

***Democracia en la escuela:
Un derecho y una necesidad***

*Aurora Lacueva Teruel
Prof. Escuela de Educación, UCV*

*¡Mañana!, me gritaban. Pero,
¿dónde estaré mañana, madre mía?*

*¿De qué van a servirme
tantos días sin mí?*

J. M. Caballero Bonald

La democracia necesita a los niños. Y los niños necesitan a la democracia. Nuestra sociedad debe profundizar y ampliar su carácter democrático, y no podrá hacerlo si forma a sus niños en un ambiente autoritario o de *laissez faire*. Por su parte, los niños necesitan de la democracia para desarrollar al máximo sus posibilidades, tanto en la esfera moral, como en la socio-afectiva y en la cognitiva. La vida escolar democrática estimula y apoya el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños y los prepara para ser ciudadanos conscientes y constructivos.

Aprendiendo a ser ciudadanos

Los interesados en la ampliación de nuestra democracia deben volver su mirada hacia la escuela, lugar que hasta ahora poco han considerado. La reforma del Estado, los avances en la legislación pro derechos humanos o las transformaciones en el sistema electoral, con su enorme importancia, necesitan complementarse con la mayor democratización de la vida escolar, para poder así alcanzar más cabalmente sus finalidades.

De lo contrario, se corre el riesgo de producir en alguna medida cascarones vacíos, disposiciones carentes de quienes puedan hacerlas suyas, caminos abandonados por falta de caminantes. En efecto, luego de seis, nueve, once años de órdenes ciegas, demandas de silencio e inapelables premios y castigos, es difícil empezar a pedir participación activa, criticidad,

involucramiento para la transformación. Tampoco el desgano y la anomia de un ambiente escolar de *laissez-faire* sirven a la formación democrática. En su desorganización, su desinterés por el trabajo productivo y su falta de expectativas, este ambiente modela conductas y transmite actitudes y valores contradictorios con los del "gobierno de todos, para todos".

Es necesario esforzarse por abrir el medio escolar a formas de actuación democráticas, compatibles en cada etapa con la edad de los estudiantes (Lacueva, s.f.). Comprendemos que no podrá ser igualmente autónoma la actuación social de una niña de pre-escolar a la de una adolescente cursante de noveno grado, ni esta última podrá equipararse a la de una mujer adulta. Pero siempre será posible, de modo más amplio o más restringido, darle oportunidades a los alumnos para opinar y decidir, sacándolos del pasivo seguimiento de directrices ajenas, predominante hoy. Sólo así, en el hacer cotidiano, gracias a miles y miles de experiencias acumuladas a lo largo del tiempo, encarnará la democracia en millones de estudiantes. Y después de nueve años escolares tomando decisiones, expresando su parecer, evaluando, eligiendo representantes y representando también a otros, negociando, actuando de manera organizada y responsable para lograr fines deseados, después de todo esto, no será sencillo que estos estudiantes se resignen al abuso de la autoridad, o sean víctimas de la demagogia, o sucumban al espejismo del mesianismo político. La construcción de la democracia en la escuela asegura resultados perdurables y multiplicables.

Reconocemos que esta construcción no es asunto rápido ni simple. Los educadores interesados habrán de avanzar de manera mesurada, alcanzando y consolidando metas parciales hasta llegar a resultados más ambiciosos.

De la disciplina autoritaria a la inductiva

Un primer avance hacia la escuela democrática es el paso, por parte del docente, de la disciplina autoritaria a la inductiva. Esta última, según la definen los especialistas, es la que informa sobre las razones de una norma o prohibición, enfatizando las posibles consecuencias negativas de su incumplimiento. Y la que al sancionar busca que el "castigo" remedie los efectos indeseables del mal comportamiento.

Cuántas veces oímos a las maestras o a los maestros exigirles a los niños que hagan algo sin ofrecer explicación alguna, o respondiendo al por qué infantil con un "porque sí" o "porque yo te lo digo". Así se forma para

la obediencia embrutecida y embrutecedora, que funciona porque el más poderoso está vigilando y cuando está vigilando.

En cambio, la autoridad inductiva aclara la motivación de la norma o el mandato, y hace ver los riesgos o perjuicios de su incumplimiento. A veces, sobre todo en el caso de los más pequeños, los niños pueden tener dificultades para entender completamente estas explicaciones. Pero, sin embargo, sí se dan cuenta de que se les está dando una explicación. Y ya esto es valioso y formativo. Todos deben salir del salón durante el receso porque así se puede cerrar con llave, evitando en una escuela grande el extravío de propiedades de los niños o de recursos del plantel. No hay que pedir la palabra a gritos porque se crea un ambiente ruidoso y desordenado, donde no es posible la discusión seria. Los muchachos que, por estarse peleando, rompieron el recipiente del terrario, deben construir juntos uno nuevo, además de pedir excusas a la clase. Son ejemplos posibles de una disciplina que quiere educar en el cumplimiento inteligente de obligaciones razonables.

Desde luego, la disciplina inductiva no puede ejercerse cuando la norma es más o menos caprichosa o, más allá, cuando es claramente irracional.

Las investigaciones muestran que la disciplina inductiva favorece el desarrollo de una conducta moral de ayuda y de consideración hacia los demás, desligada de la atención a sanciones externas. Por el contrario, el uso frecuente de disciplina basada en órdenes y castigos se asocia con una conducta moral orientada principalmente por el temor a la sanción (Hoffman, 1988).

Democracia en el trabajo académico

Un importante ámbito del ejercicio democrático en la escuela se puede dar dentro del propio trabajo académico. Hoy en día, Programas Oficiales minuciosos al detalle y la facilista rutina imperante llevan a una enseñanza donde todo está pautado de antemano por otros (por el texto, el Programa y la costumbre hecha "planificación"), y al aprendiz no le queda sino seguir las estrechas prescripciones que recibe.

Es una concepción que podríamos llamar de "la cultura como medicina": los saberes se suministran en pequeñas dosis, a la hora y punto decididos por otros. Cada niño no tiene sino que "abrir la boca" y recibir su ración, idéntica a la de sus compañeros.

Todo lo que se sabe de cómo aprenden los humanos está en contra de esta concepción. Como señalamos más adelante, no hay aprendizaje significativo sin involucramiento personal del aprendiz. Para aprender bien hay que saber a dónde se va y hay que querer ir allí. Ello no puede lograrse en el autoritarismo académico que hemos descrito. De manera que la apertura democrática del ámbito académico tiene además muy positivas consecuencias para el aprendizaje de los contenidos culturales (Lacueva, 1991).

Al alejarnos de la enseñanza ultra-estructurada, no deberíamos caer en la episódica: como entró una mariposa en el aula, hoy vamos a estudiar las mariposas; puesto que hubo un terremoto en otro país sudamericano, estudiaremos los terremotos; viene el Carnaval, investigaremos sobre esta festividad. No es descartable que, eventualmente, algún suceso sea punto de partida de la indagación infantil, pero ello no puede constituirse en el mecanismo central que pauté el trabajo a realizar. Sencillamente, es un procedimiento demasiado aleatorio y superficial.

Como grandes pedagogos han dicho, la didáctica de intereses es superior a la didáctica de ocasiones. La escuela democrática debe cultivar los intereses de los niños, despertar otros nuevos, y utilizar unos y otros como guías y motivación de aprendizajes relevantes.

La escuela, lejos de expendir dosis de "medicina cultural", debe ser un mundo rico, donde los niños y las niñas se adentren para explorar, conocer y disfrutar. En el área de nuestra especialidad, la enseñanza de las ciencias naturales, creemos posible organizar el trabajo de manera flexible a partir de cuatro grandes actividades: experiencias estimuladoras o desencadenantes, proyectos de investigación, actividades cortas y fértiles y fichas autocorrectivas (Lacueva, 1996).

Las experiencias estimuladoras son iniciativas amplias, cargadas de potenciales aprendizajes muy diversos, y a partir de los cuales diferentes niños pueden lograr diferentes resultados. Ejemplos de ellas serían las visitas a museos y exhibiciones, las salidas al campo, las conversaciones con expertos, la construcción y observación de microambientes en la escuela (acuario, terrario, rincón salvaje...). Desde luego que cualquiera de las actividades mencionadas puede realizarse con fines muy precisos, como parte de investigaciones cuidadosamente planificadas. Pero aquí las estamos considerando en su faceta más "exploratoria" y abierta, cuando sirven para poner en contacto a los niños con mundos nuevos, despertando intereses e inquietudes.

Los proyectos de investigación son labores más estructuradas. En este caso, los estudiantes se proponen abordar una cuestión determinada y, con ayuda del docente, planifican, desarrollan y evalúan su acción. Destacamos tres tipos de proyectos: científicos, tecnológicos y "ciudadanos" o de investigación-acción ciudadana. Algunos proyectos podrán originarse en inquietudes surgidas durante las experiencias desencadenantes, otros serán propuestos por los niños a partir de personales vivencias e interrogantes, y también es posible que un tercer grupo sea escogido por los niños de un "banco de proyectos" presente en el aula, y desarrollado por el docente a lo largo del tiempo. Ejemplos de proyectos podrían ser: experimentar sobre las respuestas de las lombrices de tierra a determinados cambios en su ambiente, construir un "invento loco" con máquinas simples, diseñar y poner en práctica acciones para el mejor mantenimiento del plantel.

Puede exigirse un número mínimo de proyectos a realizar durante cada trimestre, quizás especificando grandes áreas temáticas que deban abordarse.

Las actividades cortas y fértiles son tareas, como su nombre lo indica, de breve duración (desde unos minutos a dos horas de clase), que familiarizan a los niños con ciertos contenidos y ciertos procesos, guiándolos en la observación de fenómenos y el análisis de experiencias, la clasificación, la elaboración de cuadros y gráficos, la medición, etc. Mucho más prescritas que las labores anteriores, deben dejar, sin embargo, cierto margen de participación al aprendiz, empezando por la escogencia de las que prefiera realizar sobre un área dada, utilizando para ello un banco de actividades bien organizado. Han de exigir, además, la reflexión estudiantil en la conducción del proceso y en la elaboración de conclusiones.

Las fichas autocorrectivas, que podrían estar computarizadas, permiten a cada aprendiz trabajar a su propio ritmo en el mejoramiento de determinados conocimientos y destrezas básicos.

La combinación de estos cuatro grandes tipos de actividades posibilita un trabajo organizado y, a la vez, flexible, que da cabida a la participación decisoria del que aprende. El estudiante vive y aprovecha las experiencias desencadenantes de acuerdo a su propia manera de ser, pues las experiencias le dan espacio para ello; puede, incluso, proponer actividades de este tipo. Puede también proponer proyectos, o puede escogerlos, y debe participar luego en su planificación y su seguimiento. Puede escoger actividades fértiles. Y debe decidir si requiere fichas autocorrectivas o no y en

qué momento y cantidad. No hace las cosas “por hacerlas”, de acuerdo a órdenes y sin saber a dónde va. Sino que se encuentra dirigiendo su propio aprendizaje, con el apoyo del docente y de sus compañeros.

La autoevaluación y la coevaluación son momentos importantes de este aprendizaje consciente y autoconducido. En cada caso, el docente sopesará si es viable que esta evaluación se traduzca en un porcentaje de la calificación oficial.

Cooperación solidaria

Muchas de las actividades que hemos descrito y otras que son posibles y deseables en la escuela democrática, implican el trabajo cooperativo de los estudiantes, apoyados por su docente.

Un aprendizaje importante para el que va a ser ciudadano o ciudadana de una democracia, es éste de organizarse junto a otros para el logro de una meta común. Pero no se trata del equipo que se forma por imposición foránea para cumplir una labor así mismo impuesta, carente de sentido para los involucrados. Estos equipos sin vida interna tienden a funcionar como los de cadenas de montaje fabril: los alumnos dividen la tarea y cada uno asume una sección, poco significativa en sí misma, desentendiéndose de las acciones desarrolladas por los demás miembros del conjunto, y simplemente sumando al final lo realizado por cada uno, para entregarlo al docente.

Por el contrario, lo deseable es que los equipos se organicen para desarrollar proyectos y experiencias desencadenantes, queridos por los niños y cumplidos de manera orgánicamente coordinada y autónomamente controlada. El trabajo en estos grupos brinda numerosos aprendizajes útiles. En efecto, enseña a organizarse, a discutir para llegar a acuerdos, a decidir un curso de acción, a corregir la acción mientras se desarrolla, a evaluar al equipo y a cada integrante, a resolver desacuerdos y otros problemas, a respetar diferentes puntos de vista...

En ocasiones, la clase como un todo puede desarrollar grandes acciones. Y siempre el grupo completo es espacio de discusión y de presentación de lo hecho por los equipos o individualmente.

Precisamente por el gran valor que le damos al trabajo cooperativo, no creemos en colectivismos impuestos por la autoridad, que obligan a trabajar siempre en grupos y a subordinar todo el tiempo las iniciativas

individuales a un forzado consenso que puede dejar insatisfechos a todos. Es importante el equilibrio entre la acción grupal, la general y la individual. La escuela democrática, como la sociedad de ese carácter, debe dejar espacios para la dinámica individual, la expresión personal y las posiciones y preferencias minoritarias.

El gobierno de la clase y de la escuela

Otro relevante ámbito de ejercicio de la democracia en la escuela es el gobierno en sí de la marcha del aula y, más allá, del plantel como un todo.

Dentro del aula, nos parece muy interesante la propuesta del pedagogo francés Célestin Freinet (1979). Para empezar, una cartelera con tres columnas: “Criticamos”, “Felicitamos” y “Pedimos”. Cualquier persona de la clase, alumno o maestro, puede escribir lo que considere conveniente. Pero eso sí: siempre firmando, pues no se admiten anónimos. Si Ricardo le pega patadas a sus compañeros durante la clase, éstos pueden escribir en la cartelera: “Criticamos a Ricardo por pegar patadas en clase. Firmado: Raúl y Andrés”. El viernes es la reunión colectiva del grupo, durante la cual se lee y se discute la cartelera. Al llegar al punto que hemos mencionado, Raúl y Andrés se levantan y reafirman su crítica. Ricardo tiene entonces oportunidad de hablar. Se defenderá o aceptará su mal comportamiento o permanecerá callado.

A continuación el colectivo debe tomar una decisión, y quizás sancionar a Ricardo. Así como éste se van discutiendo otros planteamientos. No todos son negativos. Está también la columna de “Felicitamos”, que reconoce y valora los logros. Y la columna de “Pedimos”, donde se ventilan propuestas, planteamientos de cosas por hacer, acciones pendientes, que conciernen a alumnos, maestro, directivos, otros alumnos del plantel, personal administrativo, etc.

El sencillo mecanismo de la cartelera y la reunión colectiva semanal abre amplias posibilidades para el ejercicio de la democracia al alcance de los niños. En esta clase no tienen cabida las acusaciones ante el maestro, ni los problemas incubados que fermentan y estallan de la peor manera, ni los repentinos castigos generales del docente, impuestos sin más. Alumnos y docentes se expresan, usando los canales adecuados para ello. Y todos participan en la toma de decisiones importantes. Aquí la disciplina inductiva, de la que hablábamos anteriormente, se manifiesta de la mejor manera, no sólo por parte del docente, sino por vía de los alumnos también. Los alumnos reciben y ejercen disciplina inductiva, la dinámica de la clase los

lleva a dar y pedir explicaciones por su conducta, a responder ante el colectivo por lo realizado o no realizado y a aceptar y dispensar sanciones que, de ser posible, reparen o aminoren el daño causado. Para una breve mención a una experiencia venezolana de este tipo véase Toledo (1995).

En su manifestación más acabada, la propuesta freinetiana llega a la Cooperativa Escolar. Con su directiva electa, sus ingresos propios, sus comisiones y sus periódicas asambleas. Es una cooperativa manejada fundamentalmente por los estudiantes, con el apoyo y participación de los maestros. Las propuestas de mayor autonomía para los planteles, que se escuchan crecientemente entre nosotros, podrían estimular el surgimiento de organizaciones de este tipo. Sin embargo, el propio Freinet se cuida en señalar que la Cooperativa es una etapa avanzada de gobierno escolar, y que es necesario recorrer otras etapas primero antes de llegar a ella.

De forma paralela o alternativa, puede plantearse la elección de delegados estudiantiles ante el Consejo Docente y/o la Comunidad Educativa. Y la conformación de un Centro de Estudiantes. A partir de la segunda etapa de la Educación Básica podrían darse ya algunos mecanismos de esta índole.

Analícese la enorme riqueza de aprendizajes para el ejercicio de la democracia que conllevan las asambleas, los centros y las delegaciones: elegir y ser elegido, responder ante los electores, llevar la presencia estudiantil ante los órganos directivos del plantel, ganar poder y responsabilidad.

Es deseable que todas estas posibilidades de democracia escolar se desarrollen mediante mecanismos sencillos y prácticos. No consideramos recomendable los reglamentos muy detallados, ni las delegaciones de múltiple tipo y nivel. La imitación del gobierno nacional, con sus tres poderes, nos parece en principio poco realista y demasiado engorrosa. Hay que evitar las deformaciones de la democracia escolar que otorgan a los niños cargos aparentemente importantes, pero en la práctica desprovistos de todo poder. Peor aún son los delegados que, por las circunstancias de su nombramiento y funciones, actúan "al revés", como emisarios sumisos de los directivos y de los maestros ante los demás niños.

Democracia, aprendizaje y desarrollo

Además de preparar a los niños y niñas para ser en el futuro ciudadanos democráticos cabales, la democracia escolar reporta importantes beneficios para el desarrollo psicológico y el aprendizaje infantiles.

En el campo cognitivo, cada vez más las investigaciones psicológicas y pedagógicas reafirman lo que destacados pedagogos han dicho desde hace tiempo. El aprendizaje significativo de importantes nociones y destrezas y el concomitante desarrollo cognitivo, exigen la participación activa del que aprende. El aprendiz requiere, desde luego, múltiples ayudas, pero debe tomar control de su aprendizaje, dirigiendo su acción, escogiendo caminos, adoptando iniciativas. Los procesos metacognitivos son claves para la realización de buenos aprendizajes. Y no es posible la metacognición si el alumno se limita cada día a seguir las nuevas instrucciones que le presenta el docente. El interés por lo que se hace es necesario para energizar todo el esfuerzo de aprender. "Mente y corazón" deben estar puestos en la tarea. De lo contrario, los saberes no se adquieren, o se incorporan sólo de manera superficial y efímera.

Adicionalmente, la cooperativa auténtica con los compañeros y el diálogo y el trabajo más sinceros y más horizontales con el docente, ofrecen oportunidades de "andamiaje" como las plateadas por Vygotsky, las cuales ayudan a cada niño a llegar más lejos de lo que podrían llegar solos, y avanzar así en su desarrollo cognitivo de afuera hacia adentro, internalizando y haciendo suyo lo que se da primero en la interacción con los otros (Vygotsky, 1973; Riviere, 1984).

En la esfera socioafectiva, la escuela democrática ayuda a cada niño y cada niña a conocerse mejor y a ganar confianza en sí mismo o sí misma, en sus propias capacidades y posibilidades. Allí se vive un ambiente amoroso y estimulante, donde los estudiantes van tomando poder en sus manos progresivamente y experimentan el respeto y el reconocimiento a su propia valía. El ambiente democrático valora a todos y diferencia sin jerarquizar y sin etiquetar. La escuela democrática ofrece muy diversas oportunidades y opciones, para que todos vayan experimentando alternativas y vayan encontrando sus caminos, igualmente apreciables.

Los intercambios con los padres y con docentes y directivos ganan transparencia, respeto y contenido. Pueden construirse mejores relaciones personales y más sanas amistades. No es que la escuela democrática sea idílica o carente de problemas. Es que en ella los problemas se afrontan de manera racional, justa y considerada. Y hay cauces organizativos no autoritarios para orientar las relaciones entre sus integrantes.

Es importante tomar en cuenta que en la escuela democrática, de ricas y variadas experiencias, las niñas y los niños viven nuevas emociones, que complejizan y desarrollan su mundo afectivo.

En el campo del desarrollo moral, la escuela democrática estimula a los niños y niñas a aclarar, explicitar y afianzar o rechazar valores. Los lleva a actuar de acuerdo con valores defendidos. Y a embeber de sentimientos su sistema de valores en desarrollo. Así mismo, pone en contacto a los estudiantes, por la propia práctica y por el ejemplo y la prédica de los educadores, con grandes y positivos valores. Juicio, conducta y afectividad moral se encuentran en provechosa interacción, estimulando el mayor y el mejor desarrollo moral de cada quien. Los alumnos conocen puntos de vista distintos al suyo y aprenden a dialogar y a negociar acuerdos. Deben tomar posición sobre distintos asuntos, explicando sus razones. Han de responder ante sus padres y sus maestros por los compromisos asumidos. En ocasiones, tienen que juzgar y sancionar a otros, dentro de los cauces de la legalidad. La moral aquí no es sólo asunto de charlas o de admoniciones, es algo que se vive diariamente, que se prueba y se fortalece en cada intercambio, en cada acción.

El derecho a la democracia

Más allá de los beneficios educativos que se obtiene de ella, debemos recordar que la democracia es un derecho de todos. Todos, como humanos, tenemos derecho a vivir en democracia. Y ella debe manifestarse en cada uno de los ámbitos de nuestra experiencia: en el hogar, en el vecindario, en el trabajo, en la nación globalmente considerada...

Así también, los niños tienen derecho a disfrutar del respeto, el diálogo, la participación, la acción autónoma. Dentro, por supuesto, de las limitaciones que implica su condición de niños. Pero por niños ellos deben ser protegidos, no sojuzgados ni humillados.

La escuela democrática reconoce esos derechos de los niños. Y ofrece el ambiente necesario para aprender mejor, para adquirir una sólida formación moral, para desarrollar una afectividad sana y para llegar a ser los ciudadanos conscientes, participativos, responsables y críticos que necesitamos en nuestro avance como pueblo.

REFERENCIAS

- FREINET, C. (1979). **La educación moral y cívica**. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna, No. 4, Barcelona, España: Laia.
- HOFFMAN, M. L. (1988). *Moral development*. En: M. Bornstein y M. A. Lamb, eds. **Developmental psychology: an advanced textbook**. 2a. ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. pp. 497-548.
- LACUEVA, A. (s.f.). *Democracia en el aula*. En: **Recursos para el aprendizaje y de escolarización en la escuela básica**. Col. Cuadernos de Educación, No. 132. Caracas: Laboratorio Educativo, pp.85-112.
- LACUEVA, A. (1991). *La escuela como apoyo y como guía del desarrollo*. **Revista de Pedagogía**. XII (27): 55-83.
- LACUEVA, A. (1996). **Las ciencias naturales en la Escuela Básica**. Col. Procesos educativos. Caracas: Fe y Alegría.
- RIVIERE, A. (1984). *La psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía*. **Infancia y Aprendizaje**. 27/28: 7-86.
- TOLEDO, D. (1995). *Compartiendo, reflexionando y saboreando... rescatamos valores humanos, sociales y culturales*. **Movimiento pedagógico**. III (6): 13-15.
- VYGOTSKY, L. S. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. En: Luria, Leontiev, Vygotsky y otros. **Psicología y Pedagogía**. Madrid: Akal. pp.23-39.