



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 096 D. F. NORTE

La Asamblea Escolar en la Escuela Primaria: Educar en la
Democracia y la Formación Ciudadana.

MIGUEL ÁNGEL CRUZ

ASESOR: LIC. MARCO ESTEBAN MENDOZA RODRÍGUEZ

México, D. F., 2010



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 096 D. F. NORTE

La Asamblea Escolar en la Escuela Primaria: Educar en la
Democracia y la Formación Ciudadana.

MIGUEL ÁNGEL CRUZ

Tesina, en la modalidad de Recuperación de la Experiencia
Profesional, presentada para obtener el título de Licenciado en
Educación.

México, D. F., 2010



**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA
TITULACION**

México, D.F., a 11 de junio de 2010

**PROFR. MIGUEL ÁNGEL CRUZ
P R E S E N T E**

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: “LA ASAMBLEA ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA: EDUCAR EN LA DEMOCRACIA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA” opción TESINA (RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL) a propuesta del asesor MARCO ESTEBAN MENDOZA RODRÍGUEZ manifiesto a usted que reúnen los requisitos académicos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se autoriza a presentar su examen profesional.

**A T E N T A M E N T E
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**




MTRA. MARÍA ELENA GUERRA Y SANCHEZ
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD 096 D.F. NORTE

c.c.p. Archivo

**A mi madre,
por su esfuerzo y valentía;
porque supo guiar mi camino y darme
la oportunidad de emprender mis propios proyectos.**

**A mi esposa Maru,
por darle sentido al esfuerzo cotidiano,
por acompañarme en este proyecto,
por la gran experiencia de compartir la vida
y por su amorosa presencia.**

**A mis hijos, Mayra y Marcos,
por hacer de mi mundo un lugar
donde la esperanza y la certeza en el porvenir
cobra sentido en cada idea que expresan
con gran agudeza, vitalidad y entusiasmo.**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
-------------------	---

CAPÍTULO I RECUPERACIÓN ANALÍTICA DE MI PRÁCTICA DOCENTE

1.1 El trabajo educativo en un contexto interpretativo múltiple.....	10
1.2 Bosquejo contextual de mi práctica docente.....	12
1.2.1 Primera etapa de mi práctica docente.....	13
1.2.2 Segunda etapa de mi práctica docente.....	15
1.3 Bosquejo analítico de mi práctica docente.....	16

CAPÍTULO II EL CHOQUE DE EXPECTATIVAS Y EL AUTORITARISMO: PLANTEAMIENTOS ANALÍTICOS

2.1 El choque de expectativas: planteamientos preliminares.....	20
2.2 El choque de expectativas: planteamientos analíticos.....	22
2.3 Proceso de conformación de las expectativas escolares.....	24
2.3.1 El Maestro.....	24
2.3.1.1 Formación.....	24
2.3.1.2 El maestro y la concepción de sí mismo.....	25
2.3.1.3 Posición ante el conocimiento.....	26
2.3.1.4 Valores intuidos y/o adquiridos.....	29
2.3.1.5 Expectativas.....	30
2.3.2 El Alumno.....	32
2.3.2.1 Cómo se constituye el niño en alumno.....	32
2.3.2.2 El alumno y la concepción de sí mismo.....	33
2.3.2.3 Posición ante el conocimiento.....	33
2.3.2.4 Valores intuidos y/o adquiridos.....	34

2.3.2.5 Expectativas.....	35
2.3.3 El maestro y el alumno.....	36
2.3.3.1 Encuentro escolar.....	36
2.3.3.2 Choque de expectativas.....	37
2.4 Autoritarismo: bosquejo analítico.....	38

CAPÍTULO III LA ASAMBLEA ESCOLAR: MARCO TEÓRICO

3.1 Enfoque inicial.....	44
3.2 La democracia deliberativa: sustento teórico de la Asamblea Escolar.....	47
3.3 La educación y la lucha por la ciudadanía.....	50

CAPÍTULO IV LA ASAMBLEA ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA

4.1 Justificación de la propuesta.....	56
4.2 La Asamblea Escolar: bosquejo metodológico.....	56
4.3 Proceso de realización.....	60
4.4 Experiencia de la Asamblea Escolar: dos momentos significativos.....	65
4.4.1 La Asamblea Escolar en un grupo de 6° en la Escuela Primaria “Simitrio Ramírez Hernández”, en el curso escolar 1990-1991.....	66
4.4.2 La Asamblea Escolar en un grupo de 6° en la Escuela Primaria “Filomeno Mata”, en el curso escolar 2003-2004.....	87

CONCLUSIONES.....	91
-------------------	----

BIBLIOGRAFÍA.....	95
-------------------	----

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de Titulación, en la opción de Tesina y en la modalidad de Recuperación de la Experiencia Profesional, el aspecto central de mi práctica docente que recupero lo constituye el relacionado con una Técnica de Trabajo denominada la Asamblea Escolar. Por los aspectos que la constituyen he considerado necesario retomar las distintas experiencias acumuladas en los años de servicio desempeñados en distintas escuelas primarias, principalmente en grupos de 5° y 6° Grado, y en los que ha constituido parte importante de mi quehacer docente.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el primero, realizo una recuperación contextual de mi práctica docente en los distintos momentos significativos y formativos que la constituyen. En el segundo capítulo realizo un análisis en torno a las expectativas escolares (lo que esperamos de la escuela, el proceso mediante el cual se van conformando, los cruces y choques entre distintas expectativas, y cómo el autoritarismo influye en la distorsión de las expectativas escolares). En el tercer capítulo planteo una propuesta que recupera la práctica de la Asamblea Escolar como una forma de encontrar y construir, en el aula escolar, una forma de organizar con los alumnos el trabajo educativo cotidiano a partir de la convergencia de expectativas, de intereses comunes; para acordar juntos una sola en la que todos nos comprometamos a participar y cumplir. En el capítulo cuarto recupero la experiencia de la Asamblea escolar, en dos perspectivas: el proceso de conformación de la misma y la experiencia lograda. Finalmente, agrego un apartado de consideraciones finales, con la intención de plantear las perspectivas que este trabajo genera en la práctica educativa.

Soy Profesor de Educación Primaria con 26 años de servicio docente. He trabajado en distintas escuelas primarias, por la doble plaza e interinatos; no obstante, han sido dos escuelas en las que la permanencia fue por un periodo de 9 años, tiempo que me permitió desarrollar con mayor constancia la técnica de la Asamblea *Escolar*.

Un primer y significativo periodo, de 1983 a 1992, lo viví en la Escuela Primaria “Simitrio Ramírez Hernández”, de la Dirección N° 3, en la colonia San Bernabé Ocotepec de la Delegación Magdalena Contreras. Fue un tiempo de iniciación, conflicto, redescubrimiento y reeducación personal y profesional. Iniciarse en la labor docente es constatar la relación entre teoría y práctica, entre lo aprendido y el reto de hacerse cargo de un grupo escolar. El conflicto que de ello se derivó me impulsó a investigar con mayor profundidad acerca del trabajo educativo; aprender y poner en práctica nuevas formas de ejercer la labor docente.

El segundo periodo, también significativo, de 1995 a 2004, lo viví en la Escuela Primaria “Filomeno Mata”, de la Dirección N° 2, en la colonia San Pedro Zacatenco de la Delegación Gustavo A. Madero. Fue un tiempo donde apliqué lo aprendido en los años anteriores e intenté ir más allá de mi grupo al insistir con mis compañeros docentes, en las Juntas de Consejo Técnico, en enfatizar la virtud de aplicar la Asamblea Escolar, entre otras técnicas relacionadas con la Pedagogía Freinet. En este periodo pude experimentar la complejidad de llevar, al nivel de un grupo de adultos, los procesos deliberativos para asumir decisiones colectivas acerca de nuestra labor docente cotidiana.

¿Por qué plantear la propuesta de la Asamblea Escolar? Porque es una técnica de trabajo que posibilita un quehacer educativo significativo, tanto para el alumno como para el docente. En ella se da la posibilidad del reconocimiento del otro y de uno mismo en un ambiente de trabajo colectivo. Nos permite la posibilidad de generar una forma de trabajo donde los alumnos hacen converger sus intereses para organizar el trabajo cotidiano en lo que concierne al conocimiento y aprendizaje y a la forma en que se relaciona con sus iguales. La Asamblea Escolar tiene como objetivo el desarrollo y la formación de los aspectos que nos conforman como ciudadanos. Es decir, con la Asamblea Escolar se instituyen procesos deliberativos que conllevan el asumir la democracia en el aula como una práctica cotidiana, como una parte inmanente del trabajo educativo. El ejercicio de la democracia en el aula implica

desarrollar en el alumno la capacidad de expresar sus ideas, de clarificarlas, de defender sus puntos de vista y al mismo tiempo analizar, criticar y reconocer la valía de las ideas ajenas. Es construir, por medio de la palabra, el consenso que posibilita organizar la vida escolar con objetivos colectivos.

El ejercicio de la democracia escolar, por medio de la Asamblea Escolar, transforma las expectativas previamente construidas por el maestro y por el alumno, con relación al quehacer docente y la asistencia a un centro escolar. De hecho, por medio de ella se puede observar cómo construyen los sujetos, alumnos y maestros, sus nuevas expectativas acerca de lo que esperan sea su nueva forma de relacionarse; incluso pueden apreciarse las contradicciones que el mismo proceso genera.

Lo anterior me lleva a la cuestión esencial de saber cómo se constituyen las formas de concebir la escuela, la educación, la enseñanza y el aprendizaje, tanto por el alumno como por el maestro. Y no sólo de saber cómo se constituyen ambas expectativas, sino también de cómo al estar frente a frente en un aula escolar, se enfrentan en una lucha sutil y subjetiva para controlar o imponer una conducta determinada y un conocimiento específico, o, en su caso, cómo se abandonan o sujetan los contendientes en el desarrollo de la práctica cotidiana. Saber todo esto nos posibilitará encontrar el punto intermedio, el cruce de ambas expectativas, para implementar una práctica educativa democrática. La Asamblea Escolar persigue ese propósito.

En consecuencia, ha sido pertinente profundizar en el análisis de mi práctica docente y sus circunstancias; en lo que se refiere a mi convicción personal acerca del proceso educativo y la postura política y sindical que conlleva, además de su incidencia con la docencia. Implica definir que nuestra postura como educadores tiene que ver con aspectos que son parte fundamental de lo educativo: el aspecto filosófico, en especial lo relacionado con la ética; de “actuar sobre la realidad” para

transformarla con “la acción” y el “cambio social”, con una mayor participación de los “agentes sociales”.

Este trabajo busca definir una propuesta a favor de posibilitar, por medio de la Asamblea Escolar, no sólo la participación colectiva y democrática en los proyectos escolares y educativos, sino también atender el encauzamiento de la “creatividad social” como elemento de cambio y transformación social. Para esto he tratado de explicitar mi propuesta a través de sistematizar mis propios saberes y experiencias; he definido una forma general del proceso de realización de la Asamblea Escolar. Es, al mismo tiempo, mi forma de redefinir mi propia práctica para proyectarla en sus nuevos quehaceres y futuros proyectos.

Cabe mencionar que la Asamblea Escolar es practicada por un sector muy amplio de educadores progresistas agrupados en distintos grupos pedagógicos. El Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, MMEM, es uno de los grupos de maestros que preconiza la aplicación de las técnicas Freinet y ha dado una proyección amplia al ejercicio de la Asamblea Escolar. A todos ellos mi profunda.

Finalmente, quiero agradecer la valiosa asesoría del Maestro Marco Esteban Mendoza Rodríguez. Sus acertadas observaciones fueron de gran valía. No obstante he de decir que de las insuficiencias y ausencias del presente trabajo soy el único responsable.

CAPÍTULO I

RECUPERACIÓN ANALÍTICA DE MI PRÁCTICA DOCENTE

1.1 El trabajo educativo en un contexto interpretativo múltiple

Defino por expectativas escolares a todo aquello que se espera recibir de la escuela; las ideas conformadas a partir de lo escuchado en casa, en la sociedad, en la misma escuela, y que nos dan un panorama de lo que vamos a aprender, conocer, lograr, recibir, etc., al acudir a ella por primera vez. Las mismas se van reestructurando a partir de las experiencias escolares acumuladas.

Formadas en diversos contextos, las expectativas escolares son resultado de una elaboración asistemática y diversificada por intereses inmediatos, más por una urgencia que por una necesidad formativa: “hay que cumplir con el programa” -dice el maestro-; “tienes que pasar año” -dicen los padres de familia-; “tengo que ¿estudiar?”... “¿memorizar?”... “¿aprender?”... “¿qué tengo que hacer en la escuela?” -parecen decir los alumnos. Unos y otros sustentan sus expectativas a partir de lo que una estructura social, igualmente diversificada, determina en el desarrollo personal de cada sujeto involucrado en la dinámica escolar.

¿Y qué decir del Estado? Éste también define y fija sus propias expectativas (por medio de reformas constitucionales, decretos, leyes, reglamentos y normas oficiales) y las “hace llegar” a la sociedad. En una relación vertical, autoritaria, donde las formas de comunicación son de sujeción y transmisión de decisiones, no existe tiempo o disposición para discutir la conformación de proyectos consensuados. La elaboración colectiva de éstos siempre es truncada por la necesidad de control, de la aplicación tajante de la norma, de imponer criterios unilaterales y visiones paternalistas del deber ser de los sujetos en una sociedad.

Así, un proyecto oficial, una política educativa del gobierno en turno, es transmitido por una cadena vertical de mandos burocráticos. Al llegar a la escuela entra en conflicto o, mejor dicho, en contradicción con lo que ahí está desarrollándose. De esto se deriva que se sienta más como una imposición que como una forma de mejorar y elevar la calidad educativa. La innovación de prácticas educativas queda en el discurso, en los libros, en los cursos, en los spots televisivos; en el centro escolar permanece una práctica docente conformada por visiones particulares de los maestros y por remansos de las diversas reformas educativas sexenales.

Luego entonces, ¿Qué hacer? ¿Cómo posibilitamos que el trabajo educativo prospere en razón de ser de los fines que le son inmanentes y no en función de los devenires gubernamentales? Tenemos que procurar la construcción colectiva de una práctica educativa alternativa que haga más trascendental el proceso educativo. Una práctica donde aprender y enseñar sea una y la misma cuestión. Donde los sujetos sean personas en desarrollo, autónomas o autogestivas, pero también en una disposición de trabajo colectivo (cogestivo), trabajando en su propia formación a partir de unas disposiciones generales y particulares discutidas y acordadas por todos.

Sin duda, lo anterior generará una gama de opiniones a favor y en contra. Para algunos sigue siendo importante que se les diga qué hacer y cómo, qué aprender y para qué. Para otros, es imprescindible la participación consciente y organizada, de todos los involucrados en el proceso educativo, en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de las mismas. Otros intentarán un punto de convergencia. Otros, simplemente, no estarán en ninguna opción, la suya es dejarse llevar, seguir la corriente.

La educación tiene tantos intérpretes como educadores: cada uno con una visión propia, adquirida, condicionada, pero todas plenamente involucradas en el devenir cotidiano de lo escolar. Incluso aquellos que aparentemente están fuera -padres,

religiosos, intelectuales, políticos, y otros más- reclaman su injerencia en la definición de los proyectos y prácticas escolares. Incluso lo moral es visto como asunto escolar -la moral a secas, la moral religiosa, la moral social, la moral política, la moral educativa o la llamada educación cívica-. Todas tienen un punto de vista acerca de la escuela y lo que se debe enseñar en ella. Todas, desde el ámbito en que se mueven, tienen razón en parte. Sin embargo, de lo que se trata no es de decir cuál es la correcta o cuál prevalece sobre las demás, sino cómo se construyen, consensan y establecen los principios éticos o morales que deben formar parte de la educación. De alguna forma tendremos que transitar un camino que nos permita, como lo dice Amy Guttmann, “alcanzar un acuerdo social sobre el ideal moral de la educación”.¹

En este universo de proyectos, interpretaciones de disposiciones y programas; en el maremagnum de redes burocráticas y políticas oficiales; todo constituye el contexto en el que se desenvuelve el trabajo cotidiano de los docentes y alumnos, en todas y cada una de las escuelas públicas. Y si este es nuestro contexto, cómo podemos realizar una labor docente significativa, formativa y educativa al mismo tiempo. Que nos ilustre a maestros y alumnos, pero que también nos mueva a la reflexión, al análisis y a todo lo que esto implica.

1.2 Bosquejo contextual de mi práctica docente

En distintos momentos de mi carrera profesional consideré necesario analizar y definir mi práctica docente. De alguna forma, estos acercamientos determinaron en gran medida mi coincidencia con prácticas escolares innovadoras; con formas distintas de conceptualizar la educación; con pedagogías que ponen en el centro del quehacer educativo, al niño, al alumno. Pedagogías que cuestionan lo instituido y que tienen propuestas de cómo se puede lograr una mejor formación de los alumnos y maestros.

¹ GUTTMAN, Amy, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001. p. 27.

A partir del análisis de mi experiencia desarrollada en la docencia, un rasgo de mi personalidad ha sido el relacionado con la autoridad del maestro en la escuela, particularmente en el salón de clases. ¿Ejercí autoridad? ¿Soy democrático en mi grupo? ¿O la actitud que asumo en la escuela sólo es una forma más sutil de control de mis alumnos? En otras palabras: ¿soy o no soy autoritario?

De lo descrito en los párrafos anteriores, lo desarrollo a continuación, ubicándolo en dos etapas de mi labor docente. Etapas que han resultado de gran importancia por la sistematización alcanzada en dos lugares aparentemente iguales pero completamente distintos. Cabe mencionar que los años intermedios entre una etapa y otra, los viví como comisionado sindical. No alejado del ámbito escolar, más bien desarrollando un trabajo político y educativo, trabajando con maestros.

1.2.1 Primera etapa de mi práctica docente

El primer periodo significativo de mi vida laboral, de 1983 a 1992, fue en la Escuela Primaria “Simitrio Ramírez Hernández”, de la Dirección N° 3, en la colonia San Bernabé Ocotepéc de la Delegación Magdalena Contreras. Dicha escuela está situada en el “cerro”, en las orillas de la ciudad; en un lugar que todavía conservaba, en aquel entonces, un aire a comunidad rural.

Como profesor titulado, enfrentarme a un grupo escolar resultó una experiencia angustiosa: no sabía exactamente qué hacer, por dónde empezar, qué enseñar. Dudaba acerca de la forma en que debía trabajar, de cómo dar la clase. La forma de resolver esta falta de profesionalización docente consistió en retomar los modelos de trabajo adquiridos en mi propia educación tradicionalista: dictar la clase, realizar ejercicios interminables, memorización constante, evaluar sin preocuparme del aprendizaje real del alumno; recriminaciones, castigos, imposiciones; en fin, caí en la rutina escolar.

En el trabajo que realizaba no había sentido ni significado alguno. Por lo tanto, comencé a buscar la forma de darle a mi práctica docente el sentido y significado que le hacían falta. Un recuerdo de mi época de estudiante normalista, me sirvió como aliciente: recordaba haber visto una película donde los alumnos trabajaban y aprendían en un ambiente de participación colectiva y cordialidad. Tiempo después me enteraría que se refería a la vida de Célestin Freinet y sus Técnicas de trabajo. La película producida en 1949 por el ICEM (Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna) se llama "**L'école buissonnière**". Quería lograr algo parecido. Y comencé a investigar cómo hacerlo y, al mismo tiempo, realicé actividades para motivar la participación de mi grupo.

Una serie de experiencias en mis años de aprendiz de universitario, de 1983 a 1987, me hicieron reflexionar sobre lo que era, lo que hacía, lo que quería hacer. Fueron experiencias de sucesos sociales y de encuentros afortunados con personas con pensamientos progresistas; con maestros con unas ideas de renovación educativa que llamaron mi atención. Con ellos y con las Técnicas Freinet, como referente teórico y práctico, conformamos en octubre de 1987, el MMEM (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna). Ambas circunstancias me motivaron para reflexionar acerca de mi práctica personal, de mi actitud ante la vida y ante la sociedad. En primer lugar, acepté que como maestro ejercía una autoridad prepotente, impositiva, autoritaria. Comencé, entonces, a dotarme de elementos que me permitieran realizar cambios a mi práctica docente. A esto siguió un cambio de actitud, en mi persona y en mi trabajo. Dar la palabra al niño se convirtió en un principio fundamental. Al hacerlo partícipe del trabajo escolar, que opinara sobre él mismo y, en ocasiones, decidiera qué hacer, fue para motivar su libre expresión oral, escrita y en lo dibujos; todo esto encaminado a transformar mi práctica docente. He de mencionar que los cambios también se dieron en mi actitud ante los demás.

1.2.2 Segunda etapa de mi práctica docente

Después de haber estado comisionado en la Sección 9 del SNTE, en el D. F., me reincorporé a la docencia. Mi segundo periodo, también significativo, de 1995 a 2004, fue en la Escuela Primaria “Filomeno Mata”, de la Dirección N° 2, en la colonia San Pedro Zacatenco de la Delegación Gustavo A. Madero. Es una escuela situada a orillas del norte de la ciudad, en una comunidad más urbanizada y a la que asisten alumnos del rumbo y otros que vienen de la Presa –colonia situada en el Estado de México-. A esta escuela llegué con la certeza de volver a trabajar, en mi grupo, con las Técnicas Freinet, y con la firme decisión de impulsarlas en los otros grupos de la escuela; de involucrar a la escuela en un proyecto educativo, con la cogestión educativa como rasgo distintivo.

En las sesiones de Consejo Técnico realicé intervenciones de introducción, sensibilización y motivación, sobretodo, cuando se mencionaban algunas problemáticas educativas; hacia alusión a la necesidad de implementar formas distintas de trabajo, proponiendo que trabajáramos colectivamente alguna de las Técnica Freinet. Realizaba una exposición de los puntos centrales de las propuestas y cómo trabajarla. Mi método de intervención lo puedo definir en tres fases: primero se tenía que sensibilizar y motivar al personal docente; después, orientarlo y, finalmente, trabajar juntos en la puesta en marcha de la técnica. La respuesta del personal docente fue diversa; en un primer momento escucharon y manifestaron interés; algunas maestras sí las llevaron a la práctica o las ajustaron a sus propias circunstancias; pero la mayoría no lo implementó en su aula. Quizá porque no entendieron la propuesta, porque no pudieron hacerlo o simplemente no lo quisieron hacer.

Por otra parte, las experiencias vividas con mis grupos de la primera mitad de este periodo, me hicieron nuevamente cuestionarme acerca de mi práctica docente. Me di cuenta de que no todo era como yo creía. De que existían rasgos en mis actitudes

que pueden ser tachados de autoritarios. ¿Por qué lo digo? Por lo siguiente: una de las cosas que se generaron con esta nueva forma de trabajo fue una expresión más abierta de los afectos en el grupo, los problemas derivados de los mismos eran analizados y resueltos en las asambleas; en ocasiones se generaron una serie de conflictos en las relaciones personales y en el trato afectivo. Buscar la aceptación de los alumnos me llevó a una actitud de desafío, de juzgar sus conductas, de favoritismo, de amenaza: de no ser consecuente entre lo que decía y hacía. Además, en múltiples ocasiones, con mi autoridad como maestro impuse acuerdos relacionados con las normas de conducta. Lo paradójico es que mi objetivo era, y es, generar, con esa misma autoridad, un trabajo colectivo donde todos participemos en igualdad de circunstancias. Por lo tanto, tuve que replantearme seriamente los motivos de mi conducta, de mi quehacer docente y de los propósitos y principios educativos como maestro.

1.3 Bosquejo analítico de mi práctica docente

En aquel entonces, los años finales del primer periodo, y sobretodo en los cursos del segundo periodo, sí existía una aceptación del trabajo que realizaba –aunque no en una aceptación total, pues las experiencias previas de los alumnos y padres de familia, les hacían dudar o de plano rechazar el hecho de no diera clase como otros maestros-; pero, en forma latente, había un conflicto emocional y afectivo. Estos sucesos tenían un ciclo, se presentaban siempre en los últimos meses del curso escolar, mas no en todos los grupos a mi cargo. Analizar esto me llevó a concluir que esos roces afectivos eran motivados más por el deseo de aceptación a mi persona, que por los muchachos. Es decir, aunque podía darse de manera natural yo buscaba que eso se diera más rápido; por ello bromeaba (pero no aceptaba las bromas que me hacían), por ello despotricaba y regañaba cuando las cosas no salían como yo quería, por eso cuestionaba a mis alumnos en sus actitudes y actividades que no me parecían correctas. No tomaba en cuenta los pareceres de los alumnos y, aunque los escuchaba, quería imponer mis puntos de vista: en ocasiones lo pude hacer, en otras

-las más- el grupo hizo valer sus acuerdos. Cuando mi conducta evidenciaba una falta de consecuencia entre el decir y el hacer, fue criticada severamente por el grupo.

A pesar de estos tropiezos, la práctica educativa que empecé en realizar tomó como punto de partida al niño y sus preocupaciones, al niño y su capacidad de intervenir en su propia educación, de propiciar en el niño el desarrollo de sus capacidades principalmente las que se refieren a la expresión de sus ideas, sus pensamientos, sus motivaciones internas, sus intereses presentes y futuros; todo aquello que constituye la expresión más fiel de su personalidad. El programa y los contenidos se ajustaron a estas necesidades y pasaron a un segundo nivel de importancia, aunque es de reconocerse que determinados conocimientos básicos fueron puestos por encima del interés grupal.

Existe otra característica que forma parte de esta forma de trabajar: aunque no actuemos autoritariamente, el alumno sigue viendo en el maestro al depositario de una autoridad que le va a decir qué hacer y cómo hacerlo, que le va a permitir expresarse, opinar, participar; que lo deja trabajar como él quiere. Esta actitud se presenta en forma inconsciente. En este mismo sentido: si el maestro llama la atención, el niño lo interpreta como un regaño; si el maestro externa un punto de vista, el alumno automáticamente le asigna una importancia mayor a lo expresado por él o por sus compañeros; si el maestro manifiesta alguna inconformidad, el alumno lo entiende como lo que no se debe hacer porque aquel ya se “enojó” y “al maestro no hay que hacerlo enojar”. Así ejemplificadas, las prácticas renovadoras encuentran este gran escollo en la personalidad infantil.

Para saber qué pensaban mis alumnos, de los grupos que atendí en los años de 1997-1998, les pedí que escribieran su opinión acerca de mi trabajo, mi forma de ser, mi trato, hacia ellos; lo bueno y lo malo desde la perspectiva de ellos. Aquí menciono algunas opiniones que son sintomáticas de lo expresado en los párrafos anteriores (*el subrayado es mío*):

Leticia: “El maestro a mí sí me cae muy bien hay veces que nos deja platicar...”

Selene: “Lo que a mí me gusta es que nos deja opinar... cuando hacemos algo mal nos pone un castigo o una sanción... su carácter no es muy duro, sólo cuando lo hacemos enojar y cuando no le hacemos caso”.

Julio: “Nos da libertad de opinar, exigir, él también nos exige, pero nosotros todos no...”

Diana: “El debe hacer entender a todo el grupo que somos iguales...”

Luís: “Casi nunca nos deja trabajar... con quién queremos”

Vera: “...hay veces que nos regaña, pero nosotros debemos darnos cuenta sobre lo que nos dice...”

Lizbeth: “... a todos nos hace participar... y también a veces trata mal a los niños...”

Jessica: “... aunque a veces regaña a los niños pero es porque los niños se portan muy mal”.

Miguel: “Su carácter es muy bueno, pero hay veces que lo hago enojar mucho”.

Eric: “... ya no nos regañe tanto...”

Fernando: “El maestro nos regaña porque nos portamos mal en clase, si nos portamos bien no nos regaña”.

En aquel entonces concluí que estas opiniones hablan de una actitud, la mía como docente, de tendencia autoritaria; actitud que está presente en un trabajo que se pretende así mismo como renovador. Plantearlo así implicó no sólo reconocerlo, sino comenzar a desarrollar una solución pertinente. Una solución que me implicaba completamente a mí mismo, sobre todo en el aspecto subjetivo de mi personalidad. ¿Por qué esas reacciones? Hay una primera explicación: la búsqueda de aceptación. Pero qué aspecto subyace en esta conducta. Quizá existe una falta de aceptación total de mi propia persona por el no reconocimiento de los demás, o una inconformidad con lo que hago (inconformidad en el sentido de no avanzar como quisiera) lo cual me lleva a desesperarme y actuar de manera apresurada con las consecuencias ya mencionadas.

Las mismas opiniones hacen referencias al grado de interiorización de la conducta que lleva a un sujeto, el alumno en este caso, a investir de autoridad al maestro. Pero también hablan de las expectativas que se ha formado a sí mismo el alumno (y el grupo) y las que el maestro tiene y muestra al grupo, y de cómo éstas se manifiestan en la cotidianeidad escolar; de cómo se enfrentan en las actividades escolares: el choque de expectativas parece inevitable. Maestro y alumnos tienen una expectativa que da sentido a su forma de ser dentro y fuera de la escuela; ésta, al no ser la misma que tiene el otro, se encuentra ante una encrucijada: si mi expectativa no encuentra perspectivas de realización en el aula, para qué sirve la escuela, qué puedo aprovechar de ella; para dónde avanzar, por donde construir; entonces, qué con el maestro, qué con el alumno, qué con los otros.

CAPÍTULO II

EL CHOQUE DE EXPECTATIVAS Y EL AUTORITARISMO:

PLANTEAMIENTOS ANALÍTICOS

2.1 El choque de expectativas: planteamientos preliminares

Las expectativas generadas por el maestro y por el alumno antes de llegar a la escuela, al nuevo curso escolar, no son las mismas que se cumplen cuando ambos se separan de ella, cuando terminen el ciclo escolar compartido. Entre una y otra parte de este proceso se produce el ajuste individual de expectativas, el enfrentamiento entre las distintas expectativas es inevitable. Esta situación no ha sido completamente desentrañada, analizada o evidenciada. Y si lo ha sido, no se la conoce. El propósito de este apartado es realizar un acercamiento analítico a ese momento, para aportar elementos en torno a la forma idónea de hacer converger las distintas expectativas acerca de lo que esperamos de la escuela y el proceso educativo.

Ese eslabón perdido del proceso educativo, lo que ocurre cuando ambas expectativas, la del maestro y del alumno, se enfrentan en el quehacer cotidiano del aula escolar, provoca una disfunción, un conflicto de intereses opuestos. Por esto, al proceso educativo lo constriñe un trabajo casi rutinario y falta de ideas, de creatividad. En lugar de avanzar, el proceso educativo parece estancarse.

Las expectativas que el maestro construye a partir de lo que espera de la escuela, de los alumnos, del sistema, no es lo mismo que espera el alumno de la escuela, de sus maestros y del sistema escolarizado. Para unos y otros, el choque es inevitable. Qué tanto provoca en el pensamiento del maestro y del alumno tal choque de

expectativas, y que es algo que no sabemos con precisión, es una de las cuestiones que el presente trabajo pretende desentrañar.

Considero que gran parte de la problemática de la práctica escolar encuentra su origen y explicación inicial en lo que constituye las formas de concebir la escuela, la educación y el proceso educativo, que tienen tanto el maestro como el alumno. En este sentido, saber cómo se constituyen ambas expectativas y cómo éstas, al estar frente a frente en un aula escolar, se enfrentan en una lucha sutil y subjetiva para controlar o imponer una conducta determinada y un conocimiento específico: saber esto servirá para conformar un proyecto educativo que reconceptualice el quehacer docente y el proceso educativo, así como contribuir a la definición de algunos de los rasgos fundamentales de un trabajo que haga de la democracia escolar parte esencial del trabajo educativo cotidiano.

Si bien en la generación de expectativas influyen el origen social de los participantes, la situación familiar, los intereses económicos o políticos, las circunstancias sociales y la historia personal, interesa enmarcar esto en el contexto de la escuela pública y definir las causalidades e implicaciones y consecuencias que de esto se deriva en las expectativas de maestros y alumnos, y cómo se manifiesta en el proceso educativo y en las relaciones maestro-alumnos-institución-sociedad.

En este sentido, la forma idónea de clarificar nuestras expectativas, interrelacionadas con el grupo escolar y construir, entre ambos, una forma de trabajo que nos involucre en la construcción colectiva de un modo nuevo de aprender, de acercarnos al conocimiento no sólo del saber sino de nosotros mismos, de nuestras subjetividades (personales, sociales, culturales, educativas, políticas o cualquier otra) es la que surge de la implementación, aplicación y desarrollo de la Asamblea Escolar: una forma de trabajo que posibilita el cruce de expectativas maestro-alumno como el punto de partida para el arranque de un proceso de una organización escolar democrática de grandes perspectivas educativas.

2.2 El choque de expectativas: planteamientos analíticos

Para mí, uno de los problemas fundamentales de toda práctica docente es el que se deriva de las diversas circunstancias en las cuales maestro y alumno construyen sus perspectivas de lo educativo y lo escolar, de las formas en que ambas expectativas chocan en un aula de clases y de cómo trabajamos ambos cotidianamente. Es decir, al no exteriorizar nuestras expectativas, al no encontrar un punto intermedio que nos interrelacione, que ajuste y delimite las mismas (orientándolas a un punto de común acuerdo, consensual), donde cada uno de los actores involucrados (maestros, alumnos, autoridades, padres de familia, sociedad) asumen un papel que, lejos de ser propio, es más el que asignan la costumbre, la tradición; el asignado por la institución oficial, por la sociedad; el asumido sin cortapisa alguna, sin cuestionamiento alguno. Ese papel es el siguiente: el maestro enseña, el alumno aprende.

Si se va más allá de esta aparente realidad, empezaríamos por preguntar: ¿Realmente es así? ¿Realmente, en las circunstancias sociales y políticas actuales puede la escuela, el maestro y el alumno, seguir trabajando en esa misma perspectiva?

Si el maestro actúa sin tomar en cuenta al alumno y éste actúa mecánicamente, sin sentirse tomado en cuenta, si ambos se ven en un aula de clases, sin reconocerse, lo único que se produce es una oposición, silenciosa o estridente, que no es atendida correctamente, más bien es acallada por el peso de la tradición escolar. Y trabajar de forma tradicional es hacerlo bajo la autoridad formal del maestro, y ambas cuestiones, nos dice Freinet: “Por naturaleza suscitan la oposición entre maestro y alumno. Una oposición que, en ciertos casos, como ocurre entre patronos y obreros,

puede discurrir sin explosiones violentas, pero no por ello deja de ser una oposición que no da margen a la comprensión y la confianza mutuas.”²

Esa oposición maestro-alumno es producto de la forma anacrónica de realizar la labor docente, incluso se da cuando se hacen ciertos cambios, pero la esencia sigue siendo tradicional. Por eso “es la técnica, es la manera de trabajar la que presupone y provoca esta oposición.”³

Así y respondiendo a las interrogantes de párrafos anteriores, me parece que no podemos seguir trabajando sin hablarnos y sin escucharnos comprensivamente, sin tomar en cuenta al otro; sin atender a lo que requiere, necesita, busca y quiere encontrar. Por esto, me parece necesario desarrollar, en el ámbito educativo, un proceso de participación colectiva que involucre a todos los actores del quehacer educativo. Un proceso que posibilite el reconocimiento del otro, que atienda a las formas de organizar el trabajo educativo y a los distintos tipos de relación social entre los integrantes del colectivo escolar. El objetivo debe ser el de arribar a una forma de trabajo en la que nos escuchemos y hablemos comprensivamente, analizando lo que escuchamos y decimos; donde atendamos las necesidades y búsquedas de todos, donde juntos construyamos procedimientos de deliberación, organización y decisión colectiva. En principio, más que esperar reformas educativas, nos corresponde tener la certeza, como dice Juan Delval, de que: “Es necesario cambiar el clima y la organización en el interior de los centros escolares, prestar más atención a la vida social, dejar participar a los alumnos e implicarlos profundamente en las actividades que realizan para conseguir que lleguen a convertirse en individuos autónomos.”⁴

En razón de lo anterior es importante iniciar este enfoque con la clarificación del proceso por medio del cual se conforman las expectativas escolares del maestro y alumnos, de cómo se enfrentan. En otro apartado expondré cómo, a partir de los

² FREINET, Célestin y R. Salengros, *Modernizar la escuela*, 7ª Edición, Barcelona, LAIA, 1882, (Biblioteca de la Escuela Moderna No. 1). pp. 38-39.

³ *Ibíd.* p. 39.

⁴ DELVAL, Juan, *Hacia una escuela ciudadana*, Madrid, Morata, 2006, (Colección Pedagogía). p. 12.

planteamientos que conforman la propuesta de la Asamblea Escolar, podemos contribuir de forma significativa para lograr una mejor formación no sólo educativa, sino también social, ética, participativa y ciudadana de los principales actores del proceso educativo.

2.3 Proceso de conformación de las expectativas escolares

En este apartado realizo un esbozo general del proceso de conformación de las expectativas escolares, tanto en el maestro como en el alumno. También hago mención de la forma en que se realiza el encuentro escolar y el choque de expectativas. Derivado de esto, abordo una problemática que subyace en el conflicto escolar, el autoritarismo.

2.3.1 El Maestro

En los distintos momentos del proceso de conformación de las expectativas escolares, menciono lo relacionado con la formación y la concepción que se tiene del maestro; la posición que asume ante el conocimiento y los valores intuidos o adquiridos durante el proceso de formación personal y colectivo; así como las expectativas que se dan desde el ámbito personal, familiar y social.

2.3.1.1 Formación

De la secundaria a la Normal, como futuro maestro realicé, en los primeros años de la década de los 80's -anteriores a la Licenciatura en Educación-, estudios para adquirir una formación básica para la enseñanza. Una enseñanza que bien pudo ser de bachillerato (incluso así era reconocido el certificado escolar) se convirtió en un currículo formal que me dejó muy poco de lo que era enseñar. Las materias formales,

en su mayoría, tenían muy poca relación con el ser maestro, docente, enseñante, educador o profesor. De esta formación el magisterio como tal muy poco puede deber a su práctica cotidiana. Recordemos cómo hacíamos las prácticas didácticas: objetivo general, objetivo específico, actividades (de motivación, de exposición, desarrollo, retroalimentación). Una práctica derivada de la tecnología educativa que nos hizo entender a la educación como un ente programado y sistemático, con objetivos tan amplios como podían ser los conocimientos a enseñar o impartir, las conductas a realizar. Una práctica asentada en los principios conductistas o del condicionamiento; uno de los cuales se asienta en el estímulo-respuesta donde la conducta tiene que ser observable. Para esta concepción,

El hombre es el producto de las contingencias reforzantes del medio. [...] La educación se convierte en una simple tecnología para programar refuerzos en el momento oportuno. Para ello [...] es necesario diseccionar analíticamente las conductas que se pretenden configurar hasta llegar a identificar sus unidades operacionales más básicas.⁵

2.3.1.2 El maestro y la concepción de sí mismo

Así, al terminar la Normal y recibir el título de profesor quedaba por preguntarse: soy maestro o profesor. La formación recibida me llevó a concebirme como una persona que va a enseñar a otros que no saben; es decir, a partir de una serie de actividades, y por el método expositivo iba a convertirme en el transmisor de conocimientos desconocidos a un grupo de niños que los aprenderán de mí y lo aprenderán (memorizarán) para dejar las tinieblas de su ignorancia.

Sin embargo, aquí radica un primer acercamiento al conflicto de expectativas (en el ámbito personal), tantos nombres conceptualizan nuestra profesión que no sabemos, en principio con cuál definirnos. Nombres derivados de los distintos momentos por los que ha pasado la educación y actualmente usados indistintamente, como si

⁵ PÉREZ, Ángel, "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje" en: Universidad Pedagógica Nacional, *Seminario Taller de Titulación. Aspectos Teóricos (Contenidos). Aspectos Técnico-Methodológico. Lecturas*, México, 2009. p. 19.

fueran sinónimos. Al definirlos según su semántica, más allá de la aparente coincidencia en las definiciones, adquieren un contenido conceptual distinto cada uno. A continuación revisaremos los distintos nombres y algunas de sus diferencias conceptuales:

- a) Maestro: Es aquél que tiene como función enseñar; se dice de aquellos que se considera son excelentes o perfectos en su oficio, y, de igual forma, si son expertos en la ciencia o el arte. Incluso se aplica al grado académico inmediatamente superior al de la Licenciatura.
- b) Profesor: Es quien enseña algo (ciencia o arte) a otras personas. Derivada de la palabra profesión, y esta a su vez de profesar: el que ejerce una profesión o el que es adepto a una doctrina (la vieja Edad Media y su concepción de la instrucción como adoctrinamiento).
- c) Docente: Es aquél que enseña; el que se dedica a la enseñanza (tan general y tan abstracto el significado que todo lo engloba y todo lo reduce a dar a otro lo que no sabe).
- d) Educador: Es aquél que se dedica a enseñar e instruir; pero que también se concibe como un desarrollador de las facultades intelectuales, morales o físicas.
- e) Enseñante: Es aquél que hace que alguien aprenda algo, que da ejemplo o muestra el conocimiento al que no lo tiene.⁶

2.3.1.3 Posición ante el conocimiento

Para saber qué nombre debemos asumir, en primer lugar tendremos que definir, partiendo de los diversos nombres y conceptos que se nos otorgan, nuestro saber acerca de lo que hacemos: ¿Enseñamos, educamos, construimos, imponemos, transmitimos, o... qué?

⁶ PONTÓN, Gonzalo, Dir. Gral., *Grijalbo Diccionario Enciclopédico*, Grijalbo, Barcelona, 1986, 2 Tomos.

- a) La Enseñanza: Actividad que tiene como propósito enseñar o mostrar y dar ejemplo de algo. Luego entonces, si enseñamos algo partimos de la idea que el otro no lo sabe: una cabeza vacía a la que hay que llenar de conocimientos.
- b) La Educación: Actividad relacionada con educar (enseñar e instruir). Y que es además el conocimiento de costumbres y modelos de una sociedad. Así, la educación al tiempo que enseña e instruye, también posibilita la adquisición y permanencia de las costumbres y modos de vida y conducta de la sociedad en que se vive.
- c) La Instrucción: Actividad que tiene como propósito no sólo enseñar, sino también proporcionar al otro todo un caudal de conocimientos que éste no tiene o se piensa que al adquirirlos le servirán para sus actividades presentes y futuras.⁷

Entonces, vemos que el conocimiento se transmite, reproduce e impone; es decir, el que lo posee lo pasa al que no lo tiene. Así, nuestra profesión parte del supuesto de que el alumno no sabe, por tanto hay que enseñarlo, instruirlo o –si no quiere– imponerle el conocimiento (o lo que se cree que debe saber).

Muy poco derivamos acerca de la construcción del conocimiento: partir de la experiencia, del descubrimiento, para arribar a otros conocimientos por propia elección y decisión. El niño conoce, sabe, reflexiona, indaga, pregunta, lee y se cuestiona sobre distintos temas y aspectos de su vida cotidiana que la escuela puede tomar en cuenta para brindarle la posibilidad de construir conocimientos en una forma más significativa para la propia experiencia del alumno y del educador. La educación o enseñanza deberían entrar en un proceso de reconceptualización que integre esta postura ante el conocimiento. Una postura que forme parte del actuar cotidiano del maestro, y no palabras huecas en un programa escolar.

⁷ *Ibidem.*

Entre las distintas teorías existentes en torno a la educación y sus distintas vertientes, y en el contexto de la intención de este apartado, citamos a Ricardo Nassif⁸ quien nos habla de la importancia que tiene el acercarnos a (re)conceptualizar la educación. Hacerlo implica ciertas dificultades que se derivan de dos cuestiones. La primera tiene que ver con aquello que nos hace humanos, la forma en que nos situamos en el mundo, de lo que esperamos y a lo que aspiramos. La segunda dificultad se refiere al doble origen etimológico de la palabra educación, el latín “educare” y “exducere”. Términos que significan, el primero: “criar”, “nutrir”, “alimentar”; y el segundo: “sacar”, “conducir”, “llevar”. Este origen revela el doble sentido que lleva la palabra educación: alimentar o acrecentar (proceso que se hace desde fuera del individuo, de ahí que pueda hablarse de “heteroeducación”, del griego “heteros” que significa “otro”); y conducir o encauzar el crecimiento de la persona (proceso que se da desde dentro del individuo, de ahí que pueda hablarse de “autoeducación” del griego “autos” que significa “uno mismo”). Además, por la acepción semántica del término (acción y efecto de educar), la palabra educación adquiere nuevos significados: como proceso dinámico, como realidad, como formación (“configuración personal”) y autoeducación (“autonomía”). Tal dualidad se da también al definirla como “cósmica” (lo que, de forma asistemática, aprende el individuo de su realidad, de su mundo, del medio en que se desarrolla y la cultura que lo conforma) y sistemática (lo que el individuo aprende en forma ordenada dentro de la escuela). Ninguno de los elementos y significados mencionados excluye a los otros; todos se complementan, formando parte del proceso educativo en sus distintos momentos. Sin embargo, cuando en algún momento del proceso se le da mayor importancia a los elementos sistemáticos, surgen las discordancias educativas: la política educativa centrada en los contenidos no toma en cuenta los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan dentro de la escuela. Y en ésta el maestro ejecuta el programa escolar sin atender a las necesidades e intereses reales de los alumnos.

⁸ Vid NASSIF, Ricardo, *Pedagogía general*, Buenos Aires, Kapeluz, 1974. pp. 3-30.

2.3.1.4 Valores intuidos y/o adquiridos

Los factores analizados anteriormente llevan al maestro a adquirir una serie de valores que tienen que ver más con la tradición educativa que con los valores necesarios para la comunidad y sociedad en que se vive. Asimismo, los valores que impone la escuela entran en confrontación con lo que la sociedad exige.

Los valores adquiridos se relacionan más con la sumisión y el abandono de sí mismo que con la camaradería y solidaridad para con los otros. Incluso surgen valores relacionados con la competencia entre iguales (alumnos y maestros) que evidentemente no son tan iguales. Esto genera otro aspecto del conflicto educativo que tiene que ver con las relaciones de poder que se establecen en el aula (maestro-alumno), en la escuela (director-maestro), y en la sociedad (política educativa-maestros, alumnos, familia).

Tales valores son los siguientes:

- a) El respeto irrestricto a la autoridad: poder que hace a toda autoridad imponerse sobre el otro, es asumido por el maestro como el acatamiento total de la autoridad administrativa (Director) de la escuela. Ninguna iniciativa, crítica, propuesta, etc., pasa si no es aprobada o avalada por el C. Director. Así, el control de la iniciativa deviene en una autocensura de la misma en el maestro. Como extensión de esto, en su clase, con sus alumnos, el maestro reproducirá el mismo fenómeno: respeto a su autoridad. No debemos olvidar que tal situación, la reproducción de esquemas sociales derivados de relaciones de poder, es posible por las circunstancias mismas en que el ahora maestro fue tratado en su familia (“el respeto a sus mayores”) y en la escuela cuando niño (bajo el mismo esquema). Se trata del fenómeno llamado autoritarismo (del cual hablaré en el apartado 2.4 del presente trabajo).

- b) La obediencia: valor negativo para unos, necesario o imprescindible para otros; finalmente se desprende del anterior, pues quien es formado en el respeto a los mayores, el acatamiento a la autoridad, no hace otra cosa que obedecer una indicación, una orden, un programa, una disposición “oficial”. Es decir, la autoridad formal (en todos los niveles) determina el comportamiento del docente. Luego entonces, hay ausencia de cuestionamiento a la autoridad depositaria del poder establecido, por tanto la conciencia del maestro es alienada, sin capacidad de crítica.
- c) El respeto, la fraternidad, la solidaridad, la ética, la justicia, la verdad, y otros: son valores cuyo desarrollo se da en forma diferenciada en todos y cada uno de los maestros. Algunos prevalecen en su totalidad o le son totalmente ajenos al docente. Los valores señalados en el punto a y b determinan el nivel de desarrollo de cada uno de los otros mencionados aquí.
- d) La democracia: como valor social no encuentra una expresión en el trabajo del maestro. Generalmente se observa su contraparte; el autoritarismo. La imposición en el trabajo escolar, del conocimiento y actividades educativas. De la democracia como valor positivo del maestro tanto en su persona como en su trabajo grupal, surgirán valores (fraternidad, solidaridad, colectividad, comunicación) que no son frecuentes en las escuelas públicas. La práctica del autoritarismo es una situación que puede ser contrarrestada con la instauración de procesos democráticos que contribuyan a renovar la vida escolar de los centros escolares; con la democracia como valor efectivo, la escuela pública tendría un elemento importante que contribuya a optimizar sus procesos educativos.

2.3.1.5 Expectativas

- a) Personales y profesionales: Generalmente las expectativas se dirigen a lograr un desarrollo personal que “permita” dejar la docencia y acceder a otros

trabajos mejor remunerados; en su defecto, a conseguir la doble plaza, el tercer trabajo nocturno, etc. Muy pocas expectativas se ocupan de que el maestro crezca o mejore en su persona, en su profesión. Si bien muchos estudiamos otra cosa, raramente se estudia algo relacionado con la docencia (teoría y/o práctica). Dicho de otra forma, una buena parte del magisterio piensa más en mejorar profesionalmente estudiando otra carrera y menos en mejorar como maestro. Así la expectativa del docente parece centrarse en enseñar, enseñar y seguir enseñando hoy, mañana y siempre.... siempre igual, repitiéndose interminablemente; la rutina de lo cotidiano como el subterfugio del análisis de la realidad y la innovación o renovación escolar.

- b) Familiares: El cambio de estado civil, que implica la conformación de una familia propia, genera en el maestro (y debido al bajo salario que percibe) la situación de buscarse los recursos económicos y materiales que le permitan sostenerla. De ahí que la búsqueda de otros trabajos obedezca a esta necesidad económica, lo cual hace dejar del lado el ocuparse del trabajo educativo. Precisamos: la labor del maestro deja de ser un proyecto de profesionalización y entra en un proceso de estancamiento en lo tradicional de la enseñanza; las motivaciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje se ven mermadas, no existe una perspectiva de innovación.
- c) Sociales: lo paradójico del ser maestro es que quién debería ser una persona informada, culta, reflexiva, crítica, es casi todo lo contrario; es decir, una buena parte del magisterio: es informado, pero de lo que dice su programa, sus instrucciones superiores; su trabajo rutinario lo convierte en un reproductor del conocimiento (que en ocasiones no posee en gran medida); es poco culto, pues los procesos y actividades culturales no le son propios, es más, le son muy circunstanciales; reflexivo, quizá en alguna problemática mínima, pero en un problema o situación dilemática del grupo, no acude a la reflexión sino al ejercicio de su autoridad para resolver el problema. En el mismo sentido, ¿podrá ser reflexivo en la problemática social? Evidentemente que no. Así, prevalece una ausencia de crítica ante los conflictos sociales, o, peor aún, ante su propia situación laboral y social. En esta perspectiva: cómo

esperar que desarrolle una actividad democrática asumiendo una postura crítica y transformadora, si en su propio grupo no lo posibilita.

Estas expectativas del maestro, construidas en su proceso de desarrollo personal, en su formación como tal, en su entorno social y familiar, le hacen definir un proyecto de escuela que se ajuste a estas expectativas. De ahí que al enfrentarse a la realidad cotidiana de las escuelas y, en concreto, del grupo escolar, surgen las disyuntivas, desencuentros, enfrentamientos y problemáticas en todo lo relacionado con el trabajo escolar. Y quien tiene que ver (y sufrir) este desencantamiento de choques conceptuales es el alumno.

2.3.2 El Alumno

Para establecer un punto de comparación en relación con lo dicho acerca del maestro, también en los distintos momentos del proceso de conformación de las expectativas escolares, menciono lo relacionado con la formación y la concepción que se tiene del alumno; la posición que asume ante el conocimiento y los valores intuitivos o adquiridos durante el proceso de formación personal y colectivo; así como las expectativas que se dan desde el ámbito personal, familiar y social.

2.3.2.1 Cómo se constituye el niño en alumno

A partir de que el niño alcanza una determinada edad ingresa -y no por voluntad propia- en un proceso de reclutamiento escolar en el que existirá alguien que le enseñará lo que no sabe: el conjunto de saberes que una entidad estatal define como los conocimientos básicos que todo alumno debe tener. Su asistencia a la escuela lo convierte en alumno. Otra forma de denominarlo es “*escolar* (del latín *scholaris*, y éste de *Shola*), ello es, el educando que asiste a una escuela en donde

le ha de ser impartida una formación sistemática.”⁹ Es decir, el niño en tanto alumno, se ve inmerso en lo que se conoce como “educación formal”.

2.3.2.2 El alumno y la concepción de sí mismo

En el momento en que el niño ingresa a la escuela se convierte en alumno, aprendiz, pupilo. Todos estos nombres se refieren al que aprende algo que no sabe, al que recibe un conocimiento o enseñanza (sea instruido, transmitido o reproducido). Cabe mencionar que la palabra alumno se deriva del latín “alumno”, de “alere”, que significa “alimentar”; por tanto, alumno es el “alimentado”, el que es “nutrido”.¹⁰ Entonces, el alumno al acudir a la escuela para ser educado, literalmente acude a la escuela para ser alimentado.

Sin embargo, el niño-alumno, ¿Se define así mismo de esta forma? ¿Cómo se define el mismo? Quizá la respuesta no tenga relación con lo que pensamos de él: va a la escuela a aprender, a conocer, a saber (dirán algunos); va a la escuela a que le enseñen (dirán otros). Para el alumno, ir a la escuela es una obligación: alguien le dijo que tenía que ir y ahí estar de 8:00 a 12:30 o de 14:00 a 18:30 horas, bajo la mirada vigilante de un adulto que le habla y lo mira inquisitivamente.

2.3.2.3 Posición ante el conocimiento

Como expectativa inicial, el alumno quiere ir a la escuela para conocer y aprender; sin embargo, cuando lo que se le enseña no se relaciona con algo significativo para él el alumno progresivamente va mostrando poco interés ante lo que la escuela le pueda enseñar, él quiere aprender otras cosas. Aquí observamos otro choque de expectativas: mientras la escuela le quiere enseñar, el niño quiere aprender.

⁹ LARROYO, Francisco, *Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación*, 1ª edición, México, Porrúa, 1982. p. 38.

¹⁰ PONTÓN, Gonzalo, Dir. Gral., *Op.cit.*

Aparentemente son intenciones complementarias, pero una y otra implican posturas divergentes: la escuela enseña lo que cree es importante, el alumno quiere aprender lo que le interesa, lo que le agrada; quiere descubrir, conocer, saber, y la escuela no le brinda esa posibilidad.

2.3.2.4 Valores intuidos y/o adquiridos

Durante el proceso de desarrollo que sigue el niño, principalmente con su familia, adquiere una serie de valores que le son transmitidos por sus “mayores”: padres y familiares. Estos valores condicionan las conductas del niño, servirán para cuando entre a la escuela (donde serán reforzados). Sin embargo, ante esta situación el alumno reaccionará y asumirá posturas que contradigan las que le fueron transmitidas. Es decir, intuye que debe comportarse de otra forma, pero como no sabe de qué forma, opta por “atacar” o por rebelarse ante la persona que represente la autoridad inmediata: el padre, el maestro.

- a) El respeto a los mayores: el niño es, desde su primera infancia, condicionado para no contradecir a sus mayores, para respetarlos, no cuestionar nada, sólo acatar lo que sus mayores le dicen. Ese acatamiento no es otra cosa que una obediencia o, más bien, una sumisión (sin cuestionamiento alguno) a los mayores.
- b) La religión: durante su infancia el alumno, por intermediación de sus mayores, es adoctrinado en los postulados de la iglesia: la explicación que recibe acerca del mundo en que vive se sustenta en lo divino. Los conceptos aprendidos de esta forma se enfrentarán a los diametralmente opuestos que le brindará la escuela.
- c) La fraternidad, solidaridad, comunicación, democracia, y otros: son valores muy poco desarrollados en el niño. Quizá los intuye y los empieza a practicar, pero la escuela se encargará de frenarlos y hacerlo dependiente de las decisiones de otros(as). El niño-alumno no tiene derecho o posibilidad de

elegir, de opinar o decidir. De esta forma, el ambiente de una escuela es prácticamente antidemocrático.

2.3.2.5 Expectativas

- a) Personales: el alumno quiere aprender, investigar, experimentar, saber y conocer. Pero la escuela no le da satisfacción en estos intereses; lo que le ofrece es una transmisión de conocimientos definidos como necesarios por otros adultos. El niño entiende que sus intereses son contrarios a la escuela y busca realizarlos de otra forma.
- b) Familiares: según las circunstancias, van desde una familia estable hasta una familia en conflicto. Pero en el niño se desarrolla la percepción de pertenencia a un grupo del cual, en este caso, obtendrá sus más significativas experiencias y concepciones acerca del entorno en el que vive.
- c) Sociales: la necesidad de ser comprendido o entendido lleva al niño a relacionarse más con sus iguales. La convivencia social le permite expresarse en lo que es y en cómo quiere ser. Ocurre, sin embargo, que su visión de sociedad no va más allá del núcleo de compañeros y amigos que componen su mundo escolar, familiar y comunitario. Los problemas de la sociedad le son indiferentes, a menos que ocurran muy cercanamente a su centro de convivencia. Así, lo que persigue con constancia es la comunicación constante y sin cortapisas con sus compañeros y amigos: platicar es para sí mismo la actividad esencial, es su forma de comunicarse y entenderse con los demás, incluso, es una forma muy propia de adquirir conceptos, conocimientos y algunos que otros saberes.

2.3.3 El maestro y el alumno

Con sus distintas expectativas, valores, concepciones y saberes, maestro y alumno convergen en la escuela. En ella establecen pautas de relaciones sociales directamente relacionadas con el papel y la función que cada uno tiene en esta relación escolar. En el presente apartado menciono cómo se da el encuentro y el inevitable choque de expectativas entre ambos; de cómo enfrentan sus distintas expectativas y cómo las resuelven.

2.3.3.1 Encuentro escolar

La coincidencia o encuentro entre estos dos actores necesarios del hecho educativo: maestro y alumno, se da en la escuela. A ella llegan cada uno con una visión del conocimiento diferente una de otra; cada cual persiguiendo objetivos y conductas diversas. Maestro y alumno situados frente a frente, en un nuevo tipo de relación y forma de comunicación. De las formas y circunstancias que rodeen o en que se dé este encuentro, se derivarán las acciones futuras que favorecerán la conjunción de intereses o su enfrentamiento.

Para favorecer el encuentro entre maestro y alumno, para que sea una convergencia de intereses y no un enfrentamiento, debemos replantearnos los objetivos de la educación. Una nueva concepción de la educación, dice Jaques Delors:

Supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, *aprenda ser*.¹¹

¹¹ DELORS, Jacques, "Capítulo 4: Los cuatro pilares de la educación" en: Universidad Pedagógica Nacional, *Op.cit.*, p. 4.

2.3.3.2 Choque de expectativas

Por lo mencionado en los apartados anteriores de este trabajo, podemos entender por qué ocurren los choques de expectativas: lo que uno y otro, maestros y alumno, persiguen son en sí mismas contrarias tanto en intereses particulares y colectivos como en intereses conductuales y de conocimientos. Si bien pudieran ser similares, la forma en que se forman y construyen varía: para uno será importante, para el otro no; para uno no es fundamental, para el otro es necesario para su desarrollo cognitivo, etc.

Estas circunstancias provocan una especie de enfrentamiento explícito o sutil entre ambos participantes del grupo: maestro y alumno. En ocasiones será frontal; por lo regular el maestro se impone y el alumno asume posturas de rebeldía, molestia, enojo, apatía, indiferencia, etc.

Es necesario mencionar que no todos los niños-alumnos reaccionan similarmente; hay los que se amoldan a su nueva circunstancia y asumen la autoridad del maestro como necesaria y estructuran así su iniciativa personal y su aprendizaje. Pero en la mayor parte del grupo-clase persiste una inconformidad latente que difícilmente se manifiesta de forma clara y explícita:

- a) La exigencia administrativa y programática (currículo): el choque de expectativas es provocado por esta exigencia. Al maestro se le exige un cumplimiento de las normas marcadas por la institución en los aspectos disciplinarios y conductuales que debe tener el alumno; al mismo tiempo está la exigencia de enseñar lo marcado en el programa para un tiempo determinado. De esta forma, el programa sirve como una extensión del poder establecido que opera su control sobre el docente, dejándole poco margen de operatividad e iniciativa personal. Se constituye, también, en el dosificador de lo que el niño debe saber. En este sentido, el alumno no aprende lo que quiere o quisiera, sino lo que otros –las autoridades gubernamentales y

educativas, a través de los programas escolares- han determinado que debe aprender.

- b) La exigencia docente y las relaciones grupales: aparecen otras circunstancias que generan conflicto y choque de expectativas. Por lo marcado en el punto anterior, el maestro se ve orillado a desarrollar un sistema de control y coerción al interior de su grupo, con el fin de cumplir con su programa y con la norma institucional. De ahí que, constantemente, escuchemos: “No hagas esto”, “No hagas aquello”, “no...”, “no...” Y el alumno que persiste en hacer lo que quiere, es reprendido.

Ambos, maestro y alumno, se encuentran inmiscuidos, en un grupo del cual pocos saben cómo actuar y relacionarse en el mismo. El grupo exige a uno y otro participante, pero el desconocimiento de la dinámicas y situaciones generadas en su interior provoca que no se den las relaciones genéricas de buena forma, o que se favorezcan las relaciones vinculares de forma tal que influya en el desarrollo de los miembros del grupo. En consecuencia, se dan formas de relación vertical, que en el grupo escolar se manifiestan, nos dice Esther Carolina Pérez Juárez, a través de:

La interacción de profesores y alumnos y el modo de cómo se relacionan los sujetos [... Generan] Un sistema de relaciones jerárquicas y burocráticas [que] es impuesto por esta vía: alumnos subordinados a profesores autoritarios, que a su vez están subordinados a otros, formando una pirámide en cuya cúspide se puede localizar el poder último. Autoritarismo abierto o disimulado es lo que priva en el aula y en las escuelas, mantenido y reforzado por lo implícito por el tipo de relaciones que se crean en ella.¹²

2.4 Autoritarismo: bosquejo analítico

Por lo mencionado en la parte final del apartado anterior, he considerado necesario, para este trabajo, analizar una actitud que ha prevalecido en todas las culturas durante mucho tiempo: el autoritarismo. Éste ha sido, y es, una actitud ante la vida,

¹² PANSZA, Margarita, Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo, *Fundamentación de la Didáctica Vol. I*, 4ª edición, México, Gernika, 1992. p. 93.

una actitud cultural, un sistema de formación de conductas, un sistema ideológico, una forma de comportamiento ante y en la sociedad en que nos desenvolvemos, y una constante en las acciones de todos los gobiernos.

¿Qué es el autoritarismo? Hemos encontrado muchas interpretaciones. Dar una definición siempre será una tarea incompleta. Los elementos que lo constituyen los situamos en la existencia de una autoridad ejercida con prepotencia, tomando en cuenta sólo el criterio de la persona que la ejerce; un abuso constante de la autoridad, que va no sólo imponiendo criterios, sino también va coartando la libre expresión y desenvolvimiento de los demás. En razón de estos elementos, entonces, “en la sociedad autoritaria –dice Pedro Fontán Jubero- el cometido fundamental de la actividad educativa era [es] lograr la conformidad con el código imperante”.¹³

Para Gerad Mendel¹⁴, la raíz del fenómeno de la autoridad la podemos encontrar en un componente afectivo, en el primer contacto que tiene el niño con la madre. Este primer encuentro con el mundo externo le genera una imagen de seguridad, pues cuando la madre no está el niño experimenta una sensación de abandono; por ello, para el niño la madre “es la Autoridad” y el padre, en” relación a la madre, [es quien] tiene autoridad”. De lo que ocurra con uno u otro, dependerá la imagen que prevalezca: el padre afirmando autoridad que tiene sin someterse o un padre sometido. En el primer caso, “su sistema de valores prevalecerá”; en el segundo caso “será entonces el sistema arcaico maternal el que prevalecerá”. En consecuencia:

Los ritos de iniciación tenían como función la introducción, para el muchacho, de una ruptura dramática e imborrable con el universo materno y una integración con el universo paterno. A la huella de la madre sucede la huella del padre. [...] Este padre puede representar la Ley [...y como tal...] la Ley impone una obligación en relación a la sociedad.¹⁵

¹³ FONTÁN, Pedro, *La escuela y sus alternativas de poder. Estudio crítico sobre la autogestión educativa*, 1ª edición, Barcelona, CEAC, 1978. p. 13.

¹⁴ MENDEL, Gerard, *La descolonización del niño*, 3ª Edición, Barcelona, Ariel, 1982. pp. 60-65.

¹⁵ *Ibíd.* p. 66.

Es importante mencionar que la sensación de abandono que experimenta el niño, le provoca un sentimiento de culpabilidad de creer que él es el causante de tal abandono. Aquí reside, afirman Gerard Mendel y Christian Vogt, “la raíz del fenómeno autoridad”. De ahí que:

El fenómeno-autoridad, la ideología autoritaria, consiste en fomentar, explotar y perpetuar esta culpabilidad y ese temor de abandono, en principio por los adultos respecto de los niños y luego por los que poseen el poder social –una minoría- sobre la mayoría de los adultos. El poder de los dominantes queda camuflado al asumir, de este modo, la forma de autoridad.¹⁶

Como hecho histórico y social, en primera instancia el autoritarismo es, como ya se dijo, la consecuencia del ejercicio extremo de la autoridad. Y ésta tiene su origen en las propias raíces culturales de las sociedades actuales. Las primeras agrupaciones humanas, en su transformación de nómadas a sedentarios, se dotaron de esquemas organizativos que atendían a las necesidades de hacer una división del trabajo (cazadores, recolectores, etc.). En la medida que estas agrupaciones fueron creciendo existió la necesidad de ampliar el esquema jerárquico. Por esto surgen los primeros gobiernos: como una forma organizativa del trabajo de los integrantes de esas primeras sociedades. Sin embargo en estas transformaciones se pasa de una participación colectiva en todos los aspectos, a una forma organizativa en la que son cada vez menos los que deben participar en la toma de decisiones. Ello se manifiesta porque la autoridad genera un poder que al ejercerlo hace que quien o quienes participan de él se sitúen por encima de los demás. Este poder va generando una circunstancia que implica tener el control de todo lo que acontece; en igual sentido, los que ejercen poder buscan formas que permitan legitimar su autoridad y mantenerse en él. En consecuencia, dice Gerard Mendel:

La Autoridad se impone de arriba abajo y el que la soporta la vive de abajo a arriba, a imagen de las diferencias de talla del pasado. El que encarna la Autoridad encuentra siempre su talla realzada: tanto si lleva corona como birrete de doctor, habla en voz más alta y más fuerte, <con autoridad> como se dice vulgarmente, tanto si lo hace desde la tarima del profesor, como desde el balcón papal o desde el trono real. En el

¹⁶ MENDEL, Gerard y Christian Vogt, *El manifiesto de la educación*, 6ª edición, Madrid, Siglo XXI, 1978. pp. 27-28.

ejercicio de su Autoridad nunca se coloca al mismo nivel que los que le están sometidos (término que significa, precisamente, los que están por debajo); se le mirará de abajo a arriba porque en otro tiempo el niño debía levantar sus ojos para mirar de hito en hito a sus padres. ¿Y qué decir de la postergación oriental, o de la genuflexión, de la reverencia, de la cabeza inclinada con respeto, que aumentan más todavía la pequeñez del sujeto sometido frente a la grandeza del que es o posee la Autoridad?¹⁷

Al legitimarse el poder, surge un aspecto nodal en su permanencia: la delegación en otros de una responsabilidad, poner en otros la capacidad de decidir, de hacer por él el “bien” común. Con esto, el poder es ejercido sin reserva alguna y, al mismo tiempo, comienza a invadir todos los estratos de la sociedad: los miembros de una familia delegan en el padre la conducción de la misma; los miembros de una o varias comunidades delegan en otro u otros la responsabilidad de “gobernar” las mismas (representantes, gobernadores, presidentes, etc.). Este poder, adquirido por delegación, hace que el beneficiario del mismo mande sobre sus subalternos –sean éstos, miembros del Estado y sus instituciones, de las instancias culturales, religiosas, sociales, educativas o familiares-. Durante siglos esta situación ha prevalecido al grado de que se le observa como una norma de conducta que tiene que aceptarse sin más. Se le ha interiorizado tanto, que delegar en otros una responsabilidad, dotarlos de autoridad o de poder, forma parte de una conducta social que se acepta como natural, normal.

Podemos afirmar que el autoritarismo (y el poder que lo sustenta) se convierte en todo un sistema ideológico: el autoritarismo como forma de conducción social, económica, política, ideológica, educativa, etc. Un sistema que ha ido penetrando, desde las esferas más altas del aparato estatal, pasando por los distintos niveles o estratos sociales, hasta llegar a las mentes de las personas que conforman una sociedad determinada; un sistema que todos hemos propiciado su reproducción. Por eso, dicen Gerard Mendel y Christian Vogt: “Una vez profundamente condicionado de esta forma el niño a la ideología autoritaria, la ideología social dominante se meterá fácilmente en el molde previamente forjado, mezclándose las dos ideologías de un

¹⁷ MENDEL, Gerard, *Op.cit.* p. 68.

modo inextricable. Toda forma de explotación del hombre por el hombre encuentra apoyo en el primer condicionamiento del niño.”¹⁸

Durante los últimos tiempos se ha dado un cuestionamiento profundo al autoritarismo. Las críticas van desde cómo se ejerce hasta el sistema ideológico político del que forma parte. Al mismo tiempo, han surgido propuestas que enfrentan al autoritarismo (ya sea por la vía de las reformas, buscando “humanizarlo” o con planteamientos más radicales: transformación de la sociedad).

En el aspecto educativo, el autoritarismo también se manifiesta de una manera muy concreta. El poder ejercido por una institución (a través de programas, contenidos, conceptualización de la educación, normas administrativas, etc.), por intermediación de toda una cadena jerárquica a todos los mandos que la conforman; los profesores son el último eslabón de la misma, sobre ellos recae toda la presión del sistema autoritario. Y por debajo de ellos: los alumnos.

Los alumnos serán las víctimas del autoritarismo del profesor; éste, investido de autoridad, exigirá e impondrá obediencia a sus alumnos, respeto y acatamiento de las normas escolares. Este orden jerárquico y vertical, junto con la relación mando-obediencia, constituyen las características fundamentales del poder que se ejerce en el terreno educativo. En las aulas de una escuela, al alumno se le conceptúa como el que no sabe y el maestro, que todo lo sabe, se encargará de transmitir su saber al educando. Como afirma Esther Carolina Pérez Juárez:

El poder del profesor le es otorgado por la sociedad, debido a que posee un saber institucionalizado que en sus manos se convierte en un instrumento de coerción cuya función es ocultar lo que ignora. [...] la escuela tradicional ha establecido un tipo de relación que los oculta [los conflictos], los suprime, puesto que otorga la palabra al profesor y presta oídos sordos a la del alumno.¹⁹

¹⁸ MENDEL, Gerard y Christian Vogt, *Op.cit.*, p. 29.

¹⁹ PANSZA, Margarita, Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo, *Op.cit.*, pp. 95-96.

En este orden de cosas, el autoritarismo en la escuela tiene grandes repercusiones en el educando. No se le define a éste como persona en formación, puesto que no sólo es considerado como objeto, sino que su autoestima es severamente lesionada. A la escuela sólo va a aprehender, es decir, a encasillarse, a encarcelar una personalidad en aras de la “buena educación”. Así planteada, no hay incentivos a las capacidades propias (sólo se rescata la memoria como base de la inteligencia individual), asimismo no se permite la libre expresión (oral o escrita) y, por consecuencia, se limita enormemente todo acto creativo del alumno.

Así, una escuela que tendría que educar y formar a los futuros ciudadanos sólo se propone repetir un cúmulo de conceptos preestablecidos y una cultura oficial que, reproducida, es impuesta (pues la reflexión, el análisis y el cuestionamiento se encuentran ausentes). La razón y las causas de esta compleja situación obedecen a cómo está constituido el Estado mexicano, la ideología que subyace en su proyecto nacional y, en particular, en el acto educativo.

Como ocurre con toda crítica, a la par de los profundos cuestionamientos a la escuela y el papel que en ella juega el autoritarismo, han surgido diversas alternativas. Dentro de estas alternativas se da una tendencia moderada de humanizar a la educación, otra más radical de tendencia antiautoritaria o anarquista, y otra más que busca crear una escuela dentro de la escuela, con miras a posibilitar una transformación integral de la educación: empezando por definir nuevas concepciones de hombre, educación y formación en el proceso enseñanza-aprendizaje; y sustentar estas definiciones con planteamientos de orden filosófico, psicológico, social y político, que confirmen las bases de esa nueva educación.

CAPÍTULO III

LA ASAMBLEA ESCOLAR: MARCO TEÓRICO

3.1 Enfoque inicial

Partiendo del análisis de mi experiencia docente, he explorado dos tendencias que van más allá de mi práctica personal: la formación de expectativas escolares y el autoritarismo. Estas dos tendencias se entrelazan y van conformando un espectro que subyace en el acontecer cotidiano de las escuelas.

La forma en que los profesores asumamos nuestro actuar dentro del grupo, definirá el porvenir del proceso educativo: permanecer en el tradicionalismo o empezar a generar una nueva forma de conceptualizar la educación, con nuevos principios y formas de trabajo distintas: para transformar al profesor en el educador que no sólo acompañe al alumno en su crecimiento como persona, sino que también contribuya, como educador, en su proceso educativo, en su formación como sujeto libre, reflexivo, consciente, responsable; un alumno crítico y analítico de la sociedad en que se desenvuelve; capaz de participar, en su carácter de ciudadano, en los procesos sociales; un sujeto que convierta el aprender y conocer en una actividad permanente; un sujeto capaz de relacionarse con los otros en un ambiente de mutuo reconocimiento y aceptación; un sujeto con el suficiente criterio para argumentar sus opiniones e ideas, y de expresar puntos de vista acerca de los argumentos externados por otros; un sujeto con la sensibilidad suficiente para manifestar su creatividad y hacer de la lectura un acto cotidiano, placentero y recreativo.

Para Jacques Delors:

Los procesos de información y la gran cantidad de conocimientos en circulación le plantarán a la educación nuevas exigencias; para cumplirlas, junto con “el conjunto de

las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.²⁰

En una nueva forma de conceptualizar la educación, el maestro tiene que ser capaz de mirar introspectivamente su actuar cotidiano, los rasgos de actitud que lo conforman, y de analizar –en principio- su práctica docente (qué enseña y cómo lo hace), -después- su práctica educativa (qué formación está desarrollando en sus alumnos, qué idea de hombre y educación tiene); un maestro con la suficiente madurez para aceptar, expresar y analizar sus reacciones negativas, de controlar sus impulsos y evitar caer en excesos -asumiendo los límites derivados de los nuevos principios educativos-; un maestro dispuesto a expresar, ante grupo, sus dudas y molestias, para que sean analizadas y se puedan construir soluciones colectivas –en otras palabras, hacer del conflicto un motivo de análisis y aprendizaje grupal; un educador dispuesto a colaborar en el proceso formativo de sus alumnos, con la certeza de que él también se está educando o reeducando; un educador, también él, crítico, reflexivo, analítico, ciudadano participativo, creativo, lector sistemático y sujeto capaz de argumentar y expresar opiniones e ideas.

En esta perspectiva, cambia el papel del profesor en el aula, adquiere un papel “más complejo y decisivo”, afirma César Coll:

Aceptar que la incidencia de la enseñanza sobre los resultados del aprendizaje está mediatizada por la actividad mental constructiva de los alumnos obliga a sustituir la imagen clásica del profesor como transmisor de conocimientos por la imagen del profesor como orientador y guía [...] cuya misión consiste en *engarzar* los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados.²¹

²⁰ DELORS, Jacques, “Capítulo 4: Los cuatro pilares de la educación” en: Universidad Pedagógica Nacional, *Op.cit.*, p. 3.

²¹ COLL, César, “Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?”, en: *Ibíd.*, p. 86.

Para posibilitar la concreción de una nueva forma de conceptualizar la educación, el proceso educativo debe darse en circunstancias que favorezcan su realización. Una de las características de ese entorno tiene relación con la forma en la que se desarrollan la comunicación y las relaciones entre los alumnos y el maestro. Para favorecer un ambiente de camaradería, planteo la necesidad de propiciar un proceso de participación colectiva que involucre principalmente a maestro y alumnos (y por extensión a las autoridades, padres de familia y sociedad), donde sea requisito básico el reconocimiento del otro, donde exista reciprocidad en el acto de reconocerse: en el salón de clases y en la escuela. Para esto se deben de crear, de implementar –en primer instancia-, las bases que posibiliten la organización grupal a través de un proceso dialógico; un proceso que posibilite una forma de trabajo de carácter deliberativo y social (colectivo), donde todos acordemos qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y dónde hacerlo. Se trata de posibilitar, por medio de la Asamblea Escolar, una estructura organizativa que contemple el ejercicio de la democracia y la construcción colectiva de un mecanismo que procure la puesta en común de acuerdos consensados (de todos y no sólo la mayoría), de expectativas comunes y colectivas.

No se pretende hacer a un lado los programas curriculares oficiales, más bien lo que se requiere es conciliar la imagen distorsionada de la escuela y el conocimiento con una que les permita encontrar, al alumno y al maestro, la satisfacción de sus intereses acerca del saber, de sus necesidades de reconocimiento y motivación propia para crecer como personas, para formarse intelectual e integralmente y en todas sus capacidades. En la perspectiva señalada, dice R Salengros: “La escuela primaria debe dar a todo el mundo la ocasión de descubrir y abrir camino a la personalidad, a los gustos, a las aptitudes más concretas; no debe evolucionar en un círculo cerrado, sino salir de la vida para volver a la vida, como quería Decroly; debe examinar el contenido del pensamiento y no su envoltura o su etiqueta.”²²

²² FREINET, Célestin y R. Salengros, *Op.cit.*, p. 75.

Existe en esto un planteamiento político que no puedo dejar pasar de lado: la democratización de la enseñanza. No desde una postura ideologizada, sino desde una perspectiva de transformación personal y social. En el mundo actual, en el que cada vez más la enseñanza es “un hecho social”²³, se impone la necesidad de democratizar la escuela, “lo que esencialmente es esto: crear una estructura y una organización escolares tales que cada cual pueda llegar tan lejos como le permitan sus facultades sin que se vea frenado por contingencias materiales.”²⁴

Se trata de llevar nuevos aires de transformación escolar a nuestra aula; incentivos, motivaciones nuevas que proyecten a la escuela dentro de la dinámica social actual, y le posibilitan una estructura organizacional horizontal y democrática que la mueva en una proyección de desarrollo y aprendizaje personal y colectivo de mayores perspectivas de realización.

3.2 La democracia deliberativa: sustento teórico de la Asamblea Escolar

La práctica de la democracia en la escuela debe sustentarse en un proceso de instauración cuya base la constituyen las formas en que los sujetos se relacionan y toman acuerdos. El diálogo entre los sujetos es esencial. El diálogo como una forma de reconocer al otro, de interactuar en un ámbito de correspondencia, donde soy escuchado y tomado en cuenta porque escucho y tomo en cuenta al otro. Por otro lado, deliberar implica analizar a profundidad un hecho, una propuesta; desmenuzar los pros y contras de lo que se está discutiendo. La democracia, en tanto gobierno de todos, implica partir del diálogo para, a través de un proceso deliberativo, tomar decisiones en las que todos, y no sólo la mayoría, estemos de acuerdo. De ahí que hable de toma de acuerdos consensados. En la escuela este proceso de democracia deliberativa se instauraría por medio de la Asamblea Escolar.

²³ *Ibíd.*, p. 69.

²⁴ *Ibíd.*, p. 72.

La Democracia Deliberativa es una propuesta teórica enfocada principalmente a los procesos políticos y jurídicos de un Estado. Se basa, principalmente, en el recurso del debate entre un grupo de iguales, como una forma de analizar un hecho o una situación. Con la exposición de argumentos a favor o en contra del asunto tratado, por medio de mecanismos debidamente definidos por todos, se construyen acuerdos por consenso o, en su defecto, por mayoría de votos de los integrantes del grupo. La democracia deliberativa así conceptualizada, hace posible la instauración consensada de esquemas organizativos y de convivencia social.

Siendo la educación parte del ámbito socio- político y la escuela el lugar donde se prepara e instruye a los alumnos para la vida adulta en sociedad, se dice, en el *Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación de 1972*:

La política no ocupa en la educación el lugar que le corresponde, ni la democracia la importancia que debería tener en la educación política. Se habla de educación política en vez de practicar la educación *para* la política; se confunde el adoctrinamiento ideológico o político con la preparación para una libre y amplia reflexión sobre la naturaleza de los poderes, sus componentes y las fuerzas que actúan en y a través de las instituciones; el despertar de la conciencia política y el desarrollo de la virtudes del hombre democrático se ven sustituidos por la formación del ciudadano uniforme y dócil; se contentan con inculcar nociones políticas en vez de formar hombres para comprender las estructuras del mundo en que están llamados a vivir, que cumplan los cometidos reales de su existencia, y finalmente, que no caminen ciegos por un universo indescifrable.²⁵

Si es en la escuela primaria donde se están formando y forjando los ciudadanos del mañana, entonces, dice Freinet en su Invariante núm. 27: “La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas.”²⁶ “[L]a escuela del pueblo no puede ser sino una escuela democrática que prepare, por el ejemplo y por la acción, a la verdadera democracia.”²⁷

²⁵ FAURE, Edgar, Felipe Herrera *et.al.*, *Aprender a ser*, 6ª edición, Madrid, Alianza, 1978. pp. 229-230.

²⁶ FREINET, Célestin, *Las invariantes pedagógicas, Guía práctica de la Escuela Moderna*, 7ª edición, Barcelona, LAIA, 1882, (Biblioteca de la Escuela Moderna N° 2). p. 64.

²⁷ *Ibíd.*, p. 65.

Si hemos visto que la escuela ha puesto barreras entre lo que sucede dentro de sus aulas y lo que sucede en la vida real y cotidiana de sus alumnos, será preciso eliminarlas. Y una de las barreras es el desarrollo abstracto y limitado de la inteligencia, medida tan sólo por su capacidad memorística. Nos dice Freinet:

Existen otras formas de inteligencia [que se pueden cultivar, entre ellas]:
- la inteligencia sensible que desarrolla el buen juicio;
- la inteligencia especulativa que constituye el genio de los investigadores científicos y de los grandes maestros del comercio y la industria;
- la inteligencia política y social que forma a los hombres de acción y a los conductores de multitudes.
El pueblo siempre ha honrado a estas diversas formas de inteligencia.²⁸

En el aula de clases deben implementarse procesos democráticos de carácter deliberativo que abarquen todas las situaciones escolares. Con esto, las actividades que realice el alumno en la escuela deben involucrarlo en la creación de los mecanismos de discusión, análisis y decisión de las mismas. Sus expectativas deben ser escuchadas, debatidas y confrontadas con las de los demás compañeros alumnos y con las del maestro, para que puedan, juntos, construir consensos, acuerdos comunes a todos, y se comprometan en su realización. Es la instauración de la democracia escolar con perspectivas de desarrollo no sólo educativo, sino también social, político y cultural. Es también una forma de otorgar legitimidad a las actividades que la escuela (el programa) propone.

La democracia, nos dice Joshua Cohen:

No es meramente una forma de la política, sino un marco de condiciones sociales e institucionales que facilita la discusión libre entre ciudadanos iguales [...] y ancla la autorización para ejercer el poder público (y el ejercicio mismo) en tal discusión, mediante el establecimiento de un esquema de disposiciones que garantiza la responsabilidad y el rendimiento de cuentas²⁹ [de los involucrados (maestros, alumnos y directivos) en el proceso educativo que parte de esa propuesta organizacional, donde las decisiones deben ser colectivas:] Esto requiere que ofrezcamos consideraciones que otros (cuya conducta será regida por las decisiones) puedan aceptar, no simplemente que incluyamos sus intereses en la toma de decisiones,

²⁸ *Ibíd.*, p. 45.

²⁹ COHEN, Joshua. "Procedimiento y sustancia de la democracia deliberativa" en: *Metapolítica*, No. 14, Vol. 4, México, abril/junio de 2000. p. 29.

mientras cruzamos los dedos deseando que esos intereses sean desestimados. [...] Al requerir de justificación en términos aceptables para los otros, la democracia deliberativa propugna por una forma de autonomía política, que consiste en que todos aquellos gobernados por decisiones colectivas deben hallar aceptables las bases de estas decisiones.³⁰

Asumir la democracia deliberativa como parte del proceso educativo, es afrontar los conflictos que le son inmanentes y resolverlos en vez de acrecentarlos o delegar, su resolución, en otros. Es asumir el riesgo de confrontar intereses y necesidades propias con las de otros y encontrar puntos de convergencia y no puntos de choque o cruces indiferentes de intenciones autistas. Esto implica un proceso dialógico donde unos y otros tienen oportunidad de expresar sus puntos de vista; de hablar y ser escuchados. Por ello coincidimos con Amy Guttmán, cuando afirma: “Un principio clave en la democracia deliberativa es la reciprocidad entre individuos libres e iguales”.³¹

Al hacerla parte del proceso educativo, la democracia deliberativa encuentra sustento en el segundo postulado mencionado por Edgar Faure, en la presentación del *Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación de 1972*, mismo que hacemos nuestro: “La creencia en la democracia, concebida como el derecho de cada uno de los hombres [y mujeres] a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir. La clave de una democracia así concebida es la educación, no sólo ampliamente impartida, sino repensada tanto en su objeto como en su gestión.”³²

3.3 La educación y la lucha por la ciudadanía

Directa o indirectamente lo hasta aquí planteado repercutirá a favor de nuestros alumnos y alumnas. También implica el reto de establecer un auténtico trabajo docente y social, educativo en su totalidad, de carácter deliberativo y propiciador de

³⁰ *Ibíd.*, p. 32.

³¹ GUTTMAN, Amy, *Op.cit.* p. 14.

³² FAURE, Edgar, Felipe Herrera *et.al.*, *Op.cit.*, p. 16.

formas organizativas y formativas eminentemente democráticas, como parte de la vida interior de nuestras aulas y escuelas. Implica, también, que los procesos de administración burocrática actual en los centros escolares deben desaparecer y dar paso a procesos de gestión colectiva, deliberativa, democrática, de cogestión y autogestión pedagógica.

Es imprescindible caracterizar, en la perspectiva de esta propuesta, los elementos que deben formar parte de la actitud y práctica democrática del educador, del maestro. En primera instancia, la formación del docente debe ser desde los ámbitos de lo multidisciplinario e interdisciplinario, integral y permanente, con conocimientos y posturas que atiendan a los diversos enfoques de lo educativo en la etapa actual: desde lo que se plantea en los campos de la filosofía, la psicología, la sociología, la pedagogía, la política, la historia y la literatura. Son campos que el maestro necesita dominar. Luego entonces, lo que planteo es la formación del magisterio, de los profesores y profesoras, como intelectuales, críticos y propositivos, analíticos y participativos. Necesitamos, todos juntos, posibilitar la creación de nuevas instituciones educativas a partir de nuestros hechos instituyentes cotidianos.

La práctica educativa del educador democrático tiene que ser consecuente con sus principios y metas de transformación social y política. Podemos ser radicales en nuestros cuestionamientos, pero también tenemos capacidad de proponer y construir alternativas; podemos ser activistas y ser, al mismo tiempo, educadores; podemos ser sindicalistas y políticos, también ser pedagogos y sociólogos; podemos ser intolerantes con el oportunismo, pero ser transformadores de nuestra práctica docente; podemos ser maestros en lucha por la defensa de nuestros derechos, sin que esto riña con la formación del profesor como intelectual crítico. Es estar a favor, de una efectiva y real profesionalización del magisterio, que lo haga involucrarse de lleno en lograr una verdadera transformación de la educación en México.

Si ya hemos definido qué tipo de maestro necesitamos, nos falta definir qué tipo de educación, en la perspectiva de esta propuesta, queremos brindar a la sociedad

mexicana actual y futura, qué educación habremos de desarrollar en las escuelas. En tanto democrática, la educación deberá contener un componente político que la vincule con el acontecer de la Polis, de la ciudad. En este sentido, la escuela hará posible el aprendizaje de la política, tomando en cuenta que:

En una educación política lo que esencialmente importa [...es...] el hecho de que la acción educativa vaya ligada a una práctica justa, eficaz y democrática. No basta con enseñar los mecanismos de la política.

Mediante el aprendizaje de la participación activa en el funcionamiento de las estructuras de la sociedad y, cuando es preciso, mediante el compromiso personal en las luchas que tratan de reformarlas, es como el individuo adquiere la plenitud de sus dimensiones sociales.³³

Al asumir una práctica educativa de carácter democrático, vamos instituyendo nuevas formas de concebir la educación, en consecuencia, necesariamente deben modificarse diversos aspectos de lo educativo, por tanto debemos instituir nuevas relaciones educativas. De ahí que sea fundamental especificar qué queremos lograr en el terreno educativo.

No nos cabe duda que en la sociedad mexicana actual se desarrollan diversos movimientos sociales que buscan, esencialmente, modificar sus condiciones de vida y de desarrollo, ejercer la defensa de sus derechos y el respeto a sus formas de organización y diversidades culturales. Pero preguntémonos ¿Qué hacemos en la escuela para afianzar estos procesos sociales? ¿Qué realizamos en el terreno educativo que apoye el desarrollo democrático de los grupos sociales que conforman nuestro país? ¿Qué logra la educación básica, en este caso, como formación básica del futuro ciudadano?

Es necesario plantear: para salir de la cultura de la sumisión, del súbdito, del autoritarismo (descrito en el apartado 2.4), será necesario plantearnos “la descolonización del niño”³⁴, y pasar a una cultura del ciudadano, a una lucha por la

³³ FAURE, Edgar, Felipe Herrera *et.al.*, *Op.cit.*, p. 230.

³⁴ *Cfr.* MENDEL, Gerard, *Op.cit.*

ciudadanía, tenemos que crear, en nuestras escuelas, asociaciones de alumnos que al interior del aula y la escuela, participen de, y en, procesos autogestivos.

Los maestros, los nuevos educadores democráticos, deben plantearse como objetivo la ciudadanía de la educación como una forma de asumir el conflicto derivado de la complejidad en las relaciones sociales de las escuelas, donde el choque de expectativas y el autoritarismo en sus distintas facetas son algunas de sus manifestaciones. Todo esto sin perder de vista lo provocado por el neoliberalismo (el autoritarismo en su nueva faceta) en los ámbitos familiares, sociales y educativos; y que repercute en el interior de los individuos, de los alumnos, alterando sus procesos cognitivos, psicológicos, sociales y, principalmente, pedagógicos (educativos y formativos).

¿Por qué considerar al conflicto como punto de partida del quehacer educativo? Porque la no solución del mismo genera en los alumnos conductas de apatía y rechazo a la escuela, de inercia ante la misma y de una resistencia tremenda al papel tradicional de la educación y del maestro.

En tanto maestros críticos tenemos que analizar críticamente el estado de la naturaleza actual de la educación, y construir una teoría de la educación ciudadana que integre los elementos políticos y sociales la conforman.³⁵ Así, la misión de la escuela o los objetivos de la misma, tendrían que asumir, la lucha por la ciudadanía como parte esencial del proyecto de educación que se genere con la participación de todos los actores del hecho educativo. Es, también, una lucha por la ciudadanía del proceso escolar en sus diferentes ámbitos de organización y operativización. Y para lograr esto, se tendría en la Asamblea Escolar el marco idóneo para su implementación, y en la democracia deliberativa su sustento filosófico, político y pedagógico.

³⁵ GIROUX, Henry A., *Teoría y resistencia en educación*, 1ª edición, México, Siglo XXI, 1992.

Se puede definir el concepto de ciudadanía en el sentido expresado por Henry Giroux: “como práctica emancipatoria que vincula la adquisición de facultades críticas con formas de lucha social progresista.”³⁶ En un contexto más amplio:

Reclamar la noción de ciudadanía en bien de una filosofía pública emancipatoria exige que el concepto de ciudadanía se considere como una práctica histórica inextricablemente vinculada con relaciones de poder y formación de significado. [La ciudadanía] se tiene que analizar como proceso ideológico, a la vez como manifestación de relaciones específicas de poder. [...] Al concepto de ciudadanía se lo debe entender también parcialmente, en términos pedagógicos, como un proceso de regulación y de producción cultural dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional.³⁷

Trabajar con los aspectos que nos hacen ciudadanos, como la crítica, el análisis, la expresión y defensa de propuestas, la toma de acuerdos, la solución de conflictos personales y de trabajo cotidiano; la deliberación acerca de los quehaceres escolares, de los conocimientos por adquirir, nos da la posibilidad de construir los conocimientos básicos y acceder a nuevos elementos de formación, proyección cultural y social. Se trata de generar, desde el hecho educativo, un contrapoder que redefina los objetivos de la educación democrática, y establezca e impulse los cambios en la conciencia de los sujetos y en la institución educativa.

La escuela ya no puede seguir transmitiendo conocimientos en abstracto, pues los medios externos –el internet y la televisión– la rebasan. El camino a seguir es involucrar estos medios externos como parte del conflicto educativo y, al mismo tiempo, construir procesos deliberativos que lleven a formar, realmente, alumnos participativos, críticos, reflexivos y propositivos. En su sentido educativo: “La deliberación no implica sólo una habilidad. Requiere la capacidad de leer y escribir, calcular y desarrollar un pensamiento crítico, así como también tener noción del contexto, entender y apreciar los puntos de vista de otras personas.”³⁸

³⁶ GIROUX, Henry A., *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*, 1ª edición, México, Siglo XXI, 1993. p. 20.

³⁷ *Ibíd.*, p.23.

³⁸ GUTTMAN, Amy, *Op.cit.*, p.15.

La escuela primaria debe contar con procesos educativos que vayan formando al futuro ciudadano: un hombre y una mujer que defienden sus derechos a decidir en qué tipo de sociedad vivir, y que asuman responsabilidades y compromisos con sus pares y, al mismo tiempo, luchen por transformar y mejorar sus condiciones de vida, sus órganos e instituciones de gobierno, y sus procesos de desarrollo individuales y colectivos, personales y sociales. Se trata, en última instancia, de tener claro el siguiente principio, postulado por Freinet: si queremos tener un ciudadano democrático, eduquémosle en la democracia.

CAPÍTULO IV

LA ASAMBLEA ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA

4.1 Justificación de la propuesta

La propuesta de la Asamblea Escolar, tiene como propósito incidir en los procesos de desarrollo de los sujetos involucrados en el trabajo educativo cotidiano: en los alumnos, maestro y, por extensión, busca influir también en los padres de familia. Esta propuesta enfoca sus perspectivas en el mejoramiento o transformación de los aspectos que tienen que ver con los tipos de relación afectiva, escolar, empática y social, que se reflejan en las conductas, comportamientos y formas de trabajo establecidos en el alumno; estos mismos aspectos son los que intervienen en el momento de interacción de los miembros del grupo en tareas comunes o en las formas de comunicación que se desarrollan al interior del grupo.

La Asamblea Escolar posibilita los procesos formativos del docente, pues le hace analizar su práctica, cuestionar los procesos que tiene interiorizados; investigar y construir nuevas formas de trabajo que incidan favorablemente no sólo en su crecimiento personal y profesional, sino también le hace influir en los procesos de desarrollo personal, social, educativo y cognitivo de sus alumnos. En consecuencia, la Asamblea Escolar Incide en los procesos de formación del niño -futuro ciudadano- y del maestro –actual ciudadano-.

4.2 La Asamblea Escolar: bosquejo metodológico

Una nueva conceptualización de la educación que integre como principios básicos la práctica de la democracia y de los aspectos que nos hacen ciudadanos, tiene como

punto de convergencia y de partida la Asamblea Escolar. En ésta, al realizarla en cada aula y en cada escuela, convergen las expectativas de maestros y alumnos; a partir de acuerdos establecidos después de un procedimiento deliberativo y consensual, se organiza el funcionamiento y el trabajo educativo del grupo y de la escuela; y cada uno de los involucrados asume responsablemente el papel acordado colectivamente.

Desde mi punto de vista y lo que mi experiencia sustenta, la Asamblea Escolar constituye una forma amplia de involucrar a los sujetos del proceso educativo y, al mismo tiempo, una forma de convergencia de las diversas expectativas escolares de maestro y alumno(as), para construir a partir de una discusión de las mismas un proyecto escolar que sintetice intenciones y genere una expectativa acordada por todos, en una decisión colectiva. Al mismo tiempo, posibilita la organización de las diversas actividades escolares que den viabilidad al proyecto acordado.

Trabajar la Asamblea Escolar como proyecto escolar para la formación del alumno y del docente, implica llevarla a todo el contexto del aula escolar. Es decir, no sólo será para acordar actividades que el maestro proponga y los alumnos dispongan o para aspectos que barnicen de cierta colectividad el trabajo cotidiano. No, la pretensión de este proyecto va más allá.

Cabe decir que no buscamos sesiones maratónicas que nos lleven al mero asambleísmo. Ni que sea el lugar donde todos hablan por hablar, o que todos quieran hacer todo y luego no se haga nada. No. La Asamblea Escolar constituye un espacio de organización y decisión; es el eje rector, de todo el proceso educativo que se da en un aula escolar.

En la Asamblea Escolar, el grupo escolar (maestro y alumnos) desarrollarán las siguientes actividades:

- a) Instauración de la Asamblea Escolar, como columna central y vértebra del trabajo grupal.
- b) Organización del grupo: formas, niveles, control autogestivo, derechos, obligaciones, etc.
- c) Organización del trabajo: de los individuos, de los equipos, de las comisiones, del grupo, etc.
- d) Niveles de participación en las diversas responsabilidades.
- e) Propuestas y acuerdos sobre actividades de investigaciones, temas a analizar y exponer, exposiciones del maestro. Evaluación, participación de padres, etc.
- f) Organización de la puesta en marcha de los acuerdos “pedagógicos”.
- g) Organización de las actividades recreativas y artísticas.
- h) Atención y resolución de los problemas presentados en el grupo: faltas de respeto, faltas en el trabajo, incumplimientos, etc.
- i) Reconocimiento a la labor colectiva y personal de los involucrados en el proceso educativo.
- j) Críticas constructivas, sugerencias y felicitaciones a la labor individual y colectiva.
- k) Otras situaciones producto de la cotidianidad y circunstancias escolares o extraescolares.

Desde la primera semana de clases es conveniente iniciar el proceso formativo de la Asamblea Escolar y lo que de ella vaya surgiendo e implementándose. En principio la conducción de la misma recae en el maestro, después el grupo asume la coordinación y el maestro –integrante del colectivo escolar- pasa a ocupar un lugar más en el aula.

Sin embargo, y a pesar de lo dicho arriba, en el maestro recae la principal responsabilidad de posibilitar la organización autogestiva del grupo escolar. Es él quien tiene que tener la preparación teórica y práctica para realizar tal proyecto y programa de lo que he llamado “transición democrática” del trabajo dirigido y vertical al trabajo colectivo y autogestivo.

En esta perspectiva, no cabe duda que el maestro convendrá en realizar una acción similar dentro de la escuela. En las juntas de Consejo Técnico, pugnará por que sean verdaderos grupos colegiados que, al trabajar en Asamblea autogestiva, construyan un proyecto de escuela; un colegiado que se haga cargo de implementar lo acordado en grupos y sesiones plenarias de todo el alumnado. Para los maestros será necesario apropiarse completamente de su materia de trabajo y posibilitar un trabajo docente de mayor relevancia, significatividad y eminentemente formativo.

El trabajo autogestivo de una escuela incluye la discusión y acuerdo sobre las normas escolares a seguir y sobre la conducción administrativa y pedagógica de la escuela. La intención es fomentar la responsabilidad en el ejercicio de las distintas acciones acordadas, no la libertad total de acción (libertinaje).

En esta lógica, se entiende que es necesario un reglamento, pero éste debe ser acordado y validado por los involucrados en el proceso autogestivo, de lo contrario será una imposición y no se asumirá con responsabilidad.

El trabajo autogestivo de una escuela, bajo las perspectivas del trabajo colectivo y cooperativo de la Asamblea Escolar, posibilitará que las relaciones entre el personal y el alumnado sean entre sujetos que tienen entre sí una comunicación permanente; hablan y escuchan, piensan y opinan, deciden y actúan. Un eminente trabajo de gestión colectiva y no de mera estructura burocrática. Un trabajo que posibilite la renovación permanente del trabajo educativo; que eduque y forme al mismo tiempo, que aporte conocimientos y estructure una personalidad; donde todos crezcan como sujetos críticos y reflexivos y desarrollen lo más que puedan sus posibilidades cognitivas, motrices, lingüísticas y creativas.

4.3 Proceso de realización

Llevar a la práctica la propuesta de la Asamblea Escolar requiere de un proceso metodológico que vaya generando las condiciones necesarias para su realización. No es factible llevarla a cabo, tal cual, desde un principio. Se requiere sensibilizar al grupo en diversos aspectos e ir dándole sentido a la participación del alumno dentro del mismo, y sentido a la participación del grupo dentro de su propia colectividad. Así, el alumno se integra al grupo y el grupo desarrolla un aspecto formativo muy interesante e importante que repercuta favorablemente en el desarrollo social, afectivo, cognitivo, ético, entre otros, de sus integrantes. Para esto, la Asamblea Escolar debe realizarse en cuatro momentos básicos:

- a) Implementación de la Asamblea Escolar.
- b) Aplicación de la Asamblea Escolar.
- c) Desarrollo de la Asamblea Escolar.
- d) Evaluación de la Asamblea Escolar.

Estos tres momentos contienen una función específica en cuanto al proceso metodológico que busca llevar a la práctica la propuesta de la Asamblea Escolar. De ahí que cada momento posibilite al siguiente y cada uno supera al anterior, y los tres colaboran para darle sentido educativo, formativo, ético y social a la propuesta.

Según las condiciones de avance del grupo, puede haber sesiones semanales o cada 15 días. Lo que se debe evitar es la irregularidad en los tiempos de realización, pues lejos de contribuir al buen logro de la Asamblea Escolar, puede perderse en la falta de constancia y propiciar en los alumnos una interpretación falsa del actuar cotidiano: que lo vean como un juego más de los adultos, una acción en la que no vale la pena involucrarse.

a) Implementación de la Asamblea Escolar.

Es la parte inicial del proceso, donde se realizan las actividades necesarias para sensibilizar al grupo en la necesidad de un trabajo colectivo que puede y debe organizarse por ellos mismos. Esta parte inicial busca darle sentido a la participación del alumno y del grupo; que todos y cada uno expresen opiniones y propuestas acerca de lo que hacemos en clase; y reconozcan y valoren los esfuerzos de sus compañeros y de ellos mismos; que exterioricen críticas constructivas, sugerencias y felicitaciones al trabajo y conducta de sus compañeros y/o de los equipos de trabajo en el grupo. Todo esto se va realizando en las diferentes sesiones de Asamblea Escolar a efectuarse en los primeros tres meses del curso escolar. En estas primeras sesiones es el maestro quien se encarga de dirigir y conducir las mismas. Él es el moderador, el que da la palabra al niño; es, también, quien tiene que propiciar la participación del grupo, orillarlo a exteriorizar puntos de vista. De su habilidad, y paciencia, para hacerlo hablar dependerá que la Asamblea Escolar sea tomada en cuenta, por el grupo, como el lugar óptimo para opinar, para hablar, para saber qué pasa con uno mismo y con los demás; para ser uno con los otros, para lograr que todos sean con los demás.

b) Aplicación de la Asamblea Escolar.

La segunda fase de instauración de la Asamblea Escolar es el momento donde el maestro deja de ser el moderador y la conducción de la misma deja de recaer en él y pasa al grupo. Este elige, por mayoría de votos, la Mesa de Debates, integrada por:

- El Presidente de la Mesa de Debates es quien hará el papel de moderador, asignará los turnos de participación y procurará ordenar los puntos, propuestos por el grupo, a debatir en la Asamblea Escolar.
- El Secretario tomará nota de las propuestas y puntos de vista de los participantes, anotará los acuerdos y expondrá las decisiones que el grupo tome.

- El Escrutador es quien contará los votos para cada propuesta y colaborará con el Secretario en la redacción de las propuestas y acuerdos tomados.

El maestro sigue colaborando, en una forma indirecta: es uno más de la Asamblea, puede y debe intervenir, pidiendo la palabra cuando aquélla se encuentre estancada en un punto; cuando el grupo no sepa para donde ir, puede orientar o señalar alguna propuesta. Su voz, como parte de la Asamblea, es tomada en cuenta y valorada como una intervención de un miembro del grupo, del colectivo escolar.

En esta fase, también se trabaja con un Orden del día. Éste se establece con los temas propuestos por el grupo y tiene que ver con el trabajo cotidiano que se realiza. Llegar a este momento, hace posible arribar a una fase eminentemente organizativa del grupo, pues no sólo se habla de los problemas personales (como ocurre en la primera fase) sino también se organiza el grupo y el trabajo que realizan; se asignan responsabilidades; se proponen y acuerdan actividades extras donde el grupo va adquiriendo una mayor conciencia de sus posibilidades cogestivas y autogestivas.

Esta fase se inicia alrededor del 4° mes del curso escolar -puede ser antes o puede retrasarse, según el grado de avance del grupo. El maestro conocerá oportunamente cuándo el grupo está listo para pasar a la segunda fase, y lo sabrá observando los niveles de participación y expresión de opiniones.

c) Desarrollo de la Asamblea Escolar.

Esta fase es, prácticamente, la parte de consolidación de la propuesta. Sin embargo puede retrasarse aún más que la anterior fase; incluso se corre el riesgo de que no se dé en forma óptima o que no se realice: todo dependerá de cómo el grupo se va apropiando de la Asamblea Escolar hasta convertirla en columna central y vértebra del trabajo escolar; de cómo el maestro se asume como parte del grupo, sin abdicar de su papel coordinador del proceso, sin hacer a un lado la autoridad moral y formal que el grupo le otorga, y de cómo se dota de los elementos necesarios para propiciar

la cogestión y autogestión del grupo de alumnos que participan de la Asamblea Escolar.

Esta fase se plantea iniciarla alrededor del 6° o siguientes meses del curso escolar. Son sesiones ya muy formales de la Asamblea Escolar: la organización del grupo adquiere un papel preponderante, fundamental, mismo que se logra durante las Asambleas y, como eco de éstas, recorre todos los días de la semana, entre una y otra asamblea; el trabajo escolar, formal e informal, de la semana, se organiza en la Asamblea Escolar y se realiza durante los días siguientes. En cada Asamblea se evalúa y analiza lo realizado, se contemplan las formas de mejorar lo hecho, de ampliar posibilidades, de lograr una mayor integración, de colaborar todos en algo, de ser coparticipes de ese esfuerzo colectivo. En fin, es el momento donde los procesos de participación democrática de los alumnos se van desarrollando ampliamente y pasan a formar parte de su razón de ser, de su comportamiento habitual. Así, se desarrollan aspectos sociales, éticos y políticos del futuro ciudadano. No se descuida el aspecto educativo, sino que éste se integra en una dimensión formativa mayor y propicia el desarrollo de aquellos aspectos. Con esto se busca que tales aspectos forman parte de la personalidad de los alumnos, que le hagan ser mejor; que los valores éticos desarrollados en él le permitan darle un sentido a su propia vida. Esta formación, insisto, amplía las posibilidades del involucramiento ciudadano de los sujetos: en los haceres de su comunidad, de su grupo social, de su ciudad, de su país, del mundo en que vive.

d) Evaluación de la Asamblea Escolar.

Esta etapa, no final, es el momento donde, con el grupo y en Asamblea Escolar, se evalúa lo realizado en ésta. Sirve al maestro para conocer qué piensan de la Asamblea los alumnos, qué opinión tienen de su realización y de los aportes formativos que la Asamblea propició en su desarrollo personal. Con la evaluación que el grupo realiza, el maestro conoce y evalúa: cómo se dio el proceso, cómo se aplicó y desarrolló. Evalúa y contempla los aciertos y desaciertos; los analiza y busca cómo contribuir a eliminarlos y superarlos. Es la evaluación de la Asamblea el

momento en que el maestro corrobora el estado real del grupo y, en razón de los fines de la propuesta, las posibilidades reales de la misma a partir de lo que logró al implementarla. Esta evaluación es permanente y puede realizarse, con el grupo, en los tres diferentes momentos del proceso de implementación.

Cabe mencionar que la evaluación es eminentemente formativa, cualitativa, y no cuantitativa; pues no medimos por el resultado final, sino por la calidad del proceso seguido; por el proceso realizado por cada alumno, por el grupo, por lo que en cada uno de ellos se va logrando y por lo que cada uno va aportando en este esfuerzo colectivo que repercute favorablemente en el desarrollo personal del alumno.

Es necesario mencionar que suelen ocurrir contratiempos que repercutan en el retraso de las sesiones, su cambio de fecha, su no realización adecuada. En fin, diversos factores que actúan desfavorablemente en la puesta en marcha de las fases y sesiones señaladas. Es importante no desesperar; si el grupo queda en la primera o segunda fase, sí nunca entra en la tercera fase. Si se estanca en alguna parte, habrá que analizar y evaluar el proceso seguido. El maestro tendrá que estar preparado para intervenir cuando sea necesario acotar o alargar el tiempo de realización de alguna fase, para regresarnos o intervenir para posibilitar otras acciones. También puede ocurrir que el proceso se acelere, que el grupo actúe con formas de involucramiento y participación mayor, lo cual motive el adelanto de las fases en bien del proceso de formación y desarrollo del alumno y grupo en general. Para esto es necesaria la observación constante del grupo, tomar en cuenta sus aciertos y errores, sus dificultades o facilidades; todo esto le sirve al maestro para actuar conforme el grupo lo reclama, lo necesita, lo asume o lo rechaza (que también puede ocurrir).

El proceso metodológico de aplicación de la Asamblea Escolar, también tiene que ser evaluado y analizado por el maestro. Le brindará la posibilidad de hacer los ajustes pertinentes. No para dar marcha atrás o estancarse, sino para encontrar la

forma idónea de reestructurar, con la colaboración del grupo, la aplicación de la Asamblea Escolar.

4.4 Experiencia de la Asamblea Escolar: dos momentos significativos

Trabajar la Asamblea Escolar en distintos grupos, de 2° a 6°, de la Escuela Primaria ha resultado muy gratificante y aleccionador. El proceso seguido y los resultados obtenidos me han servido para definir con mayor claridad la forma idónea para la implementación de la Asamblea Escolar; para estructurar una propuesta que integre los elementos necesarios y pertinentes para pensarla, analizarla y conceptualizarla desde dos enfoques complementarios: el teórico y el de la aplicación práctica. Ese ha sido el planteamiento central del presente trabajo.

En este apartado menciono dos momentos de la realización de la Asamblea Escolar. El primero es el resultado de un proceso sistemático de dos años de trabajo con el mismo grupo. Expongo, en forma de relato, uno de los momentos culminantes del proceso formativo de la Asamblea Escolar. Se podrán apreciar las estructuras organizativas implementadas, los aspectos educativos y formativos alcanzados por los alumnos, las relaciones afectivas y grupales establecidas, las actitudes generadas durante el proceso; también, algunos de los errores o excesos, los contratiempos.

El segundo momento es el resultado del proceso realizado en un año de trabajo. Lo presento en forma descriptiva, haciendo mención de las distintas etapas de realización, de los tiempos empleados y de los contratiempos. Hago mención de algunos de los factores que impidieron la consolidación de la Asamblea Escolar en los términos descritos en el presente trabajo.

Ambos momentos conforman el resultado de la implementación de la Asamblea Escolar. Describen lo que puede ser observable al aplicarla. Muestran los vínculos entre teoría y práctica. Son motivo de análisis desde distintas perspectivas. Son la muestra de que la Asamblea Escolar, y el ejercicio de una práctica democrática, pueden y debe formar parte del proceso educativo.

4.4.1 La Asamblea Escolar en un grupo de 6° en la Escuela Primaria “Simitrio Ramírez Hernández”, en el curso escolar 1990-1991

Es la tarde de un día viernes de la segunda semana de diciembre de 1990. Es una tarde cálida, con un sol que cae, todavía, a plomo sobre la vegetación que anida en nuestro medio circundante.

Viernes, fin de semana, justo término de días de arduo trabajo, día en que celebramos la ya acostumbrada Asamblea Escolar. Esta es ya casi el centro de nuestro trabajo escolar cotidiano.

La lectura del Diario Escolar Colectivo y la organización del grupo 5°. “A” ha precedido a la instalación de la Asamblea.

En esta ocasión, Lucía será la **Presidente de la Mesa de los Debates**, Estrellita será la **Secretaria** y Marisela y Paola serán las **Escrutadores**. Ellas coordinarán la Sesión de hoy. La misma se inicia cuando Lucy dice:

- Buenas Tardes compañeras y compañeros. Comenzamos la Asamblea. ¿Qué proponen para la orden del día?

Casi al instante manos infantiles invaden el espacio, pidiendo la palabra, esperan turno para traducirse en los puntos de la orden del día, misma que la compañera Secretaria de la Mesa va escribiendo en el pizarrón. Es agradable ver que a los

puntos constantes de toda asamblea se agregan dos más; novedades que despiertan inquietud: convivió y evaluación del trabajo.

La Orden del Día queda así:

- Problemas de Equipo.
- Problemas de Grupo.
- Comisión de Aseo.
- Convivió de Fin Año.
- Evaluación del Trabajo.
- Críticas y Felicitaciones, y sugerencias.
- Elección de la Próxima Mesa.

En esta ocasión no se tratará el punto relacionado con la elección del lugar para el próximo recorrido o Estudio del Medio, pues al quedar una semana de clases no será posible realizarlo, así que se discutirá después de vacaciones.

Y en esto estamos cuando la crítica sana se hace presente en la participación del compañero Humberto, quién después de pedir la palabra con su mano en alto dice que una palabra esta mal escrita. El compañero Hugo no quiere quedarse atrás y hace lo mismo. La compañera Secretaria toma en cuenta las críticas y corrige sus errores.

Este breve instante es aprovechado por los murmullos, las casi inaudibles discusiones privadas, las inquietudes, las risas: un espacio antes silencioso y atento se ve pletórico de voceillas, mismas que se apagan y vuelven a la atención al escucharse la voz de la Presidenta de la Asamblea.

Lucía inicia el **desarrollo de la Orden del Día** con el primer punto: **Problemas de Equipo.**

Expectantes, oímos:

- Compañeros del equipo 1 ¿Tienen algún problema?

La contestación negativa hace repetir las mismas palabras al siguiente equipo. Otra negativa. Con asombro vemos que en los primeros 5 equipos no hay problemas. Estos se presentan o exponen en el equipo 6, en la voz del compañero Alejandro Trejo. Sus palabras señalan su inconformidad con la irresponsabilidad de la mayoría de los miembros de su equipo en el trabajo de la obra de teatro. Menciona que sólo Daniel y él asistieron al lugar indicado para reunirse a trabajar. Igualmente dice que Agustín sí aseguró venir y no vino.

La Presidenta interroga a los miembros restantes de ese equipo, y la única en defenderse es Miriam quien alega haber avisado que no podía asistir. Sus argumentos son aceptados y es disculpada, pues Daniel recuerda que sí lo dijo. Ignacia y Agustín permanecen callados.

La Presidenta, instantes después de amonestar a dos distraídos, pregunta a Alejandro y a Daniel:

- ¿Qué proponen para arreglar el problema?
- Un llamado de atención- contesta Daniel.

Como no hay otra propuesta, previa espera, se vota y se acepta la propuesta. Lucía pide a Agustín e Ignacia pasen al frente del grupo. Ya ahí les dice:

- A nombre de la Asamblea se les hace un llamado de atención para que cumplan con responsabilidad en el trabajo del equipo. ¿Lo van a tomar en cuenta?
- ¡Sí! -contestan ambos compañeros, sintiendo la presión que las miradas del grupo ejercen sobre ella y él.

Se continúa con el equipo 7. Aquí Eduardo se queja de que Iván, en la preparación de la obra de teatro, no quería trabajar sólo jugar. Hugo agrega el siguiente relato:

- Le dije: Iván vamos a hacer la obra de teatro, y él me contesto: “Sí, pero vamos a jugar luego la hacemos. Luego la hacemos”. Luego le dije: Iván, vamos a hacer los monos. Y me dijo: “Espérate un ratito”.

Al tomar la palabra, Luis menciona:

- Sí, también ya casi era mediodía y quiso hacer todo. Pero no hizo nada.

Iván, quién hasta ese momento escucha atento y con cierto nerviosismo reflejado en la tensión del rostro y en el ir y venir de una mirada que no sabía dónde detenerse, pide la palabra y trata de defenderse (sin éxito):

- Es que no había dinero para hacer los monos.

- No nos dijo qué traer -arremete Luis.

- Quedamos de hacerlos en su casa y nadie los trajo -agrega Eduardo.

Un tanto despistado y reiterativo, Gerardo dice:

- Iván dijo que primero jugáramos, luego nos dijo que cada quién hiciera su muñeco y todo lo demás.

Iván, sin saber que decir, oye con el peso del tiempo el recuerdo que Alejandro trae a la memoria colectiva del grupo:

- Tienen razón, en tercero y cuarto para lo mismo Iván siempre decía: “Si sale mal, ni modo”.

La Presidenta cree conveniente preguntar:

- ¿Qué proponen para arreglar este problema?

- Un llamado de atención- contesta Eduardo.

- Que no salga en la siguiente obra -propone Humberto.

- Yo propongo que no salga a deportes -dice Luis.

La Presidenta, contemplando el cuaderno de la Secretaria, repite las propuestas y las somete a votación una por una:

- ¿Quién vota por un llamado de atención?

Al instante se levantan varias manos y las compañeras Escrutadores, Marisela y Paola, las cuentan. La secretaria, Estrellita, va anotando, pacientemente y entre sonrisas, los resultados (lo mismo hizo con las propuestas y con lo más importante que se menciona).

El equipo observa ansioso la votación de las propuestas. Iván, silencioso, espera el resultado. La Asamblea aprueba la 2ª. Propuesta, y la Secretaria anota en su Cuaderno de Asambleas tal aprobación, el nuevo acuerdo.

- ¿Hay otro problema? -pregunta la Presidenta.

- Ya no queremos, Humberto y yo, ser coordinadores -dice César.

- ¿Por qué ya no? -interroga la compañera Presidenta.

César y Humberto callan. Es Gerardo quien continúa con el uso de la palabra:

- Humberto ya se arrepintió.

- Lo que pasa es que César no nos llama la atención y Humberto sí -completa Luis.

- ¡Y nos avienta los permisos! -agrega Hugo.

La vigilancia de la Asamblea no sólo es responsabilidad de la Mesa de los Debates, sino de todo el grupo. Por lo mismo, Nohemí levanta la mano y, al serle concebida la palabra, menciona que Alejandro Castañeda no pone atención. La Presidenta lo amonesta y hace lo mismo con otros. Posteriormente retoma el hilo del problema anterior. Como ya no hay argumentos, se vota si se acepta que se cambien o no.

La Asamblea considera válido que César se cambie. Previamente el equipo le reitera su confianza a Humberto.

- ¿Hay otro problema? -interroga la Presidenta, dirigiéndose al mismo equipo.

Iván, un tanto resentido, dice:

- Humberto oye el radio y se atrasa en los apuntes.
- No me atraso -se defiende Humberto.
- Lo oye quedito -dice Gerardo, mientras una leve sonrisa se dibuja en sus labios. Hugo y Luis repiten las mismas palabras.
- Lo esconde en el bote y lo anda escuchando -insiste Iván.
- Lo pone ahí para que no se le caiga -defiende Luis.
- Sí lo oye, pero cuando el maestro habla lo apaga -asegura Alejandro.
- Pone los botes porque una vez se le cayó -justifica Gerardo, al tiempo que Alejandro y los demás muestran su acuerdo con lo dicho.

Sintiendo que la rencilla de Iván puede prolongar la discusión, creo conveniente intervenir. Mi mano levantada es tomada en cuenta por la Mesa y me es concedido el uso de la palabra:

- Los argumentos ya han sido mencionados, ahora corresponde a la Asamblea decidir si considera conveniente aplicar una sanción al compañero Humberto o se le hacen sugerencias.

Mi propuesta es votada y se acepta que se le hagan sugerencias.

La Presidenta amonesta a Braulio e Israel que juegan en su equipo. Enseguida pregunta:

- ¿Quién quiere hacer una sugerencia para los que usan el radio?

Lo único en contestar es el ruido que provocan las risas de Braulio y Arturo, mismos que son amonestados. La Presidenta agrega:

- ¿Es correcto oírlo dentro del salón?
- No –contesta Alejandro.
- Entonces qué sugieres –insiste Lucía.
- Que lo traigan, pero que lo oigan en el patio –sugiere Alejandro.

- Cuando hemos terminado nuestro trabajo, y sin molestar a los demás, podría escucharse; incluso, habrá ocasiones que debamos escucharlo todos o algunos equipos, siempre y cuando el trabajo lo quiera –completo yo.
- ¿Hay otra sugerencia? –el silencio es la única respuesta –. Bien, pasamos al siguiente punto de la Orden del Día: **Problemas de Grupo**. ¿Hay algún problema en el grupo?

Con su pequeña mano en alto y casi enseguida, al serle concedido el uso de la palabra, irguiendo su delgada figura, Marisela trae a la memoria el siguiente hecho:

- Ayer, durante la ausencia del maestro, algunos compañeros estaban echando bastante relajo y Nohemí no me ayudaba para nada.

Nohemí, quien junto con Marisela y Luis son Jefes de Grupo, suspende sus hasta entonces dubitativas miradas a las mesas cercanas y concentra su atención en lo escuchado y en lo que sabe vendrá enseguida: su derecho a argumentar a su favor.

Mientras tanto, contagiados o apoyándose en lo dicho por Marisela, algunos aprovechan para cuestionar a otros. Por ejemplo, Alejandro dice:

- Lo que sucede es que los Coordinadores de Equipo no funcionan bien.

Pacientemente, Nohemí, con su mano en alto, espera turno para darle explicación a un acto considerado irresponsable por quien, como ella, comparte la responsabilidad de coordinar el trabajo y la disciplina del grupo, con o sin la presencia del maestro. Al serle concedida la palabra dice:

- Yo pregunté a los compañeros del equipo 3 si habían acabado, y como no lo habían terminado les dije se apuraran a hacerlo.

Inconforme con lo dicho por Nohemí, Marisela vuelve a pedir la palabra y al hacer uso de la misma menciona:

- Yo le he pedido que si no le hacen caso lo considere como una falta y los anote en el cuadro, no que se quede sentada en su lugar.

Arturo, miembro del equipo 3, hace uso de la palabra e intenta distraer la discusión centrada en su equipo, con las siguientes palabras:

- También los del equipo 7 echaron relajo y no les dijeron nada.
- Eran sólo ellos -contesta indignado Luis, integrante del equipo aludido.

Esto es aprovechado por varios compañeros y da origen al desarrollo de un remolino de acusaciones; las manos levantadas se traducen en serias inconformidades con el desorden acontecido, con la falta de los Coordinadores y Jefes de Grupo. Por momentos se olvida la acusación para Nohemí, pero no, alguien retoma el hilo y Luis intenta darle nuevo cause a la discusión. Nuevamente el caos: las acusaciones sin orden ni fin propio se suceden. Y en este “maremágnum” logro captar cómo Marisela vuelve a arremeter con su inconformidad. Nohemí vuelve a argumentar en su favor. Fernando, con expresión despistada, reincide en mencionar problemas en su equipo. También se traen a la memoria colectiva sucesos acontecidos durante el recorrido anterior, experiencia grupal de semana.

Con la incertidumbre reflejada en sus infantiles facciones y con una mirada que anuncia cierta angustia por el caos imperante, la compañera Presidenta dice:

- ¿Qué proponen para arreglar esto?
- Que se le dé una última oportunidad a Nohemí, y si no lo toma en cuenta que se le cambie como Jefe de Grupo –propone alguien.

En un último intento por defenderse, Nohemí menciona que Marisela también a estado jugando, y, con esto, se provoca una nueva ola de acusaciones. Tal suceso ocasiona cierta molestia en algunos, misma que encuentra eco en las palabras de Alejandro:

- ¡Que ya se arregle esto! Porque empezamos con algo y ya estamos con el recorrido. Mejor ya propongan cómo arreglamos esto.

La Mesa vacila, pues no sabe qué hacer. Se deciden por preguntar las propuestas para solucionar el problema.

- ¡Que se desintegre el equipo 3! –dice Alejandro.

Pido la palabra y me dirijo al compañero Alejandro:

- Acabas de decir que nos desviamos del tema y sales con lo mismo –las risas amigables del grupo cubren el ambiente y Alejandro las acompaña con leves miradas a todos.

Eduardo pide la palabra y dice:

- ¿Todavía están en propuestas? –. Al escuchar la respuesta afirmativa, agrega:
- Propongo que se le cambie a Nohemí.

Lucía le recuerda, y nos recuerda a los que no escuchamos:

- Ya esta esa propuesta –. Segundos después lee las propuestas anotadas:
- Que se la cambie. Una oportunidad más. Y un llamado de atención.

En este momento creo conveniente hacer una consideración a la Asamblea. Y al concederme el uso de la palabra digo lo siguiente:

- Compañeras y compañeros, considero conveniente mencionarles y recordarles, una vez más, que debemos tomar en cuenta el trabajo realizado; por lo mismo, en esta como en otras votaciones similares, debemos votar por el desempeño en el trabajo y no por las personas aludidas.

A mis palabras sucede la votación de las propuestas mencionadas. La Asamblea aprueba el cambio de Nohemí como Jefe de Grupo. Esto provoca un suspiro de desaliento en algunos; miradas solitarias se dirigen a Nohemí. Ella, con la dignidad en alto, mantiene su mirada al frente, mas el nerviosismo de sus manos y pies revela su reacción interna.

Por breves segundos, Lucía se acerca a platicar -en voz baja- conmigo. Instantes después, dirigiéndose a toda la Asamblea, dice:

- El compañero Gerardo, quien era Suplente, es el nuevo Jefe de Grupo.

Un aplauso corona la mirada alegre del nuevo Jefe de Grupo.

- ¿No va a haber propuestas para nuevo Suplente? –pregunta, con impaciencia, Hugo.

- Sí. Se recibirán tres propuestas –contesta Lucía.

Nuevamente el espacio se ve invadido por las manos que, impulsadas por un resorte participativo, se levantan. Estrellita toma nota de las propuestas y Lucía las menciona:

- Las propuestas son: Lucía, Eduardo y Paola.

Mientras, Nohemí, la cara en la mesa, platicaba con Elda, aparentando tranquilidad...

Se realiza la votación y la Asamblea manifiesta una amplia simpatía por Lucía, la cual es nombrada Suplente. Un nuevo aplauso vuelve a coronar la decisión de la Asamblea.

-¿Hay otro problema? –pregunta Lucía. En su expresión no se nota satisfacción o insatisfacción alguna por su nuevo cargo. Por el momento su responsabilidad es continuar con el desarrollo de la Asamblea. Por lo narrado hasta aquí parece ser que su desempeño ha sido satisfactorio para todos.

Pero volvamos a la Asamblea. Y al hacerlo escuchamos las palabras de Alejandro, quién insiste en lo siguiente:

- Propongo que se desintegre el equipo 3. Han hecho mucho escándalo en esta semana.

- Sí, hasta nos dicen de cosas -apoya Eduardo. Luis y Hugo insisten en lo mismo. Hugo menciona que Luis los anotó y estos, ofendidos, se borraron las faltas que tenían y, también, las palomas del equipo 7. Alejandro confirma lo mismo y Gerardo

vuelve a insistir en lo antes dicho. Alguien intenta hablar y Braulio, en un murmullo apenas audible, lo reprende: “Shhh, no te han dado la palabra”. Entretanto, todos los compañeros del equipo 3, con las manos levantadas, esperan pacientemente que les den la palabra para defenderse. El primero en hacerlo es Roberto:

- No éramos nosotros, eran todos.

Un barullo desaprueba lo dicho y la Presidente de la Asamblea pide orden y atención. Entonces, Fernando menciona:

- Yo le dije: no nos anotes, ya estamos todos, toma los permisos. Y Luis dijo que nos daba otra oportunidad -Arturo afirma lo mismo y Fernando completa su participación-. Nosotros estamos trabajando y Luis siempre llega y nos calla. Se le olvida que el maestro ha dicho que podemos hablar en voz baja mientras trabajamos, pero sin molestar a los demás. Y esto Luis no lo toma en cuenta.

Los anteriores argumentos no convencen a Luis, quien insiste en el señalamiento de la falta cometida por el equipo en cuestión, con la siguiente afirmación:

- Son los que más relajo han echado.

Gerardo, queriendo ser conciliador, salomónicamente les da la razón a los argumentos vertidos por Fernando y Luis. Sin embargo, Alejandro recurre a un ejemplo:

- Sí, han sido el equipo más anotado. Mira, tenían hoy 3 palomitas y ya no tienen ninguna, sólo puros anotados.

- Alejandro dice de nosotros, y hace rato estaba platicando con Daniel y no ponía atención a la Asamblea -defiende Roberto. Y Alejandro calla, muerde un papel y espera. Otros repiten acusaciones al equipo 3. Luis acepta haber borrado a los anotados. Ante esta aceptación, Hugo dice:

- Creo que Luis no debió de borrar a los anotados.

Alguien defiende a Fernando y Luis menciona con cierta desesperación en la voz:

- ¡Sí estaba desordenado, hasta estaba subido en la mesa y le dije que parecía “chango”!

Con la misma desesperación, Hugo dice a toda la Asamblea:

- ¡Ya saquemos propuestas que nos estamos tardando!

Su observación es aceptada y Lucía pregunta:

- ¿Qué proponen para arreglar esto?

- Un llamado de atención -contesta Luis.

- Que se desintegre el equipo -propone Hugo.

- Que no salgan al recreo 15 minutos -propone Daniel.

Las propuestas vuelven a ser repetidas y se votan. Los del equipo 3 esperan: unos riendo y distraídos, otros verdaderamente ansiosos, otros verdaderamente indiferentes. Con las mismas expresiones escuchan el acuerdo de la Asamblea: se desintegra el equipo.

¿Cuánto tiempo ha transcurrido? No lo sé, lo único cierto es que el reloj no se ha detenido, y nadie ha preguntado ni visto la hora. Afuera, el sol sigue llenando el campo, el patio de la escuela; sigue, a pesar de todo, haciendo cálida esta tarde decembrina. Y por las ventanas, de tanto en tanto, vemos (tal vez de reojo) circular caras y más caras de alumnos de otros grupos. Pasan, se detienen, pegan su cara en el cristal de la ventana o apoyan su imberbe barbilla en el marco de la ventana abierta. Escuchan y/u observan. Gestos de desconcierto, de asombro, de curiosidad, de risa, van dibujándose en sus rostros. Y cuando han casi adivinado o entendido lo que pasa, emprenden de nuevo el camino a su destino: el baño o el salón escolar. Este desfile de infantes, sin embargo, no logra distraer el curso de la Asamblea. Dentro de nuestra aula escolar se ejerce la democracia, se liberan las facultades de poder elegir, de decidir, de hacer uso de la palabra como una forma de ser, de desarrollar la personalidad, de llegar a ser libre.

Todos hemos permanecido sentados, sólo nos paramos cuando hablamos, pero la posición en la silla ha cambiado constantemente: estiramos, a todo lo que dan, los pies, los subimos en la papelera de la silla del vecino; dejamos la espalda al vacío y el respaldo de la silla sirve de apoyo al brazo; los pies van y vienen en el breve espacio que dominan por el momento.

Entretanto, las miradas revolotean de un lugar a otro, de la Mesa de los Debates a la mesa del equipo, de los ojos del/la amigo(a) a los ojos de otro(a) amigo(a); y a veces intentamos mandarnos mensajes en clave Morse, abriendo y cerrando los ojos. A veces intentamos murmurar cosas inaudibles para otros, entendibles para uno o dos, pero si no se relacionan con la Asamblea nos callan con la conocida señal del dedo índice posado verticalmente en los labios cerrados.

El tiempo pasa, avanza, la Asamblea también. Yo sigo tomando nota de casi todo, mi mano y mi oído no van al parejo: una se atrasa y el otro a veces no escucha bien algunas frases (más tarde recurriré a la memoria para completarlas). Las hojas previstas para ser llenadas se agotan y tengo que recurrir a otras. Tomo unas hojas más y alcanzo a escuchar en voz de la Presidenta de la Asamblea, la siguiente frase:

- Compañeros, ¿hay algún otro problema?
- Luis, siempre cuando nos vamos, pone muchas palomas en su equipo -nos entera Alejandro Castañeda, con un dejo de preocupación en el tono de su voz.

A la defensiva y con cierto nerviosismo en la voz, pero con energía, Luis dice:

- Son participaciones. El “Charal”... -al escuchar este desliz, el grupo estalla en carcajadas haciendo que el aludido se ponga a disparar sonrisas a todos; entretanto Luis corrige y continúa -...César... me dice eso.
- Es que César se confunde -contradice la aguda voz de Hugo.

Yahaira y Nohemí apoyan lo expuesto por Alejandro y mencionan lo ocurrido un día de la semana, también relacionado con el cuadro. Esto es aprovechado por los compañeros del equipo 7 para tratar de distraer a la Asamblea al intentar “arremeter”

contra el equipo 3 –quizá tratan de desquitarse. Creo conveniente intervenir, para evitar la “venganza”, y hago alusión al trato que entre compañeros debemos tener. Enseguida, Nohemí continúa con el uso de la palabra:

- Luis dice que son participaciones de Hugo y otros; por eso son más palomitas, según él.
- No son sólo de Hugo, también de otros -reclama, ofendido, Humberto.

Los ires y venires de los reclamos y las palabras de defensa, se suceden; parece nuevamente el caos, mas Lucía pone fin a este momentáneo remolino:

- Ya propongan algo para arreglarlo.
- Que se les llame la atención -propone Luis.

Pido la palabra y hago la siguiente crítica a Luis:

- Qué chistoso, lo que se discute es precisamente tu caso, y ahora resulta que propones un llamado de atención para otros que ni siquiera sabemos quiénes son. Trata de tomar estos asuntos con mayor seriedad.
- ¿Qué proponen? -vuelve a inquirir la voz de la Presidenta de la Asamblea.
- Que se le cambié como Jefe de Grupo -propone Alejandro.

Dos voces no identificadas proponen:

- Una última oportunidad.
- Un llamado de atención.

Las propuestas son repetidas y se pasa a la votación. La mayoría de la Asamblea aprueba la primera. En su lugar, Luis, jugueteando con su guiñol, permanece callado, medio tristón: esbozando una leve sonrisa, aparenta tranquilidad. El silencio provocado por el resultado de la votación, es roto por la voz de Lucía:

- Se prueba que se le cambie. Por lo tanto, queda como nuevo Jefe de Grupo: Lucía Díaz. Ahora hay que nombrar al nuevo suplente. ¿A quien proponen?

Las propuestas son: Estrellita, José Daniel y Lucía Jerónimo. Al realizar la votación, la simpatía del grupo recae en José Daniel. La voz de la Presidenta corrobora esto:

- Queda como nuevo suplente, José Daniel – Un aplauso culmina la elección de la Asamblea.

Al no haber otro problema se procede a desarrollar el siguiente punto de la Orden del Día: **la Comisión de Aseo**. Gerardo, responsable de la Comisión de Aseo por parte de los hombres, pasa al frente.

- ¿Quiénes vienen mal aseados? – pregunta Lucía.

- Joel y Gerardo Flores –responde Gerardo Pabello-. Les sugiero que traten de mejorar su aseo personal.

- Los que vienen limpios ¿quiénes son? –interroga Lucía.

- Iván, Roberto, Fernando, Humberto, Eduardo, Israel -responde, una vez más, Gerardo-. Los felicito por venir bien aseados.

Acto seguido, los compañeros mencionados, pasan por un chocolate y reciben un apático aplauso del grupo, el cual cuando escucha mi alusión a esto último (y para darme gusto) aplaude más fuerte.

Corresponde ahora a Estrellita, por parte de las mujeres, pasar a rendir su informe.

- ¿Quiénes vienen mal aseadas? -inquieta la voz de la Presidenta.

- Sara, Lucía Jerónimo e Ignacia -responde la casi inaudible voz de Estrellita.

- ¿Qué les sugieres? -vuelve a preguntar Lucía.

- Que se asean un poco más, porque tienen liendres.

- ¡Yo no tengo liendres, tengo caspa!- protesta Ignacia.

- ¿Qué les sugieres? -repite Lucía.

- Que se bañen más seguido -responde Estrellita, sin ánimo de entrar en una discusión con Ignacia. Esta última, al no encontrar más que agregar calla y acepta, obligadamente, lo dicho por su compañera.

- ¿Quiénes vienen más limpias? -interroga Lucía.
- Concha, Marisela y Lucía Díaz -responde Estrellita.

Estas compañeras también pasan por sus chocolates, y ahora el aplauso brindado como felicitación es más fuerte.

Gerardo, en la Asamblea pasada, había presentado su renuncia, misma que le fue aceptada pues se le hicieron críticas acerca de cierta irresponsabilidad en su trabajo. Pero como la persona que fue electa no había asistido a la escuela y no conocía el acuerdo de la Asamblea, Gerardo tuvo que asumir la responsabilidad por el momento. Así, en esta Asamblea, Gerardo escucha lo siguiente:

- Gerardo, ya no eres el responsable del Aseo. Ahora es Agustín -dice Lucía. Un aplauso afirma la preferencia del grupo por el nuevo responsable del Aseo de los hombres. Aplauso que termina cuando Lucía agrega- Ahora propuestas para nuevo suplente.
- Propongo a Alejandro Castañeda -dice Hugo.
- A Iván -propone Alejandro, pero aquel no acepta.

Por instantes se cae en un silencio total. La Mesa delibera algunas cosas. La Asamblea murmura con el viento. Un “¡Pongan atención!” de la Presidenta rompe el silencio, y agrega:

- Otra propuesta.
- Eduardo -propone Daniel.
- Compañeros, hay 3 propuestas: Alejandro, Iván (consideren que él no quiere ser) y Eduardo -dice Lucía.

Se votan las propuestas; las Escrutadoras con el dedo índice siguiendo las manos levantadas, van contando y dan a la Secretaria su cuenta, ambos conteos se suman, y se anotan los votos para cada compañero propuesto. Al realizar la suma general de los votos, se observa que no votó la mayoría de la Asamblea, por lo tanto, la votación se tiene que repetir. En esta ocasión la simpatía recae en...

- Se aprueba la propuesta de Eduardo como nuevo suplente de la Comisión de Aseo
- los aplausos del grupo acompañan estas palabras de Lucía.

Como no hay suplente de la Comisión de Aseo de las mujeres, se piden propuestas para elegirla. Las propuestas son Ana María, Johana Serrano y Concha. La presidente repite las propuestas y realiza la votación. La voz de Lucía nos da el resultado final:

- Se aprueba la propuesta de Concha como nueva suplente de la Comisión del Aseo
- los aplausos de la Asamblea vuelven a acompañar estas palabras.

Ahora se continúa con el punto de la Orden del Día referente al **Convivió de Fin de Año**. A iniciativa de la Mesa, las propuestas se desatan intempestivamente:

- Una piñata para niños y una para niñas -propone Nohemí.
- Intercambio de regalos -propone Eduardo.
- Piñata por equipo. ¡Ah! Y con comida -propone efusivamente Alejandro Trejo.
- Gelatinas y pastel –propone, a su vez, Ana María.

A punto de enredarnos en un nuevo maremágnum, pido la palabra y trato de encauzar el orden de las propuestas, en fin, el orden de la organización (valga la redundancia) del convivio. Cabe mencionar que la realización del convivio fue aprobada en la Asamblea pasada y sólo faltaba organizarlo.

Ya en su justo cause, primero se vota lo de las piñatas y se aprueba la propuesta de que sea una por equipo. La euforia invade el salón al escuchar este resultado, y los aplausos vuelven a conquistar nuestros atentos oídos. El convivio, en sus aspectos gastronómico y alegórico, son los que despiertan más participaciones.

- Que alguien traiga música -propone Daniel.
- La música ya la traemos por dentro -bromeo y ocasiono cierto número de risas entre los presentes, lo cuál aligera los músculos tensos de la cara.
- Yo propongo que se preparen bolsitas con dulces -dice, con su voz ansiosa, Humberto.

- Juegos y sorpresas -dicen al unísono las voces alegres de Ana María y Carmen.
- En lo que organizamos las propuestas vamos a salir a recreo. Pueden salir - concluye Lucía, después de deliberar con sus compañeros de la Mesa y conmigo.

Es así como se abre un receso y todos salimos a disfrutar del recreo y de algunos alimentos que han permanecido en las mesas, mochilas o bolsas, esperando la mano que los lleve a la boca que se encargará de devorarlos. Todo esto en el transcurso de una cálida tarde decembrina que ya huele a posada navideña.

Media hora más tarde, se reinicia la Asamblea. La Presidenta se encarga de hacerlo y, enseguida, lee las propuestas para el convivio: emparedados, agua o refresco, gelatinas, pastel, bolsitas con dulces y que alguien traiga una grabadora y cassettes; también la fruta para las piñatas.

- ¿Quién vota por que sea esto? -pregunta a la Asamblea la Presidenta. ¡Y por primera vez en la tarde, por unanimidad se aprueba la propuesta!

Y en estas estamos, cuando Joel levanta su pequeña mano y propone un paseo al campo. Esto se toma como un leve desatino y como no va con lo tratado se desecha su propuesta. Después se vota si se trae agua o refrescos, y se aprueba traer agua. También se vota si se hace intercambio de regalos. Por segunda vez en la tarde, se aprueba por unanimidad, y entre un júbilo total, tal propuesta.

- Sugiero que, para el intercambio, se vote si se da lo que cada quien quiera, si se da tarjeta y/o regalo. O que se marquen algunos criterios –propongo yo.

Se vota mi propuesta y se aprueba que se de lo que cada quien quiera dar: tarjeta, regalo, etc. Enseguida se discute cómo realizar el intercambio de regalos. Propongo que sea de niños a niñas y viceversa. Mi propuesta se vota y es aprobada.

- Propongo que se pongan en un frasco los nombres de niños y en otro los de las niñas, y que cada quien pase a escoger uno -dice Ana María; y una sonrisa de satisfacción ilumina su redonda cara cuando, al votarse, su propuesta es aceptada con beneplácito por la mayoría de la Asamblea.

Así se termina con la organización del convivio de fin de año y pasamos al siguiente punto de la Orden del Día. Este corresponde al de la **Evaluación del Trabajo**.

- Propongo que se diga quién va bien y quién va mal -dice Alejandro Castañeda.

- Propongo que se diga qué les ha parecido el trabajo, qué sugieren. En fin, digan todo lo que quieren acerca de lo realizado en el grupo en este tiempo -digo yo, mientras contemplo en algunas miradas cierta incertidumbre.

Las dos propuestas son votadas y es aprobada la mía. Por consiguiente se inician las participaciones. Y con una mezcla de angustia, desesperanza, intranquilidad y una certeza de que falta mucho por recorrer, por alcanzar, observo que la incertidumbre contemplada en las miradas de varios(as) compañeros(as) del grupo se traduce en una no participación. Sólo dos personas expresan su opinión: Alejandro Castañeda y Ana María. Ambos coinciden en que ha sido un buen trabajo, que les ha agradado y creen se ha avanzado mucho. Algunos meneos de cabeza, en sentido afirmativo, alimentan mi optimismo; sin embargo, levanto la mano y, al serme concedida la palabra, digo:

- Compañeras y compañeros, el hecho de que no hablen, que permanezcan callados, dubitativos, me hace pensar que hay cosas que les molestan, que tal vez les desagradan otras; quizá sea todo lo contrario, pero no se animan a decirlo abiertamente. Posiblemente algunos tienen miedo, temor o algo parecido, y creen que no lo van a decir bien, o qué se yo. Por mi parte quiero decirles que aquí, en este grupo, siempre se podrá decir lo que quieran, lo que realmente piensan, sienten, desean, etc. El trabajo que aquí se hace se alimenta de la participación de todos, y si algo falla tenemos que decírnoslo para juntos corregirlo; y si algo va bien, reconocerlo y sugerir cosas que lo mejoren todavía más. Los invito a que hablen y

digán sus opiniones; que el temor, el miedo o la pena, los hagan un rollito y lo echen al bote de la basura. Hagan uso de esas capacidades que distinguen al hombre y la mujer de los animales: el hablar y pensar.

Mis palabras son escuchadas con atención, tal vez con cierto recelo; algunas miradas reflejan entendimiento de lo escuchado, otras algún resquicio de incertidumbre, otras (las pocas) revelan que lo escuchado pasó cual leve aire; sin siquiera mover sus cabellos.

Después de un breve silencio, se pasa al siguiente punto: **Críticas y Felicitaciones**. La ronda de participaciones se realiza en el orden acostumbrado. Es así como se suceden felicitaciones a los responsables de la Comisión de Aseo, a los Jefes de Grupo, y a otros integrantes del grupo. Hay reconocimiento para los que han dejado de ser Jefes de Grupo: Luis y Nohemí. Es agradable observar y escuchar que Nohemí hace un grato reconocimiento a la labor realizada por Luis, y éste, en su turno, hace lo mismo para con ella. También sucede lo mismo con otros: durante la Asamblea discutieron sus problemas y casi llegaron a un enfrentamiento personal, ahora se felicitan por su aseo o buen trabajo. No podían faltar las críticas, sanas y constructivas como siempre, y al mismo tiempo se hacen un sinfín de sugerencias. Entre tantas participaciones, retengo las siguientes:

- Yo le sugiero a Nohemí mande la pena al demonio. A los compañeros del equipo 3 les sugiero que se porten bien. Felicito a Luis y Nohemí por su papel como Jefes de Grupo, y al maestro lo felicito por lo que nos enseñó –dice, con euforia y firmeza, Alejandro.
- Yo critico a Alejandro Trejo por picar el jabón y le sugiero que ya no lo haga -dice Agustín.

Alejandro hace una mal moción (insistente petición de palabra) para decir que Gabriela desatiende la Asamblea. Yo pido la palabra y le aclaro a Alejandro y a la Asamblea cómo hacer las Mociones y para qué sirven (algunos hacen el gesto con las manos y luego todo sigue su curso normal).

En mi turno de la ronda de participaciones, hago una crítica al mudo silencio de la evaluación del trabajo.

Después se pasa al último punto: la **Elección de la Próxima Mesa de los Debates**. Las propuestas son: Luis, Nohemí, Eduardo, Lucía Díaz, Marisela, Braulio, Paola e Iván. Muchas manos quedan levantadas en espera de proponer a alguien. Como algunos de los propuestos se auto propusieron yo comento y pregunto qué sería mejor: que lo propongan o auto proponerse. Todos callamos, pero sabemos que se discutirá en otra ocasión, mientras lo meditaremos.

Antes de realizar la votación, Lucía nos recuerda que cada quién puede votar 3 veces. El resultado final es el siguiente:

Próxima Mesa de los Debates.

Presidenta: Nohemí.

Secretaria: Lucía Díaz.

Escrutadores: Marisela y Eduardo.

Finalmente, y después de que la Asamblea brinda un caluroso aplauso a los compañeros electos, la vocecita firme de Lucía Díaz, Presidenta de esta Asamblea, nos dice:

- Compañeras y compañeros, se da por terminada la Asamblea.

Un último y estruendoso aplauso reconoce la magnífica labor realizada por la Mesa en la conducción de la Asamblea; y muy especialmente, a Lucía Díaz. Un pensamiento cobra certeza en mi mente: Vivir la experiencia de la Asamblea Escolar es disfrutarla, es crecer con los que la hacen.

4.4.2 La Asamblea Escolar en un grupo de 6° en la Escuela Primaria “Filomeno Mata”, en el curso escolar 2003-2004

Implementar y aplicar la Asamblea Escolar como una forma de clarificar las expectativas escolares de maestro y alumnos en un lugar de trabajo común, el aula y la escuela, constituye una experiencia nada sencilla, más bien compleja.

Es preciso desarrollar todo un proceso previo para sentar las bases de aplicación de la Asamblea Escolar. Por esto la etapa de sensibilización del alumno para que exprese opiniones y propuestas acerca de todo lo que sucede y hace en clase, es un punto básico en la implementación de la Asamblea Escolar. Al comenzar esta fase encontré que los alumnos tienen muy poca formación en cuanto a expresar opiniones, con dificultad las expresan, muchas veces es sólo con monosílabos que expresan una opinión. Por ejemplo, a la pregunta ¿Qué te pareció lo que hicimos hoy? Responden: “Bien”. Si insisto con otra pregunta, la respuesta es completada así: “Que estuvo bien”.

No es diferente lo que sucede cuando se les plantea que hagan alguna propuesta de trabajo acerca de tal o cual aspecto. Aquí les es más difícil construir una propuesta en una frase comprensible. Sus propuestas se reducen a querer hacer lo que tradicionalmente han hecho; es decir, esperar a que el maestro les diga que hacer.

Estos resultados me obligaron a alargar el proceso de implementación en la fase inicial de aplicación.

Lo anterior motivó que la primera sesión informal de la Asamblea Escolar se trasladara 15 días después, a mediados de septiembre. Previo a esta sesión me aboqué a propiciar que los alumnos expusieran puntos de vista, opiniones, críticas y sugerencias, acerca de lo que hacíamos, de lo que presentaban sus compañeros o ellos mismos; en fin, a que se generara un clima de comunicación idóneo: saber

escuchar y saber hablar, aprender a escuchar para ser escuchado; este clima incluyó la posibilidad de la empatía, ese ponerse en el lugar del otro para opinar con más certeza. Esto implica el reconocimiento de los otros, la aceptación de uno mismo y de los demás, la valoración y reconocimiento que se hace del trabajo y esfuerzo que realizan los demás; reconociendo nuestras propias capacidades y limitaciones. La posibilidad de este clima nos permitió llegar a la primera sesión informal de la Asamblea Escolar con una mejor disposición del alumno a debatir puntos de vista.

La primera sesión se constituyó en un “rito de iniciación” en la nueva etapa de trabajo; los alumnos la percibieron como una forma de liberar tensiones en sus relaciones personales. De ahí que en este aspecto es donde más se extendió el grupo. Se observó que más que opinar acerca del trabajo realizado lo que hacían era hablar y debatir, discutir, acerca de sus problemas y conflictos personales. Esta situación motivó que hayamos podido dar un paso más en el proceso de aplicación de la Asamblea Escolar: que los alumnos aprendieran o se enseñaran a reconocer y valorar los esfuerzos de sus compañeros.

Partiendo de un problema personal entre ellos, los acerqué a reconocer lo que cada uno hace, la personalidad que cada uno tiene y cómo se refleja en sus hábitos conductuales y escolares. Así el grupo pudo exteriorizar críticas, felicitaciones y sugerencias en una forma más constructiva. Claro, todavía tales opiniones tenían mucho de subjetivo en frases aparentemente objetivas.

Para la segunda sesión informal de la Asamblea Escolar (a finales de septiembre) los resultados fueron prácticamente los mismos. El grupo dinamizó su trabajo, sin embargo, se aceleraron los procesos subjetivos y las relaciones entre ellos se tensaron y evidenciaron los conflictos de personalidad que los hacían tener diferencias. Esto motivó que me abocara a trabajar en torno a sus conductas y relaciones personales, procurando sensibilizarnos para que las modificaran y/o se aceptaran como son, que reconocieran sus diferencias y procuraran colaborar y participar para lograr un mejor trabajo.

Lo anterior no fue nada fácil, y motivó que la tercera sesión se realizara prácticamente un mes después. En esta sesión nos abocamos a realizar un ejercicio de valoración del trabajo realizado por cada cual: el grupo evaluó a cada uno de sus integrantes y cada uno, posteriormente, se evaluó a sí mismo. Lo que se obtuvo fueron valoraciones que sirvieron, junto con otros aspectos, para realizar la primera evaluación bimestral.

Finalmente, y por diversos factores –los mencionados anteriormente y otros de índole administrativo, cívico y festivo- no pudimos hacer otra sesión de Asamblea Escolar para iniciar la formalidad de la misma. Esto no quiere decir que las acciones permanentes se hayan eliminado, no, se mantuvieron, se implementaron otras, mas ya no pudimos continuar, por aquel momento, con la secuencia programada. No obstante, fue mi intención retomar lo iniciado y darle continuidad en el mes de enero, para que pudiese hacer una evaluación más consistente y sistemática de los resultados de la aplicación de la Asamblea Escolar. Y pasar de la etapa de sensibilización a la etapa de formalización de la misma.

Durante el mes de enero se retomó el proceso de aplicación de la Asamblea Escolar. Se continuó con la fase de implementación en sesiones cortas. En tales sesiones se lograron desarrollar más los aspectos participativos que se busca generar con la propuesta de la Asamblea Escolar: los alumnos lograron generar mecanismos de organización propia, autónoma, en cuanto a su forma de trabajar en equipo; no ocurrió así en lo relacionado con la organización del grupo. Esto se debe, principalmente, a la imposibilidad mía de llevar sistemáticamente el proceso de instauración de la Asamblea Escolar. Empero, el grupo muestra una mayor sensibilidad para organizarse, pues ellos mismos han contribuido a posibilitar una organización mínima que les permite trabajar solos y controlar aspectos relacionados con la disciplina.

Esto no es coincidente con la intención de que sean autogestivos o cogestivos, pues no se ha dado una reflexión o discusión amplia, en la Asamblea, acerca de estos mecanismos de organización. Simplemente se han delegado en algunos compañeros la responsabilidad de tener “control” sobre el grupo. Falta ese salto cualitativo que haga posible que el grupo se apropie de su propia dinámica interna; que discuta, analice y reflexione más sobre sus propios procesos y que se involucre en una participación eminentemente abierta y democrática.

En cuanto a los aspectos éticos de la propuesta, existe también un desarrollo máximo en cuanto a reflexionar sobre su propia conducta, sus posibilidades de participación, sus criterios acerca de lo que busca dentro de la escuela y acerca de cómo se interrelaciona con los otros. Esto es así por la misma falta de sistematicidad en el proceso de instauración de la Asamblea Escolar, sobre todo por no arribar a la realización de la segunda fase en mejores condiciones.

Lo mencionado en este análisis descriptivo no quiere decir que la aplicación de la Asamblea Escolar haya sido incorrecta o que no haya servido. Más bien no logré, en este curso, instaurar un proceso significativo de la Asamblea Escolar. Lo logrado hasta ese momento no estuvo en niveles óptimos mas constituyó una base firme para darle continuidad en lo que restó de ese curso.

No obstante, sigo convencido de que la Asamblea Escolar es una forma idónea de transformar la práctica educativa. A este propósito seguiré enfocando mis esfuerzos.

CONCLUSIONES

Recuperar la experiencia no es sólo hacer un recuento de actos realizados, también implica realizar un análisis de lo que hicimos y, autocríticamente, plantearnos con claridad los problemas o insuficiencias de nuestra práctica docente, así como la forma en que habremos de resolverlos. El análisis lleva a investigar, y al hacerlo se dan distintos procesos de formación profesional: reconsideramos nuestra forma de ejercer la docencia, afirmamos y sistematizamos teóricamente nuestros saberes; desarrollamos la capacidad de indagar, razonar, conocer, aprender, explicar el aquí y ahora, y proponer alternativas para contribuir a un mejor porvenir de la educación en México.

Las expectativas escolares son resultado de procesos de desarrollo familiar, social, profesional; procesos donde la experiencia adquirida no lleva a hacernos una idea de lo que significa conocer, aprender y estudiar; de lo que representa la escuela y el asistir a ella; de lo que son y deberían ser los maestros. En este sentido, nuestras expectativas están estructuradas según la experiencia acumulada. Por eso el niño en preescolar y en primer grado de la primaria acude más gustoso a la escuela, y el adolescente de secundaria detesta asistir a ella. En el primer caso es el gusto por aprender; en el segundo caso, es la obligación de estudiar. De las frustraciones de nuestras primeras expectativas se van conformando las nuevas expectativas, y de lo que ocurra con estas se definirán las que siguen, y así sucesivamente.

Entonces, de lo que se trata es de encontrar una forma de trabajo que nos permita la convergencia de las distintas expectativas y la posibilidad de construir una sola, concensuada entre los que integran el grupo, la escuela, etc. Una en la que todos nos comprometamos responsablemente a participar en su realización.

Los retos y dilemas que enfrenta la educación no pueden ser afrontados sin la participación de los sujetos involucrados en el proceso educativo: alumnos,

maestros, directivos, padres de familia y autoridades educativas. Esto implica pugnar por la implementación de procesos autogestivos y cogestivos, donde todos podamos participar expresando nuestros puntos de vista, donde escuchemos a los otros, donde a partir de la argumentación de ideas construyamos acuerdos concensuados en torno a la organización escolar, el proceso formativo y la política educativa a seguir. De ahí la importancia de la democracia deliberativa como mecanismo de debate, como forma de convivencia y vinculación social, como elemento indispensable para fortalecer el trabajo cotidiano y nuestros procesos de desarrollo formativo. Para afirmarnos como parte de la vida política del lugar en que vivimos; en el que somos tanto ciudadanos como futuros ciudadanos.

A tiempos nuevos, actividades nuevas.

Nos encontramos ante una situación inédita, nueva, que merece enfrentarla con una actitud, también, nueva, innovadora, que posibilite un trabajo colectivo en el que las personalidades y formas de ser de cada individuo no desaparezcan sino que aporten su experiencias y su saber para que, en colectivo, compartan y engrandezcan sus vivencias y construyen más saberes; todo en función de la formación y crecimiento personal. A este esfuerzo colectivo se orienta la propuesta de la Asamblea Escolar. No es, precisamente, una actividad nueva, pues se ha venido practicando en muchas escuelas.

Lo que ahora se plantea es que forme parte no de algunas sino de todas y cada una de las aulas escolares, de cada escuela. No es que se quieran hacer clases bonitas o catarsis grupales, y continuar como si todo fuera igual. ¡No! Se trata de hacer una actividad cuya función sea la de ser el centro de la actividad colectiva, el lugar en que el grupo discute, analiza, critica, sugiere, propone, organiza, construye; donde el ciudadano del siglo XXI aprende que su opinión cuenta; donde se prepara para participar en las decisiones que lleven a la transformación de sistemas caducos, esclerotizados. Sistemas cuya característica fundamental es el Autoritarismo.

Para transformar la realidad de estos sistemas que ensombrecen el panorama presente y futuro, se hace necesario el involucramiento y participación de los sujetos, que adquieren la categoría de ciudadanos. Éstos no deben esperar a “ver qué pasa”. Los maestros, desde nuestras escuelas, y asumiendo la práctica cotidiana de la Asamblea Escolar, podemos realizar una formación ciudadana en los niños de hoy, ciudadanos del mañana; y abrir perspectivas de participación, a través de la cogestión y autogestión educativa, de los sujetos que en lo futuro participen en la transformación democrática de su sociedad, del mundo en que vivimos.

A partir de las experiencias mencionadas en el presente trabajo, podemos afirmar que la práctica de la Asamblea Escolar en la Escuela Primaria no sólo es posible sino que su proyección educativa es amplia: contribuye a desarrollar y fortalecer los procesos formativos del alumno (comunicación, expresión, razonamiento crítico, argumentación de ideas, autocrítica, reconocimiento del otro, valoración del trabajo personal y colectivo, capacidad de organización y participación en tareas colectivas, responsabilidad en el cumplimiento de sus tareas; acciones todas que forman parte del futuro ciudadano).

Las experiencias relatadas hacen mención de dos momentos principales en el proceso de la Asamblea Escolar: la implementación de la misma y la forma en que se manifiesta cuando ya forma parte de la vida escolar del grupo. Se pueden apreciar tanto los contratiempos, conflictos o resistencias, así como los aciertos, las coincidencias y las perspectivas educativas de la participación democrática del alumno en el aula.

La Asamblea Escolar debe formar parte de un conjunto de prácticas educativas (entre ellas, las Técnicas Freinet) que en conjunto hagan del trabajo del maestro una actividad a la altura de los nuevos tiempos. Por ello, en sí misma no es la panacea; es una propuesta en la que convergen elementos esenciales para lograr un mejor proceso educativo y formativo de nuestros alumnos. En este sentido, el presente trabajo es apenas el principio de una propuesta pedagógica. Es un acercamiento a lo

que es la Asamblea Escolar; aspectos como la implementación, desarrollo, consolidación, técnica, proceso, teoría, entre otros, merecen ser tratados ampliamente en futuros trabajos. A ello me avocaré en los tiempos por venir.

BIBLIOGRAFÍA

- COHEN, Joshua, “Procedimiento y sustancia de la democracia deliberativa”, en *Metapolítica* No. 14, Vol. 4, México, abril-junio de 2000, pp. 24-47.
- COLL, César, “Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?”, en: *Seminario Taller de Titulación. Aspectos Teóricos (Contenidos). Aspectos Técnico-Methodológico. Lecturas*, México, 2009, p.p. 78-96.
- DELORS, Jacques, “Capítulo 4: Los cuatro pilares de la educación” en: Universidad Pedagógica Nacional, *Seminario Taller de Titulación. Aspectos Teóricos (Contenidos). Aspectos Técnico-Methodológico. Lecturas*, México, 2009, p.p. 3-14.
- DELVAL, Juan, *Hacia una escuela ciudadana*, Madrid, Morata, 2006, (Colección Pedagogía), 132 p.p.
- FAURE, Edgar, Felipe Herrera *et.al.*, *Aprender a ser*, 6ª edición, Madrid, Alianza, 1978, 426 p.p.
- FONTÁN, Pedro, *La escuela y sus alternativas de poder. Estudio crítico sobre la autogestión educativa*, 1ª edición, Barcelona, CEAC, 1978, 197 p.p.
- FREINET, Célestin, *La educación moral y cívica*, 2ª edición, Barcelona, LAIA, 1972, (Biblioteca de la Escuela Moderna N° 4), 82 p.p.
- _____, *Las invariantes pedagógicas. Guía práctica de la Escuela Moderna*, 7ª edición, Barcelona, LAIA, 1982, (Biblioteca de la Escuela Moderna N° 2), 73 p.p.

- _____ y R. Salengros, *Modernizar la escuela*. 7ª Edición. Barcelona, LAIA, 1982 (Biblioteca de la Escuela Moderna No. 1), 87 p.p.
- GIROUX, Henry A., *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*, 1ª edición, México, Siglo XXI, 1993, 333 p.p.
- _____, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992, 329 p.p.
- GUTTMAN, Amy, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001, (Paidós Estado y Sociedad N° 84), 420 p.p.
- LARROYO, Francisco, *Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación*, 1ª edición, México, Porrúa, 1982, 601 p.p.
- MENDEL, Gerard, *La descolonización del niño*, 3ª Edición, Barcelona, Ariel, 1982, 276 p.p.
- _____ y Christian Vogt, *El manifiesto de la educación*, 6ª edición, Madrid, Siglo XXI, 1978, 324 p.p.
- NASSIF, Ricardo, *Pedagogía general*, Buenos Aires, Kapeluz, 1974, p.p. 3-30.
- PANSZA, Margarita, Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo, *Fundamentación de la Didáctica Vol. I*, 4ª edición, México, Gernika, 1992, 228 p.p.

- PÉREZ, Ángel, “Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje” en: Universidad Pedagógica Nacional, *Seminario Taller de Titulación. Aspectos Teóricos (Contenidos). Aspectos Técnico-Methodológico. Lecturas*, México, 2009, p.p. 16-39.
- PONTÓN, Gonzalo, Dir. Gral., *Grijalbo Diccionario Enciclopédico*, Grijalbo, Barcelona, 1986, 2 Tomos, 2300 p.p.