

EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA, SOCIEDAD DEMOCRÁTICA Y COMUNICACIÓN

J. Alfonso García Martínez

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Una educación democrática debe apoyarse en un sistema axiológico de referencia. Sin embargo, la primacía de uno u otro de los componentes de este sistema valorativo configura, en la práctica, opciones educativas diferenciadas e incluso contrapuestas. En este sentido, en nuestro trabajo sostenemos que, por ejemplo, la aspiración igualitaria (principio ético de igualdad) conduce a un modelo de democracia distinto del que se manifiesta cuando se opta por el principio ético de libertad de manera exclusivista y, normalmente, en contradicción con los valores de solidaridad social.

Esta opción axiológica referencial tendrá, ineludiblemente, repercusiones muy importantes en los modelos educativos que se desarrollen, independientemente de que todos reclamen para sí el apelativo de “democráticos”.

Esta situación conflictual, lejos de menoscabar la necesidad de una reflexión permanente sobre la democracia y la educación que le sirve de instrumento socializador, lo que significa es que nos encontramos ante la necesidad histórica de configurar curricularmente una educación para la democracia apoyada en una perspectiva crítica, abierta y

pluralista, es decir, sustentada en la plataforma de una educación democrática.

Educación democrática que debe establecerse sobre premisas dialógicas capaces de penetrar no sólo en el concepto de democracia sino también y fundamentalmente en el ejercicio democrático tanto en el seno de las instituciones educativas como en el de la específica acción educativa.

2. LA DEMOCRACIA COMO REFERENTE

Si el marco político y social que hace posible el desarrollo de una educación pluralista y el ejercicio de una vida libre es la democracia, justo es corresponder desde el campo educativo a ese sistema ampliando su conocimiento, su consolidación y su profundización. Tal sería la fundamentación que podríamos dar, inicialmente a la necesidad de educar para la democracia. Pero ¿qué es educar para la democracia? Aunque dejaremos de lado una eventual definición de “educación”, si nos detendremos brevemente en la caracterización de la democracia en tanto que sistema socio-político que pretendemos defender.

Más allá de las clásicas definiciones, el concepto de democracia es en la actualidad un concepto que se resiste a una definición precisa y que sea válida

para cualquier situación. Una explicación plausible de esta situación la encontraríamos en el hecho de que, como todos los conceptos, el de 'democracia' hace referencia a todos los casos históricos concretos a los que nos remitimos para adaptar su contenido lógico sin que por ello se agote (DEMO, 1985:52) en sus aplicaciones particulares. La consecuencia de este planteamiento será que nuestra opción por la democracia se verá siempre condicionada por una versión precisa de la misma.

Para DALH (1971), por ejemplo, la democracia debería llamarse con propiedad poliarquía, en tanto que hace referencia a sociedades que generan y permiten un alto grado de pluralismo subcultural. Con lo cual no se habla de un sistema de gobierno que incluya todos los ideales democráticos, sino que se aproxima a ellos en un grado razonable. Dicho de otro modo, la democracia es un modelo de convivencia humana perfectible y a alcanzar, si bien un régimen democrático es aquel que tiene una alta probabilidad de permanecer democrático.

Ahora bien, el mantenimiento de la estabilidad en un sistema plural es altamente difícil de conseguir, como ya apuntaba Aristóteles en su *Política* al indicar que los Estados tienden a ser sociedades formadas por iguales y compañeros. Por esa razón algunos politólogos (LORWIN, 1971; LEHMBRUCH, 1969; NORDLINGER, 1972) sostienen que las democracias asentadas sobre la pluralidad y no sobre la unidad desarrollan una estrategia de democracia concordante, en la que los conflictos se dirimen a través de la cooperación y el entendimiento entre las distintas élites y no mediante la competencia y la decisión de la mayoría.

Dentro de este panorama, LIJPHART (1988) formula una pregunta inquietante dada la complejidad de los factores en presencia: ¿vale la pena luchar por la democracia? De ser negativa la respuesta huelga todo proceso educador para la democracia y nuestra tarea acabaría aquí mismo. Sólo una contestación positiva, apoyada en la propia experiencia histórica de la capacidad evolutiva de las sociedades democráticas, nos permite profundizar en el tema de la educación para la democracia en sociedades democráticas, conscientes de que las condiciones del ejercicio democrático no están configuradas de una vez por todas y de que no basta con mantenerlas sino que hay que profundizarlas.

La mayor o menor pluralidad de culturas en una sociedad democrática nos induce a plantear, de entrada, una condición inexcusable para el desarrollo de la educación para la democracia: ésta debe inscribirse no sólo en el marco de la política educativa sino que ha de abarcar también el de la política cultural (GARCÍA, 1991), puesto que la democracia no se puede limitar a un conjunto de valores y de principios éticos y jurídicos en los que socializar a los individuos, sino que representa igualmente un objeto de reflexión y la manifestación de un modo de vida.

3. SOCIALIZACIÓN Y DEMOCRACIA

Los diversos procedimientos educativos constituyen una base fundamental en los procesos de socialización. Y un proceso de socialización implica la inmersión de sus destinatarios en el mundo de los valores, conocimientos, ideas y normas de conducta que configuran una

determinada cultura, con el objeto de procurar que la cohesión interna de una sociedad quede garantizada.

En una sociedad democrática, abierta, no en el sentido negativo popperiano sino en su sentido originario y no restrictivo de sociedad participativa, la educación cumple igualmente el papel de responder a ese reto. Ahora bien, el problema que se plantea en sociedades que reclaman para sí el apelativo de democráticas es el de responder a una pregunta que consideramos capital para la propia definición de los contenidos que se autoconfiere una sociedad de ese tipo: ¿qué valores son los que deben configurar el mapa educativo democrático?

Convenimos en que las respuestas pueden ser de procedencia múltiple: legales, económicas, sociales, políticas, etc. Pero, en todos los casos, tales réplicas vendrán determinadas por valores subyacentes, sean o no explicitados (FREIRE, 1980). En la realidad, lo que observamos es un panorama contradictorio de reclamaciones acerca de la primacía que debe ostentar un determinado tipo nuclear axiológico; y todas ellas se apoyan sobre determinados supuestos democráticos, especialmente el de la libertad.

Esta situación contradictoria no es, ciertamente, nueva y tiene su origen en los intereses clasistas diferenciados que se oponían entre sí desde el momento del nacimiento mismo de los sistemas democráticos, aún cuando la manifestación formal de tales intereses se recubriera de las mismas formulas socio-políticas: igualdad, libertad y fraternidad. De este modo, la determinación de la prioridad de un tipo u otro de valores en un sistema autodenominado como democrático se

incardina con la situación de predominancia o dominación de cada sector social (TERRON, 1986). Así, la aspiración igualitaria basada en valores solidarios conduce a un modelo de democracia diferenciado de aquel que fundamenta la democracia en la libertad independientemente de, y a veces en franca colisión con, los valores de justicia y solidaridad social.

Sin embargo, que esto sea así no hace sino revelar un aspecto esencial del funcionamiento del sistema democrático y de su capacidad de socialización, esto es, el del conflicto y el de la integración social (LERENA, 1989). Porque, ¿cómo se hace posible, por ejemplo, que la mayoría de los miembros de una sociedad acepte funcionar sobre la base de valores que son a todas luces inalcanzables para ellos y les preste su apoyo a quienes los defienden? La educación, en cualquiera de las vías que adopte, tiene mucho que ver con esa percepción falsificada que permite a una minoría imponer su ideología y los valores en que se apoya a los mismos que se identifican con ellos a pesar de padecer sus consecuencias negativas en todas las dimensiones de sus vidas: sociales, políticas, económicas, etc.

Qué, si no, puede explicar la dominancia social, y por ende educativa, de una moral utilitarista, definida por la exhibición de un pragmatismo de insoportable cortedad y por la glorificación de un oscuro oportunismo egoísta, que enarbola como divisa aquello de que "lo que no son cuentas, son cuentos". Efecto con el que se consigue un doble objetivo de manera simultánea:

1º negar y hacer desaparecer "los cuentos", es decir, los principios y criterios

de valoración de lo existente, esto es, de la crítica, y

2º sacralizar la realidad existente, "las cuentas", estableciendo su carácter inmutable. Y, tal y como nos enseña la antropología, lo sagrado no se critica, simplemente se acepta incondicionalmente.

Adoptar otra lógica, no derivada de dogmas religiosos ni de principios de autoridad trascendentales, significa la asunción de una ética crítica (DÍAZ, 1989) que, originada en la conciencia individual y en la autonomía de la voluntad, persigue cotas superiores de consciencia que permitan el establecimiento de un diálogo abierto y de una comunicación racional (HABERMAS, 1984). Esta ética se perfila, por tanto, como coherente con los principios de los derechos humanos y de una democracia avanzada sin que les sirva de límite externo, es decir, sin que los limite coercitivamente.

En consecuencia, en el proceso de socialización, lo que ha de buscar la educación para la democracia no es el desarrollo de valores conducentes a lograr una hipersocialización secundaria, con sus rasgos segmentarios, y destinada a asegurar el éxito de la racionalidad funcional y el triunfo del 'hombre de la tecno-estructura' (BECKER, 1963). Por el contrario, centrará sus esfuerzos en la realización del 'hombre creativo' (TULLIO-ALTAN, 1968) u 'hombre socializado emancipativamente' (BECKER, 1963), para quien el proceso de socialización constituye una sólida formación de su propia identidad personal y la consecución de una elevada racionalidad substancial; porque, en la sociedad democrática, el objetivo social

no ha de configurarse en términos de quitarse de enmedio los obstáculos que impiden el desarrollo creativo, sino de estimular el dinamismo y la creatividad individual y colectiva.

4. EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

En la búsqueda de un discurso compartido y pluralista acerca de la democracia, la confrontación de los dos componentes del enunciado se nos presenta como absolutamente necesaria porque, sin un desarrollo parejo de ambos objetivos, el riesgo de dejar vacío de contenido a uno de ellos es, a nuestro parecer, evidente.

Lo que debería considerarse como un epifenómeno de la "escuela democrática", es decir una "educación democrática", es obvio que no es tal. Y, precisamente, ahí radica el problema central: la escuela "democrática" no transmite, globalmente hablando, los elementos configurativos de su misma esencia definitoria, no ya de manera explícita, sino ni tan siquiera implícitamente, de acuerdo con las relaciones de fuerza y dominación (TERRON, 1986) que cada sociedad presenta.

La reflexión que sigue apunta intencionadamente a aportar elementos de juicio y algunas perspectivas a esta situación en la que algo falla en nuestro actual sistema educativo democrático, ya que no destila, salvo limitada y aisladamente, la enseñanza de los valores más representativos de una sociedad que aspira a ser democrática.

En efecto, en los últimos años los esfuerzos democráticos en el ámbito escolar han estado orientados fundamental-

mente a conseguir una democratización de las estructuras escolares, es decir, una gestión democrática del sistema educativo.

Así, una vez que esta dimensión parece legalmente consolidada, el objetivo prioritario ha de consistir en que esa estructura escolar genere la suficiente capacidad para transmitir los valores de respeto y participación sobre los que se asienta. Ello implica no sólo superar formas dictatoriales e intransigentes de enseñanza sino también modos pseudo-democráticos, representados por actuaciones tecnocráticas en las que los detentadores del saber se presentan como depositarios oraculares, cuando no como centuriones de la democracia.

Esta actitud, por desgracia bastante generalizada, es especialmente dañina para la actuación educativa para la democracia puesto que cortocircuita la continuidad imprescindible entre los valores y la aplicación práctica de los mismos (TOHARIA, 1982). Este dirigismo democrático sólo puede provocar, cuando menos, reacciones de escepticismo sobre la validez y la realidad de un proceso democrático en la enseñanza.

Un proceso que ha de tener como sustento esencial la puesta en acción de los valores que pregonan como superiores, en especial la función participativa en y de la comunidad frente a la acepción individual e insolidaria de la democracia sostenida por el liberalismo (viejo y nuevo).

De este modo se hace posible educar para la democracia como un modo de vida y no sólo como una forma política. Se trata, pues, de considerar a la democracia como un ejercicio para el que se

han de entrenar tanto los entrenadores como los pupilos. En este entrenamiento reside la posibilidad de adoptar una ética crítica (DÍAZ, 1989) que, atravesando los currícula, permita que el diálogo abierto y la defensa permanente de los derechos humanos constituya el basamento de la educación para la democracia.

Hablamos de modo de vida y por ello entendemos que la educación de los ciudadanos ha de afectar a todas las esferas de la vida, desde la infancia a la senectud y desde la participación en los asuntos públicos a la intervención como ciudadanos completos más allá de las puertas de los centros de trabajo, lugar éste donde la democracia y sus aditamentos suelen quedarse colgados en la percha del vestuario.

El protagonismo democrático no puede, por tanto, limitarse a determinados cotos de la existencia sino que solo adquirirá vigencia ampliando sus fronteras hasta extenderse al conjunto de la vida de los ciudadanos. Y, probablemente, sean los fundamentos educativos quienes posibiliten las bases de su realización. Sólo así adquiere sentido educar para la democracia: ejercitando los valores de la democracia en todos y cada uno de los terrenos que pisamos. En los espacios educativos, educar para la democracia tendrá sentido en la medida que la educación sea democrática (GIROUX, 1990).

5. LA EDUCACIÓN COMO EJERCICIO DEMOCRÁTICO

De acuerdo con nuestro planteamiento anterior, la educación para la democracia y para el desarrollo de los derechos humanos no puede limitarse únicamente a un aprendizaje teórico de sus

contenidos sino que exige su ejercicio mediante una práctica individual y colectiva: el diálogo. El diálogo es, en este sentido, un elemento primordial para favorecer la aplicación real de la democracia y de los derechos humanos.

Esta práctica supone que la acción pedagógica, escolar y extraescolar, debe incardinarse ella misma en una praxis democrática, no autoritaria y participativa, esto es, crítica, en la vía de lograr una comunicación libre de dominio. Teniendo en cuenta la existencia de un gran número de aspectos y de interrogantes sobre la naturaleza, el alcance y las diferentes modalidades de una educación para la democracia, la iniciativas que se registren en este terreno deberán tener presente no sólo la complejidad de esta temática, sino también sus implicaciones pedagógicas y políticas.

En este sentido, la orientación proporcionada por el Consejo de Europa puede servir de base de partida tanto para la reflexión como para la puesta en práctica efectiva en el terreno educativo de la educación para la democracia. En ella se plantea que la educación para la democracia y por los derechos humanos debe ser:

- a) Una contribución a la actualización de la escuela para conocer mejor los problemas contemporáneos y los derechos individuales y colectivos.
- b) Una promoción de los conocimientos específicos y generales, y también de las actitudes de respeto, tolerancia, espíritu crítico, una manera de vivir los derechos, los deberes y la participación en la comunidad escolar.
- c) Una ocasión para hacer avanzar la

multidisciplinariedad del conocimiento y favorecer una visión global de la sociedad y contribuir así a una verdadera educación para la solidaridad.

- d) Un medio para poner en evidencia la complementariedad y la interdependencia de los diferentes derechos: civiles, políticos, económicos, sociales y culturales y los derechos de los pueblos.
- e) Una ocasión para velar por la indisociabilidad entre los derechos humanos y la práctica democrática, entre los problemas nacionales e internacionales, entre conocimiento y acción, entre lo conocido y lo diferente.
- f) Una oportunidad para sobrepasar el marco de la educación cívica (sin eliminarla) o de las acciones puntuales para convertirse en una verdadera educación política (sistemática): formación del sentido de responsabilidad, de las obligaciones y de los derechos.
- g) Una acción preventiva frente a opciones dictatoriales o autoritarias.

De los presupuestos que sustentan los objetivos de esta propuesta se derivan dos consideraciones importantes, una de las cuales ya hemos apuntado:

- 1^a La educación para la democracia y por los derechos humanos debe estar integrada a todos los niveles y en todas las formas de educación y debe ser sistemática, puesto que, aunque las iniciativas de tipo puntual sean muy importantes, sin una enseñanza sistemática no se podrá realizar ningún progreso durable y sostenido.

2ª Las instituciones y los educadores deben traducir el espíritu democrático si se pretende conseguir logros efectivos; ello exige una correspondencia entre lo que se vive y lo que se estudia, porque si no existe diálogo y representación el discurso democrático será un discurso abstracto, en el mejor de los casos, y vacío, en el peor. Las implicaciones educativas resultan, por tanto, claras: se hace preciso formar a los formadores y utilizar métodos pedagógicos democráticos.

6. EL IMPERATIVO LEGAL

Desde la perspectiva de nuestro país, el desarrollo de una ética como la anteriormente descrita no responde únicamente a un deseo o pretensión de aquellos que consideran a la democracia como la manera más adecuada de organizar la convivencia humana y el desarrollo vital de los ciudadanos. Constituye, además, un imperativo legal sancionado por la Constitución de 1978 al establecer en su Artículo 27.2. que «La educación tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.»

Ahora bien, ¿responde la educación a este objetivo y a estos principios? De modo genérico, se podría contestar a este interrogante con dos respuestas abiertas, aunque condicionadas por el respeto y adecuación al principio constitucional.

En el primer caso, responderemos afirmativamente a la cuestión, si constatamos que la educación, todo el sistema educativo, contribuye a que los ciudadanos ejerzan libremente sus capacidades

dentro del respeto a los demás y las desarrollen (GARCÍA, 1991); contando como bases de una educación acorde con un substrato democrático la plena autonomía intelectual y la solidaridad activa entre los ciudadanos. Se daría así cumplimiento a la misión asignada por la Revolución de 1789 a la educación, en tanto que formadora de “buenos ciudadanos”, es decir, de individuos libres, críticos y conscientes de sus responsabilidades para con la sociedad.

En el segundo caso, contestaremos negativamente, si apreciamos que en vez de potenciar valores que promocionen al hombre y al ciudadano, si en lugar de convertirse ella misma en un foro de democracia real, se dedica a instruir y a garantizar, en la medida de sus posibilidades, el éxito social, laboral o profesional, esto es, los valores de la competitividad, la eficacia y el éxito individual. Con ello la formación de “buenos ciudadanos”, arropada en el lenguaje de la eficacia y el control, se identifica con la promoción de ciudadanos dóciles y obedientes cuyo estatuto se aproxima peligrosamente a la condición de súbditos, característica más propia de sociedades despóticas que de sociedades democráticas.

De hecho, lo que cada vez parece observarse con mayor frecuencia es esta segunda alternativa, con lo que toman una relevancia especial las palabras de Henry GIROUX (1990:41):

«En el ambiente político actual apenas se habla de las escuelas y la democracia, aunque se debate ampliamente el tema de cómo pueden las escuelas ser más eficaces para responder a las necesidades industriales y contribuir a la pro-

ductividad económica.»

Dicho de otro modo, la consideración de los marcos educativos como instrumentos democráticos, subjetiva y objetivamente democráticos (CARNOY, 1977; 1986), se está viendo eliminada y sustituida por su contribución a la determinación de la relación coste-eficacia económica, considerando la resultante económica como el único valor social realmente estimable; es decir, adquieren toda su dimensión social y educativa "las cuentas" del refrán.

En esta orientación, la cobertura de la libertad sirve para la mercantilización de la enseñanza y el tratamiento escolar preferente de los más privilegiados por sus posiciones sociales de partida. El principio democrático de igualdad se ve, así, confinado a las vitrinas de la historia. Ni siquiera queda como aspiración contrafactual. Más aún, en un sistema educativo como éste poco espacio habría para una educación democrática.

No obstante, en nuestra opinión, aún en situaciones tan poco favorables, no sólo para la educación democrática sino incluso para el ejercicio democrático, no afrontar el reto de pugnar por una educación democrática significa pura y simplemente renunciar a la democracia misma. Significa dar por perdida la conquista de una educación que sea un foco de libertad y una fuente de reequilibrio entre los ciudadanos.

7. EL PERFIL DEMOCRÁTICO

Pero ¿educar para conseguir qué? Evidentemente, se trata de conseguir reproducir de manera crítica unos valores configuradores en aquellos que han de ser sus portadores, es decir, en personas con-

cretas -ciudadanos- que son, en última instancia, los que hacen efectiva o no la plasmación de una sociedad democrática. Entonces ¿qué perfil habría de intentar obtener para conseguir demócratas a través del proceso educativo?

Si hablamos de perfil es porque consideramos que si el de democracia es un concepto abierto y perfectible el del hombre que la construye tampoco puede ser un modelo acabado y cerrado en sí mismo, esto es, sujeto a moldes estereotipados que lo limiten y/o lo aniquilen. Esa proyección hacia la apertura caracteriza, con todo fundamento, a las sociedades democráticas que, basadas en valores (modelos ideales de situaciones y comportamientos), dejan la capacidad de darles forma histórica a sus propios componentes.

Este perfil podría, en nuestra opinión, atenerse a cuatro elementos definitorios que, sin ser exhaustivos, nos parecen absolutamente necesarios, en consonancia con esta estructura de interrogación abierta a todos los problemas que se plantean en el terreno educativo:

1. *Libertad frente autoritarismo.* Este rasgo incorpora al perfil democrático una dimensión fundamental cual es el respeto a la libertad de los demás y la tolerancia respecto de las diversas opciones personales, sociales y culturales.
2. *Igualdad frente a dominación.* La democracia ha de configurarse como un espacio vital de permanente lucha contra las desigualdades de cualquier tipo: la discriminación representa la carcoma que, alimentándose de la democracia, la destruye.
3. *Solidaridad frente a individualismo.*

Los miembros de un sistema democrático valoran la sociedad en la que viven como un proyecto comunitario en el que el bien individual no tiene sentido sin el bien general del que forma parte indisoluble. Esta dimensión supone una visión de continuidad histórica que implica no sólo a los que ahora viven sino igualmente a los que habrán de vivir en el futuro. La educación ambiental juega en este terreno un papel plenamente complementario.

4. *Participación frente a pasividad.* La participación se configura como el auténtico motor de la democracia e implica dos dimensiones fundamentales:

- a) la construcción de la vida socio-política por parte de los propios actores sociales;
- b) la posibilidad de un desarrollo futuro de las bases de la democracia de acuerdo con los intereses de los ciudadanos, asumiendo estos el rumbo que deseen dar a los problemas y creando las condiciones de autonomía que contribuyan a la eliminación de las secuelas de la dominación (política, económica y cultural).

Es sobre estos cuatro ejes mínimos sobre los que debería establecerse la configuración de una educación democrática que asuma como propia la re-construcción de la sociedad en todas sus dimensiones. En consecuencia, una educación para la democracia deberá basarse en la asunción de estos principios para poder, a su vez, ser capaz de transmitirlos de una manera no forzada. Es decir, para iniciar a los jóvenes ciudadanos en la compren-

sión y en la creatividad (GARCÍA, 1991) de las realidades sociales en las que viven (L.E.E.C.P., 1990)

De hecho, la simple aplicación de lo dispuesto en la LODE (Art. 2º.1.) ya supondría un soporte para quienes no renuncian a dar por perdida la batalla por un educación democrática, toda vez que viene a completar lo dispuesto constitucionalmente al establecer como objetivos de la educación los siguientes:

- 1º formar en el respeto de derechos y libertades fundamentales y en el respeto y tolerancia para la convivencia;
- 2º formar en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España;
- 3º formar para la participación activa social y cultural;
- 4º formar para la paz y la solidaridad entre los pueblos.

La base legal de partida no puede, sin embargo, hacer olvidar que la tarea de transmisión educativa de los valores democráticos debe cumplir determinados requisitos contextuales. Por ello, como se sostiene en el Proyecto CIVES (L.E.E.C.P., 1990), «no puede hacerse al margen del uso de la racionalidad crítica y de un lenguaje teórico capaz de establecer cauces de comunicación racional. De este modo, la crítica se hace esencial para una sociedad que desea progresar hacia la libertad y la dignidad de sus miembros. La escuela, en este tipo de sociedad, no puede ser únicamente el lugar de la simple transmisión social, es también el lugar donde se inicia a los jóvenes en la comprensión y creatividad de la realidad social a la que pertenecen.»

Frente a la inculcación (pretensión de trasladar educativamente los elemen-

tos de conformación con el orden social existente), una educación democrática deberá plantearse como una estructura de interrogación abierta a los problemas de toda índole con los que se enfrentan los hombres y mujeres sujetos de la ciudadanía. Pero tal estructura no puede quedar a merced de una decisión arbitraria. Es de este modo como el conjunto de valores y de principios éticos que configuran la democracia podrán ser objeto de reflexión e impregnarán los modos de vida de los miembros de una sociedad democrática. En consecuencia, la reflexión democrática facilitada por la educación contribuirá decisivamente a que sea posible un efectivo ejercicio de la democracia.

8. UN ESBOZO DE PROGRAMA EDUCATIVO PARA LA DEMOCRACIA

Ya hemos indicado las dos vías que han de conducir a la generación de las condiciones necesarias para hacer realidad una educación para la democracia que sea coherente con sus presupuestos últimos y que han de complementarse para no resultar estériles: el ejercicio real (CARNOY, 1977) de la democracia en la escuela y la transmisión explícita de los valores (FREIRE, 1980) que sostienen las actitudes democráticas.

Una programación de esta segunda componente educativa se hace, pues, imprescindible, especialmente en la educación básica en sus tres ciclos. Aquí nos limitaremos a efectuar un esbozo, cara a mantenernos en los límites prudenciales de una comunicación, de las temáticas que se ha de priorizar, teniendo permanentemente en cuenta el desarrollo evolutivo de las capacidades y los intereses

de los niños.

- A) En el primer ciclo es conveniente vincular las actividades educativas a los elementos experienciales que el niño incorpora a la escuela desde su propio desarrollo vital. Indicativamente podemos avanzar que los elementos a privilegiar pueden ser:
- a) la creación de un clima de respeto entre los niños, posibilitando especialmente la aparición de elementos favorecedores de un comportamiento dialogante a través del juego.
 - b) la transmisión implícita de los valores a partir de la actuación del maestro, dado el potencial imitativo-reproductor de las actitudes del maestro por parte del niño.
 - c) las normas de convivencia cívica (limpieza de lugares comunes, circulación en la calle y en el interior de la escuela, comportamiento respecto de los que conviven con nosotros, respeto y cuidado del medio ambiente,...) constituyen un elemento temático perfectamente aprovechable para lograr este objetivo.
- B) En relación al segundo ciclo la dimensión educativa debe alcanzar un nivel superior que podría comprender:
- a) el desarrollo de hábitos de participación y respeto en los distintos aspectos de la convivencia.
 - b) el conocimiento de los elementos organizativos de los componentes elementales de la organización socio-política (familia, escuela,

- pueblo o barrio, Ayuntamientos) y su funcionamiento.
- c) una mayor participación en la organización y desarrollo de las clases.
- C) Respecto del tercer ciclo (momento de la preadolescencia) las dificultades educativas se incrementan por los significados que en esta fase de transición se producen en la percepción vital del educando. Por tanto, la complejidad de la educación en general se transmite a la educación para la democracia, que debería incorporar:
- a) una mayor comprensión teórica de los derechos y deberes de los ciudadanos.
- b) una profundización en el conocimiento de las estructuras políticas y sociales.
- c) un conocimiento del marco internacional y de las complejas relaciones entre sus componentes a tenor de la proyección a esa escala de las situaciones nacionales.

En este ciclo, el aprovechamiento de los acontecimientos sociales así como las propias preocupaciones que incorpora el estudiante a esta edad puede constituir un factor positivo para conseguir introducir esta temática en el proceso educativo. Así, comentarios de prensa, proyección de películas relacionadas con la problemática que incorporan los propios alumnos, etc., servirían como mediación a la tarea educativa, acompañándolos siempre con la apertura de un debate libre (HABERMAS, 1984) y sin otras restricciones que las del respeto a los demás.

A partir de aquí puede desarrollarse una permanente búsqueda de elementos

que permitan el ejercicio de la práctica democrática. La escuela debe configurarse, pues, como el primer escalón en una ascendente escalera que conduce a la búsqueda de hombres y mujeres más libres en un mundo más feliz. La educación para la democracia será entonces un elemento de aproximación a la utopía.

9. COMUNICACIÓN Y DEMOCRACIA

Lo que conduce a la inteligencia de la democracia en tanto que 'comunidad de comunicación' (APEL, 1985), esto es, como la situación en la que la razón (el logos) se transforma en diálogo, es la consideración de que la democracia sólo puede permanecer y profundizarse si todos los miembros de una colectividad tienen idéntico sentido de la actualidad (ESCOBAR DE LA SERNA, 1980), lo que implica que exista una identidad de lenguaje y de interpretación de los hechos por parte de los mismos. Pero al mismo tiempo esa situación de diálogo, fundadora de la democracia, es la garantía de una sociedad abierta y proyectada hacia el perfeccionamiento democrático, puesto que en ella «no podría haber limitaciones ni en cuanto a los participantes ni en cuanto a los temas objeto de debate; todo el mundo tendría el poder de abrir discursos y de perpetuarlos por la locución y la réplica, por la pregunta y la respuesta; quienquiera contaría con la misma oportunidad que los demás de establecer sus propias interpretaciones, afirmaciones y explicaciones, así como de problematizar las ajenas; y nadie, en fin, habría de reservarse en exclusiva el privilegio de regular la discusión, esto es, de mandar y de oponerse, de permitir y de prohibir, de dar razón y de

pedirla.» (MUGUERZA, 1981:13).

Que esa sea una 'situación ideal de diálogo' (HABERMAS, 1971, 1984a), (¿a qué si no aspira la educación para la democracia?), no invalida su proyección social en tanto que garante potencial de la democracia, tal y como es percibida a partir de la necesidad social de control de las decisiones que afectan a las vidas de la gente, cosa que reconoce hasta un conservador declarado como Daniel BELL (1976), y cuya concreción más parecida estaría en el ejercicio de la democracia directa. Aunque es verdad que la democracia directa y la propia situación ideal de diálogo quedan muy alejadas de nosotros y que no es poco contar con lo que conocemos por democracias indirectas, el hecho de que las actuales sociedades democráticas se basen en la asimetría de las partes no puede sino impulsar a la educación para la democracia a, partiendo de lo existente, estimular la aproximación a la consecución de ese diálogo ideal.

Sabemos que la tarea es ardua y que en el contexto de presión tecnológico-conservadora orientada al reforzamiento de la estratificación social y del utilitarismo frente a los valores sociales (la ambición y el lucro están reemplazando el sentido del bien común) no es preciso ser superficialmente optimista. Pero hemos de considerar, con M.W. APPLE (1987), que «la honestidad ante las dificultades con las que podemos enfrentarnos a la hora de crear las condiciones para la democratización de la docencia [y para la docencia para la democracia], los textos y la tecnología, es de alguna forma una virtud.»

La educación para la democracia

tendría, así, el saludable efecto de reactivar el potencial democratizador de la escuela, orientándola en la búsqueda de un discurso compartido y pluralista de la democracia, en el que la complejidad no sea vista como un obstáculo sino como un enriquecimiento del universo discursivo: la democracia educativa se convierte de este modo en un decisivo factor de democratización.

BIBLIOGRAFÍA

- APEL, K.O.: *La transformación de la filosofía*. Ed. Taurus, Madrid, 1985.
- APPLE, M.W.: *Educación y poder*. Ed. Paidós, Barcelona, 1987.
- ARISTOTELES: *Obras*. Ed. Aguilar, Madrid, 1973.
- BECKER, H.: *Società e valori*. Ed. Comunita, Milano, 1963.
- BELL, D.: *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Ed. Alianza, Madrid, 1985.
- CARNOY, M.: *La educación como imperalismo cultural*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1977.
- CARNOY, M.: "La dialéctica de la educación y el trabajo", en M.F. Enguita (Ed.) *Marxismo y Sociología de la Educación*. Ed. Akal, Madrid, 1986.
- CONSEJO DE EUROPA: *La enseñanza de los derechos humanos en las escuelas*. Policopia.
- DALH, R.A.: *Poliarchy: Participation and Opposition*. Yale University Press, New Haven, 1971.
- DEMO, P.: *Investigación participante. Mito y realidad*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1985.
- DÍAZ, E.: "La ética, más allá del fundamentalismo y del oportunismo", *Educación para la libertad* n° 3, Madrid, Diciembre de 1989.
- ESCOBAR DE LA SERNA, L.: *Comunicación, información y cultura de masas*.

- Ed. Ministerio de Cultura, Madrid, 1980.
- FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1980.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J.A.: *Trabajo Social y Animación Sociocultural. La dimensión pedagógica de la acción social*. Ed. Nau Llibres, Valencia, 1991.
- GIROUX, H.: "Repensando el lenguaje de la instrucción escolar", en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós-M.E.C., Barcelona, 1990.
- HABERMAS, J.: *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1971.
- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*. Ed. Tecnos, Madrid, 1984a.
- HABERMAS, J.: *Ciencia y técnica como ideología*. Ed. Tecnos, Madrid, 1984.
- L.E.E.C.P.: "Proyecto CIVÉS", *Educación para la libertad* nº 4, Madrid, Junio de 1990.
- LEHMBRUCH, G.: "Segmented Pluralism and Political Strategies in Continental Europe: Internal and External Conditions of 'Concordant Democracy'", *Asociación Internacional de Ciencias Políticas*. Turín, Septiembre de 1969.
- LERENA ALESON, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ed. Circulo de Lectores, Madrid, 1989.
- LIJPHART, A.: *Democracia en las sociedades plurales. Una investigación comparativa*. Ed. Prismas, México, 1988.
- LORWIN, V.R.: "Segmented Pluralism: Ideological Cleavages and Political Cohesion in the Smaller European Democracies", *Comparative Politics* 3, nº 2, Enero de 1971.
- MUGERZA, J.: "La ética en la cruz del presente", *Enrahonar* nº 1, Universidad Autónoma de Barcelona, 1er. Semestre de 1981.
- NORDLINGER, E.A.: "Conflict Regulation in Divided Societies". *Occasional Papers in International Affairs*, nº 29. Center for International Affairs, Harvard University, Cambridge (Mass.), 1972.
- TERRON, E.: "Familia y educación en un contexto de clase obrera", en M.F. Enguita (Ed.) *Marxismo y Sociología de la Educación*. Ed. Akal, Madrid, 1986.
- TOHARIA, J.J.: *Valores básicos de los adolescentes españoles*. Ed. Ministerio de Cultura, Madrid, 1982.
- TULLIO-ALTAN, C.: *Antropología funzionale*. Ed. Bompiani, Milano, 1968.