del Estado de Althusser. Esta teoría distingue entre aparato represivo del estado y aparato ideológico del estado (abreviadas ARE y AIE), la principal función de la escuela es contribuir a garantizar las condiciones productivas, mediante la producción de las posiciones ideológicas de los individuos. Además contribuye a la reproducción de las fuerzas productivas mediante la transmisión de habilidades y saberes que reproducen la división social del trabajo. Por tanto, el sistema

educativo tiene una función dual: producir posiciones laborales (mediante la instrucción técnica) y producir la interiorización de las relaciones de producción –mediante la inculcación de la subordinación y de las reglas de comportamiento– (citado en: Bonal, 1998: 99).

De esa manera se explica una de las principales funciones de la escuela como instrumento estatal, todo ello con relación a circunstancias económicas y laborales. Cuando se investiga la educación en términos de la democracia, esta teoría soporta la explicación por lo que respecta a las relaciones de productividad económica, pero fuera de ese ámbito no proporciona fundamento para la investigación del aspecto democrático.

Según la teoría de las redes escolares (Baudelot y Establet) el maestro es, además de alfabetizador de masas, también es al mismo tiempo seleccionador de elites, aunque lo anterior no existe en la conciencia del propio profesor, sino que sucede de manera independiente, incluso sin percatarse de ello. Ese doble papel es aceptado por los maestros gracias a tres factores: 1. la situación de clase, 2. el tipo de formación recibida, o sea, “la ilusión democrática” (la creencia en la meritocracia) y “la ilusión laica” (la creencia en la neutralidad del aparato escolar) que aseguran la eficacia del aparato reproductor del profesorado; y 3. las presiones directas o indirectas sobre sus prácticas (citado en: Bonal, 1998: 104) Es decir, el profesor tiene la convicción de que está contribuyendo con una función social importante al enseñar la ideología del Estado o del sistema, y no sabe que en realidad es un instrumento para la reproducción de la división social entre elites y masas, aunque cree que procura la justa selección de los más aptos para las labores adecuadas, y aunque cree que su actuación en la educación es neutra e independiente de todo ello.

Ahora bien, entre las nuevas corrientes teóricas de la sociología de la educación, específicamente de los años ochenta, con especial aplicación al problema de la educación democrática, se debe hacer referencia al libro de Michael F. D. Young, titulado *knowledge and control*; en ese trabajo establece la ruptura entre el paradigma liberal y la aparición de una sociología de la educación crítica (también denominada “nueva sociología de la educación” (citado en: Bonal, 1998: 121), esta nueva sociología de la educación proporciona mejores instrumentos para la investigación en materia de educación, y se ajusta mejor a los nuevos postulados de la pedagogía específicamente en relación con lo democrático, pues el aspecto crítico de la teoría proporciona un mayor campo de entendimiento en relación al objeto democrático-educativo, con lo que se puede lograr una mayor y mejor explicación en cuanto a dicho fenómeno; por ello, en la investigación a la educación democrática, es necesario considerar también esta base teórica.

También las teorías de la resistencia tienen aplicabilidad en el análisis de la educación desde su aspecto democrático. En éstas, se establece que las teorías de la reproducción –que suponen la existencia de pasividad en la recepción de los mensajes por parte de los dominados– se basan en el discurso dominante que distorsiona la percepción de la realidad social de los dominados. Las teorías de Althusser, Bowles y Gintis (también reproducciónistas) son insuficientes para explicar el modo en que los individuos y los grupos dominados permiten y refuerzan (a veces) u obstaculizan dichos procesos de producción (Bonal, 1998: 142-143), por lo que se comienza a considerar una nueva forma de abordar y de analizar dicha problemática, pues la teoría de las resistencias, al dotar de una verdadera autonomía –aunque relativa– al nivel cultural, constituye una aproximación más dialéctica al estudio de la realidad escolar y a las contradicciones incorporadas en los procesos de reproducción de clase, género y etnia; por tanto, constituye un marco teórico válido para la investigación del objeto referido.

La teoría de la reproducción no es congruente con la realidad social de los dominados, ya que en la realidad educativa existen serias dudas respecto a que efectivamente se lleve a cabo la educación bajo los parámetros de la democracia, y con esto, las dudas se trasladan al aspecto teórico reproductor: ¿con la educación en realidad se está reproduciendo la democracia no sólo como una forma de gobierno y una estructura jurídica, sino como un sis-

tema de vida para el mejoramiento económico, social y cultural? Por ello, es importante que al investigar ese fenómeno se parta también de las bases teóricas de la resistencia. El hecho de que la educación no fuera regida por los valores y principios democráticos implicaría una incongruencia entre la realidad educativa y lo establecido por la Constitución.

Es decir, las teorías de la reproducción ya no son suficientes para explicar el fenómeno social consistente en que los propios individuos (educandos y educadores) en ocasiones permiten y refuerzan los procesos de producción, y en otros momentos los obstaculizan, independientemente de las políticas educativas reproductoristas que hayan sido establecidas –es decir, leyes, reglamentos, planes y programas educativos, todos ellos formalmente acordes con el artículo tercero fracción II inciso a) constitucional–, en relación a la constitucionalidad de la propia norma que ordena, en base a dichas teorías, que la educación reproduzca un sistema de gobierno y una forma de vida determinados, en este caso, democrático.

Por lo tanto, para el análisis de la realidad educativa, es muy pertinente la teoría de las resistencias, ya que ésta propone considerar dicha realidad como un fenómeno alterno a las normas o parámetros oficiales dictados por la Constitución y por las demás normas de carácter educativo –hasta llegar a los propios programas y planes de estudio– dicha teoría postula que no se cumplen (de la manera esperada) los lineamientos determinados en la educación, los cuales están diseñados con la finalidad de reproducir el sistema político, cultural y económico, sino que más bien (por virtud de la propia autonomía característica de la educación) se está creando una realidad que se diferencia en mucho o en parte con dichos estándares. Se propone esa teoría como un punto de partida desde el que se puede investigar el fenómeno educativo en constante cambio.

Ahora bien, dentro de las nuevas corrientes sociológicas de la educación se encuentran las proposiciones de la nueva sociología de la educación, también llamada “Escuela Nueva”. Uno de los estudios empíricos más representativos de esta nueva tendencia es el de Keddie (1971): *Classroom knowledge* (citado en: Bonal, 1998: 127), la cual versa sobre el carácter subjetivo de los criterios utilizados por el profesorado en la evaluación de los estudiantes:

“El estudio de Keddie es una buena muestra del tipo de investigación empírica esperada de la nueva sociología de la educación. [...] Trabajos como el de Keddie o el de Esland (1971) o incluso el estudio de Sharp y Green (1975) desde una perspectiva marxista etnográfica, son ejemplos del nuevo paradigma [...] tiene utilidad, no sólo para los investigadores, sino especialmente para pedagogos y educadores [...]” (Bonal, 1998: 128).

Es necesario considerar la metodología propia de las diferentes teorías en el desarrollo de una investigación sociológica en materia de educación democrática; se deben revisar las nuevas tendencias en cuanto a la metodología de la investigación social en materia de educación, para así poder estar en aptitud de comprender la realidad socio-educativa, con base en una metodología más adecuada. “La etnometodología de Cicourel (1964, 1974) o Garfinkel (1976) proporciona un instrumental metodológico útil para evaluar las relaciones cara a cara y los sesgos de desigualdad implícitos en la interacción escolar, pero al negar la existencia de un saber absoluto y de predeterminaciones se niega prácticamente la posibilidad de constantes de desigualdad producidas por relaciones sociales externas al espacio de interacción observado, en este caso la escuela” (Bonal, 1998: 129).

La investigación etnográfica es una herramienta metodológica imprescindible en la investigación de este tipo, ya que se debe acudir a la fuente directa de información, es decir, en donde se está dando, en donde está ocurriendo el fenómeno que se investiga, de tal manera que se puede tener la información más actual y de mayor valor.

Uno de los teóricos de la Escuela Nueva es John Dewey, cuyo trabajo intelectual está enfocado en gran parte hacia el aspecto democrático de la educación (quien incluso produjo

una obra titulada “Democracia y Educación”) Según este autor, “Decir que la educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo al que pertenecen equivale a decir en efecto que la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo” (Dewey, 1963: 86).

Y esa cualidad de vida en el caso de México, es precisamente (entre otros, desde luego) la democrática, pues está directamente relacionada con la forma de gobierno y, más que eso (como lo establece el propio tercero constitucional) con una forma y sistema de vida. De ahí la razón por la que la educación se ordena bajo esas características, en virtud de la forma de gobierno y del sistema de vida; lo anterior independientemente de que en la realidad social se cumpla o no, sea eficaz o no, pues eso ya es motivo de la propia investigación.

“Desde el punto de vista educativo, observamos primeramente que la realización de una forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente y donde el progreso o reajuste merece una importante consideración, hace a una sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática. La devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar. La explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de la autoridad externa, tiene que encontrar un sustitutivo en la disposición y el interés voluntarios y éstos sólo pueden crearse por la educación. Pero hay una explicación más profunda. Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad” (Dewey, 1963: 91-92). El precepto constitucional es muy similar al pensamiento de Dewey, en cuanto a que se establece que la democracia no es solamente una forma de gobierno, sino que también es un modo de vivir en sociedad.

Por otro lado, se debe considerar que en el aspecto educativo –como en todos los aspectos sociales– los actores sociales no solamente actúan de acuerdo con las normas ya previstas o impuestas, sino que, por la misma relación social, va construyendo y recreando su actuar, de modo que la realidad resultante puede ser total o parcialmente diferente o incongruente con lo que establecen tales normas. Así, la etnometodología se presenta como un auxiliar imprescindible en la investigación de la educación democrática, ya que pretende describir el mundo social tal y como se está continuamente construyendo y emergiendo como realidad objetiva, que tiene un orden –estructura– que se puede comprender y explicar. Desde este punto de vista, la etnometodología recomienda no tratar los hechos sociales como cosas, sino considerar su objetividad como una realización social.

Con base en lo anterior, la educación como una estructura social no se debe investigar desde su concepción estatal, política o jurídica –debido a su carácter un tanto abstracto y formalista alejado de la realidad objetiva– sino desde las actividades prácticas de la vida cotidiana de sus elementos (profesores y alumnos). Es necesario aceptar que la actividad educativa implica la producción de un orden cuya dimensión debe ser cuestionada y evaluada observando el hecho educativo como un proceso social imprevisible y contingente, como producción continua de los miembros que lo producen mediante sus acciones e interacciones. Para hacer esto, se deben aplicar ciertos procedimientos que son proporcionados por la etnometodología.

La etnometodología entendida como la investigación empírica de los procesos que utilizan los individuos para dar sentido y producir, al mismo tiempo, la actividad social cotidiana, es decir, el estudio de los procedimientos constitutivos de la inteligibilidad social, coadyuva a la investigación en materia de educación democrática.

Asimismo, el realismo jurídico considera al derecho no como un conjunto de leyes o de normas jurídicas plasmadas en códigos o en compendios normativos, sino como un fenómeno que se va produciendo gracias a la interacción de los individuos que provocan fenómenos jurídicos. Al realismo jurídico no le importa si una norma o regla de conducta está formalmente creada y puesta en vigencia por los procesos legislativos estatales, pues éstas no son las únicas que pueden y deben regular la conducta de los hombres, sino que existen acontecimientos (surgidos de la interacción humana) que dan forma y contenido a esa manera de regular la convivencia de los individuos y que deben considerarse como una manifestación del derecho. También considera la eficacia de las normas jurídicas –legisladas o no– en el ámbito social: supone al derecho desde el punto de vista de su finalidad, es decir, si cumple la finalidad para la cual esa norma fue creada o si, por el contrario, dicha norma no tiene aplicabilidad en la regulación de la convivencia humana o en la solución de conflictos.

Bajo esta óptica debe investigarse la educación democrática en México: comprendiendo que la educación no es solamente un hecho social determinado por estructuras abstractas –estado, política, derecho– o puramente formales –procesos legislativos– sino que es un fenómeno que se va creando y recreando como consecuencia de la interacción humana en sociedad, que dicho fenómeno es inminente y se actualiza a cada momento independientemente de las intenciones formales que se vayan dando desde las superestructuras y que es, además, eficaz en la solución de los conflictos que surgen gracias a esa interacción personal y humana en el ámbito educativo.

Todo ello nos permite pensar en el deficiente impacto que tienen los preceptos legales en materia de educación y los propios planes y programas. Incluso los planes nacionales de acción o de desarrollo es difícil considerarlos como pertenecientes a la propia nación, a lo sumo, son planes para gobernar o controlar a la nación, pero no son planes de acción de la nación, lo cual nos da una discrepancia importante entre el propio Estado como ente regulador de la vida política y la propia nación ya que no alcanza a cubrir los variados ámbitos de la vida social y de las decisiones individuales que se producen en la práctica social –y específicamente educativa– diaria (Massé, 2006: 28).

Para que la escuela cumpla su función debe impartirse un nuevo tipo de enseñanza adaptada a necesidades de una sociedad democrática y caracterizada por finalidades, procedimientos y relaciones humanos que contribuyan directamente a ayudar a aprender en la escuela a vivir juntos democráticamente (Stiles, 1959: 5). Por eso, la educación en México se debe basar fundamentalmente en nuestra aptitud de hacer que la democracia funcione mejor que cualquier otra forma de gobierno o programa de vida, pero que funcione no solamente al nivel teórico, en la sola y estricta formación académica, sino que tenga un verdadero impacto en la formación integral de los educandos y que eso conlleve a que su actitud sea verdaderamente acorde con los parámetros democráticos.

Esta idea se refuerza con la teoría de la reproducción, ya que establece que la democracia será aprendida en la medida en que sea efectivamente practicada y reproducida no solamente en el medio educativo, sino en el medio social real. Es decir, la finalidad de la norma constitucional que ordena la educación bajo el criterio democrático, es que la propia forma de gobierno en México sea reproducida en la escuela por virtud de una educación también democrática. A partir de ahí, de esa característica reproductorista del precepto constitucional, se puede partir e iniciar la investigación para determinar si en la realidad educativa la educación es así, pues la democracia es un modelo de vida colectivo que se aprende sólo por medio de propia experiencia dentro de grupos democráticos (Stiles, 1959: 6).

También una actitud pasiva por parte de los alumnos (y fomentada por los propios profesores) se puede considerar como una actitud no democrática. En efecto, los criterios democráticos implican que las personas pueden hacer uso de derechos básicos como el de expresión y opinión, en ejercicio de su libertad y de su igualdad, con lo que pueden estar en

la postura de emitir juicios y puntos de vista sin el temor de ser repudiados o discriminados por dicha opinión. El hecho de poder expresar el sentir (con mayor razón tratándose del ámbito escolar) es una situación indicativa de la existencia de respeto a la libertad de expresión del otro y, por lo tanto, del respeto a su igualdad, los cuales son algunos de los postulados democráticos.

La educación de ciudadanos en y para una sociedad democrática se debe realizar por instituciones cuya estructura permita la enseñanza y aprendizaje para promover y ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo, comprometiéndose en conductas responsables bajo una filosofía de respeto y apoyo de los valores y procesos democráticos. Educación crítica para una sociedad democrática: que los alumnos cuestionen la realidad excesivamente homogénea que se les presenta en las aulas (Torres, 1998: 200).

Otro de los aspectos antagónicos a lo democrático es precisamente la injusticia. Con los criterios democráticos la educación debe desterrar (o al menos repudiar y minimizar) las situaciones que impliquen una injusticia, y desde luego, debe procurar las que signifiquen justicia; lo anterior también como parte de una democracia en la educación:

“El currículo crítico no sólo se ocupa de seleccionar otros contenidos culturales como forma de reconstruir el conocimiento de que dispone la comunidad, sino también se interesa por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad. [...] Un currículo cuyas marcas de referencia y clasificación sean débiles es más fácil que contribuya a que puedan presentarse ante la vista del alumnado y del propio colectivo docente las virtudes e injusticias del sistema sociopolítico vigente en ese momento. [...] Cuando los profesores y alumnos puedan analizar y juzgar las características y peculiaridades de la institución escolar y del mundo, es posible la resistencia ante las injusticias. [...] Dos posibilidades: en la escuela se fomenta la capacidad de reflexión crítica para fomentar la autonomía y solidaridad, para aprender a aprender y para trabajar en equipo, o se impone la autoridad y disciplina, se enseña a obedecer, a realizar los deberes sin protestar y a comportarse ante la autoridad” (Torres, 1998: 200-202).

Son las dos caras del fenómeno social: por un lado, la educación bajo los parámetros y criterios de la democracia, en donde se vive y se aprende la libertad, la igualdad, la solidaridad y el trabajo en equipo y se fomenta la capacidad de reflexión crítica y, por otro lado, la circunstancia opuesta que consiste en enseñar obediencia y comportamiento frente a estructuras jerárquicas y, además, sin la posibilidad de emitir juicios críticos respecto a esa situación, lo cual provoca que el estudiante sea en realidad un ente pasivo que absorbe sin reflexionar ni analizar lo que se le presenta.

“[...] tampoco es posible vivir inteligentemente y contribuir al mejoramiento de las cosas si se es incapaz de modificar sus convicciones [...] el sistema educativo del pasado [...] nunca se ha interesado verdaderamente en el problema de lograr una flexibilidad constante, de preparar el camino para cambios sociales en el futuro. No sería erróneo afirmar que este problema constituye el rasgo característico, el punto central a discusión, en un programa educativo democrático. En un programa de esta naturaleza la escuela es un medio, un instrumento que sostiene la sociedad para su propia y progresiva reconstrucción” (Bode, s.f.: 201).

Si ninguna democracia puede prescindir de la autoridad, ninguna dictadura podría existir mucho tiempo sin el consentimiento o, al menos, con la indiferencia de gran parte de los ciudadanos. En su evolución política y social, la sustitución de la fuerza por la ley en las relaciones entre ciudadanos, del régimen de dominación política de una clase por un régimen de igualdad de derechos, del culto exclusivo de la fuerza por un sistema de libertad, señala el progreso del Estado hacia las formas democráticas que se caracterizan en su esencia: 1) por la libertad del acto electoral que hace legítimo el poder; 2) por la división de los poderes; y 3) por el control de la autoridad, es decir, por el mecanismo que permite a los ciudadanos, en nombre de los cuales se ejercen los poderes de decisión y ejecución, pedir cuentas por el modo de usarlos (Azevedo, 1997: 297).

La existencia de masas ignorantes en una población, dice Bertrand Russell (citado por: Azevedo, 1997: 299), constituye un peligro para la sociedad, cuando hay un considerable porcentaje de analfabetos el mecanismo gubernamental se ve obligado a tener en cuenta ese hecho, tanto más cuanto que la democracia, en su forma moderna, sería totalmente imposible en una nación donde la mayoría de los ciudadanos no supieran leer. [...] Es evidente, añade, que sólo el Estado puede insistir sobre la necesidad de asegurar a todos los niños el mínimo de conocimientos y de cuidados que puedan actualmente satisfacer la conciencia de la comunidad. La educación es una función eminentemente de carácter público, por lo que el Estado está legitimado para ejercer actos jurídicos y sociales sobre esta función. Además, la importancia de la educación es superlativa, ya que si ésta fuera deficiente o nula, las comunidades se verían seriamente afectadas y las instituciones de democracia no serían posibles.

En un régimen democrático, que no es sino “la sustitución de lo tradicional por lo racional” y cuya vitalidad se funda en la existencia de los partidos (pluralidad de partidos), y donde, por lo tanto, el Estado es más una “dirección” que una “denominación, no se concebiría, no es posible la reglamentación autoritaria de la educación por el Estado para manejar el sistema escolar como instrumento de dominación política. Pero ésta es exactamente la tendencia natural de los Estados totalitarios (comunista, fascista o nacionalsocialista), donde el poder es el fin que más enérgicamente se persigue para asegurar el orden interno y poseer la mayor fuerza posible (Azevedo, 1997: 301). Es el extremo opuesto: la educación utilizada por el Estado como un instrumento de dominación al servicio del poder –o de los que detentan el poder– lo cual es indeseable, según lo manifestado por el artículo tercero constitucional al establecer que se debe considerar a la democracia no sólo como una estructura jurídica sino también como un sistema de vida basado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

“Si es cierto que el ideal de la democracia excluye la representación de clase –pues los elegidos del pueblo hablan (idealmente) en nombre de toda la nación– no es menos cierto que, aún en regímenes democráticos, la clase gobernante es la que dicta las directrices, de acuerdo con sus intereses esenciales, de la política general y, por lo tanto, de la política educativa” (Azevedo, 1997: 316). Lo anterior es uno de los aspectos que se tratan de evitar con la implementación de una educación democrática, ya que su finalidad es involucrar a los individuos en el ejercicio de los postulados o principios democráticos (ejemplo: libertad, igualdad) la finalidad es que la educación proporcione elementos mínimos para que el ciudadano esté en aptitud de evitar –o al menos recriminar– situaciones dictatoriales por parte de los gobiernos.

El modelo a seguir en la educación es en principio el del propio estado que la va impartir, de forma que debe ser un reflejo fiel de dicho sistema jurídico-político:

“[...] toda educación tiene un fin político y que se dirige a reforzar un grupo nacional o religioso, o incluso social, en competencia con otros grupos. Es principalmente ese motivo, como justamente observa, el que determina los

programas de estudios –el conocimiento ofrecido, el conocimiento negado– y decide también qué hábitos de espíritu deben inculcarse a los alumnos. Si así es, en verdad, no puede decirse que la educación sea «un medio de ejercer el poder sobre los individuos o de contribuir a su progreso», como si esos dos fines se excluyeran necesariamente y no existiera más que la preponderancia de uno o de otro, según los regímenes políticos” (Azevedo, 1997: 316-317).

Es decir, la educación se diseña y se modela de acuerdo a las necesidades del diseñador o modelador –en este caso, el gobierno o las clases poderosas– así se determinan los programas educativos que tienden a reproducir el sistema establecido. Azevedo (1997) considera que ese reflejo del sistema político y jurídico –además de social– estatal es evidente, ya que expresa que el régimen escolar depende, del estado social y político, si la sociedad está gobernada por la coacción, la escuela pública, que prepara para la vida social, estará también regida por coacción, y si el sistema social y político evoluciona hacia la libertad, la escuela evolucionará asimismo en ese sentido, llegando incluso a ser instrumento de esa evolución (Azevedo, 1997: 302).

Sigue diciendo ese autor que es fácil comprender el interés particular que presentan las transformaciones en la educación para un estado revolucionario: las crisis revolucionarias que resultan de una ruptura de equilibrio en las necesidades y en los hábitos de los grupos y las clases sociales, se resuelven por la estabilización de un “nuevo Estado social y político” creado por adaptación a la evolución histórica y a sus tendencias; pero ese nuevo ideal que se expresa en términos morales, políticos y económicos, y mediante el cual se interpreta una nueva escala de valores, no puede tener continuidad sino a través de las instituciones educativas que se transforman en sus fines, en su estructura y en sus procesos para integrar a las generaciones jóvenes en el nuevo orden de cosas y asegurar la continuidad de los ideales (Azevedo, 1997: 320).

Al final, la educación depende del propio sistema político en el cual se esté desarrollando, y los planes y programas serán diseñados en ese sentido, de tal manera que si el propio sistema social y político sufre cambios, también los va sufrir el sistema educativo –que es un reflejo de aquél– por lo que un Estado que progresa hacia el respeto de los principios o postulados de la democracia, este hecho afectará también a la educación en el sentido de que sus planes y programas concuerden con ese progreso. Planes y programas que vienen dictados desde las altas esferas de la política (no obstante que se basan en leyes formalmente establecidas bajo determinados principios y procedimientos estatales) y como tales, tratan de reproducir el sistema político; esa política educativa provoca diversos cuestionamientos en relación a ¿quién? ¿quiénes? ¿para qué? ¿porqué dicta esos planes y programas y no otros? y más aún ¿qué requisitos se deben cumplir para tomar decisiones en tales políticas educativas? (Massé, 2000: 6). Es decir, ¿cuáles son los alcances de las políticas educativas en relación con la estructura educativa socialmente construida que es la que efectivamente, en los hechos, prevalece y se practica?

Planes y programas educativos que jurídicamente (formales, pues se siguen una serie de pasos y fases y se respetan también una serie de requisitos legales para ello) son adecuados, pero que en la realidad socioeducativa ya no lo son, pues en su práctica distan de los principios de la democracia.

El desafío a la democracia es claro: es un desafío que pide más educación, pero una educación cuyo fin debe ser ofrecer un ambiente para el florecimiento de la personalidad: la autorrealización del individuo en la mayor medida posible de sus capacidades. Este florecimiento sólo es posible en un ambiente de libertad. No puede desarrollarse en un ambiente que está reglamentado, estandarizado y dirigido a la producción en masa, un ambiente que amortaja la individualidad y la personalidad en una camisa de un solo color para reflejar un espíritu de un color solo. Pero el desarrollo de la libertad personal pide insistentemente la

realización de la responsabilidad para aquellas ideas e instituciones democráticas y liberales que son la única garantía de la libertad. El sistema educativo que debemos aspirar a implantar en lo futuro, es el que da a cada niño una oportunidad para obtener lo mejor que existe. El sistema de educación debe ser democrático, aunque este ideal no sea inmediatamente (Russell, citado en: Larroyo, 1980: 81).

En ese mismo sentido, Bobbio (2005: 38) dice “La sexta falsa promesa se refiere a la educación de la ciudadanía. En los discursos apologéticos sobre la democracia, desde hace dos siglos hasta ahora, jamás falta el argumento de acuerdo con el cual la única manera de hacer de un súbdito un ciudadano es la de atribuirle aquellos derechos que los escritores de derecho público del siglo pasado llamaron *activae civitatis*<sup>4</sup>, y la educación para la democracia se realiza en el mismo sentido que la práctica democrática”. Es decir, la educación debe ir acorde con la forma de gobierno para que, precisamente, se mantenga esa forma gracias a las prácticas de la ciudadanía y no sea rechazada.

## Conclusión

La multiplicidad de dimensiones que abarca la problemática de la educación democrática tiene que ser abordada de la misma manera: bajo las diversas perspectivas teóricas y bajo las variadas disciplinas y campos del conocimiento. Para abordarla se hace necesaria su revisión desde los múltiples aspectos teóricos y disciplinarios; no es adecuado verlo solamente bajo la perspectiva jurídico-positivista ni bajo una sola disciplina, sino que se debe analizar bajo la multiplicidad de dimensiones que conlleva dicha problemática.

Muy variadas son las teorías que han explicado la problemática y la realidad educativas, algunas de ellas incluso contradictorias entre sí, otras complementarias, pero todas ellas considerando a la educación como un fenómeno social al que se le debe dar un tratamiento investigador innovador que permita comprender esa realidad educativa. Más aún, tratándose de que la educación en México debe ser democrática, se propone iniciar el estudio de ese aspecto, desde el punto de vista de la sociología; en efecto, el aspecto democrático en materia de educación debe abordarse bajo los parámetros de la sociología, ya que, no obstante que en México existe el precepto constitucional que ordena el aspecto democrático de la educación y toda una regulación secundaria y específica formalmente acorde con la misma, es necesario aplicar la metodología sociológica para determinar el verdadero impacto que ese precepto constitucional y sus derivados legislativos tienen en el sector educativo.

No es suficiente la sola mención –o la sola orden– de que la educación sea democrática, pues esa orden no tiene el efecto esperado en los destinatarios finales de la norma, en virtud de que la realidad socioeducativa se produce independientemente del querer o de los anhelos o buenos deseos del derecho. Ese desarrollo independiente de la realidad educativa –la cual difiere de ser democrática como se ordena en la Constitución– debe considerarse e investigarse desde el punto de vista de la sociología, con lo cual se tendrá una herramienta metodológicamente útil para la investigación del aspecto democrático en la educación.

## Bibliografía

- AZEVEDO, Fernando de  
1997 *Sociología de la educación*. México: FCE.  
BOBBIO, Norberto  
2005 *El futuro de la democracia*. México: FCE.  
BODE, H. Bode  
s.f. *Teorías educativas modernas*. México: UTEHA.

---

4 Ciudadanía activa.

BÖHMER, Martín F. (Comp.)

1999 *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa.

BONAL, Xavier

1998 *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Padiós.

CÁMARA

2007 Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum\\_art.htm](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm) (12/06/2007).

DERECHO

1967 “Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones”; XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, México.

DEWEY, John

1963 *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

ETNOMETODOLOGÍA

2007 “Etnometodología”. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/etnometodologia.htm> (12/06/2007).

LARROYO, Francisco

1980 *Sistema de la filosofía de la educación*. México: Porrúa.

MASSÉ, Carlos Eduardo

2000 “Reflexiones críticas en torno a la llamada investigación educativa y su objeto de estudio”, en *Cinta de Moebio*, 8.

2006 “Poder financiero transnacional y poder público nacional, el mito del desarrollo y las deudas nacionales en la reforma del estado” en *Actores y poderes locales en la globalización*. México: Instituto Electoral del Estado de México.

STILES, Lindley Joseph; DORSEY, Mattie F.

1959 *La enseñanza democrática en las escuelas secundarias*. México: Letras.

TORRES, Jurjo

1988 *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

