

“Dime qué te enseñan y te diré en lo que crees”: conceptualizaciones y percepciones estudiantiles sobre la democracia a partir de las experiencias suscitadas por las prácticas de formación democrática adelantadas en un colegio público de Bogotá.

Trabajo de grado
Escuela de Ciencias Humanas
Programa de Sociología
Universidad del Rosario

Presentado por:
Angie Johana Millán Barbosa

Directora:
Carolina Galindo Hernández

Semestre II, 2016

Agradecimientos

La democracia ha sido un tema que me ha inquietado permanentemente a nivel personal. Cuando estaba en el colegio, cada vez que escuchaba esa palabra, no podía evitar pensar en la promesa de un mundo mejor, aunque prácticas como las elecciones democráticas al interior de la institución educativa donde estudié, nunca parecieron responder de manera efectiva a esa ansiada promesa en la que aún hoy muchos continuamos creyendo. Hoy he podido transformar ese interés e inquietud personal en un trabajo académico que pese a ser el resultado de mi esfuerzo, voluntad y motivación individual no habría sido posible sin el apoyo y el acompañamiento de varias personas a quienes quiero agradecer y dedicar este logro.

De esta manera, agradezco en primera instancia a Dios por permitirme desarrollar y culminar este proyecto de manera exitosa. En segundo lugar, agradezco a mi directora, Carolina Galindo Hernández quien siempre tuvo la paciencia y la disposición para guiarme a lo largo de todo este proceso, quien con sus aportes y correcciones brindó el insumo y la inspiración fundamentales para dar forma a todas las ideas que se acumulaban en mi mente como producto de la enorme cantidad de información y de emociones que surgían en el desarrollo de este trabajo.

En tercer lugar, agradezco a los profesores y estudiantes del colegio investigado, quienes tuvieron una gran disposición en resolver mis inquietudes y me brindaron su tiempo, sus opiniones, memorias y experiencias. Por último, agradezco especialmente a mi familia, amigos y colegas con quienes además de compartir mis descubrimientos, pude compartir mis frustraciones y falencias, gracias a su comprensión y apoyo, este proceso fue mucho más llevadero. Después de todo, las luchas, las dificultades y las preocupaciones que se presentaron durante este proceso y que no se evidencian en el desarrollo de este trabajo, las compartí con aquellos a quienes menciono en este escrito, ellos además de apreciar de cerca esta experiencia, fueron fundamentales para que superara todos los retos que supuso este trabajo.

Tabla de contenido

Introducción	1
Metodología	3
Descripción de la Institución educativa y los escenarios democráticos objetos de investigación	5
La elección de personero	6
Foro Feria Distrital 2015	7
Cátedra de Constitución y Democracia	9
Capítulo 1.	11
<i>Marco teórico: La escuela como escenario de práctica democrática.....</i>	<i>11</i>
1.1. Neoliberalismo, democracia participativa y el nuevo orden orientador de la sociedad colombiana	11
1.2. Práctica democrática a la luz de las especificidades del mundo escolar	23
1.3. La agencia en el ejercicio democrático escolar	32
Capítulo 2.	37
<i>La democracia escolar en el papel vs la democracia escolar en la práctica: breve mirada a la legislación y a la puesta en marcha de la formación democrática en el escenario escolar.....</i>	<i>37</i>
Capítulo 3.	56
<i>Democracia en tensión: entre la reproducción y la resistencia en el entorno escolar</i>	<i>56</i>
3.1. Tensiones entre la formalización y la expresión simbólica en el ejercicio democrático escolar.....	56
3.2. Proceso de formación democrática y la persistencia de rasgos reproductores en la escuela.	66
3.3. Actos de resistencia y el papel de la agencia en la construcción de un entorno democrático en la escuela.....	87
Conclusiones.....	98
Bibliografía.....	105

Introducción

La década de los años 90, en Colombia, fue un periodo de grandes transformaciones en los ámbitos político, económico y social del país; uno de los aspectos más significativos fue el cambio de concepción del Estado colombiano que pasó de ser un Estado de Derecho a convertirse en un Estado Social de Derecho. Este giro supuso el reconocimiento de una serie de derechos y deberes tanto individuales como colectivos y el cambio de las funciones del Estado hacia la población, las cuales ya no se limitarían únicamente al despliegue de acciones de carácter paternalista, de provisión de servicios, sino que, además, se plantearía como objetivo vincular y comprometer a las diferentes personas y grupos sociales en el proceso de construcción de la sociedad y la toma de decisiones que les afectan.

Para promover la inclusión de las personas en estos procesos, a lo largo de la Constitución de 1991, se plantea que la participación y el ejercicio democrático son tanto deberes como derechos inalienables de todos los ciudadanos (Peralta, 2009). De esta manera, se reconoce que para formar ciudadanos bajo estos preceptos es necesario transformar la orientación del sistema educativo y las prácticas que allí se propician, por lo tanto, en la Constitución de 1991 al igual que en la Ley General de Educación (Ley 115), instaurada en febrero de 1994 se establece la obligatoriedad de las instituciones educativas de enseñar y promover el estudio y la práctica de la democracia, la Constitución y la Instrucción cívica. Además, son propuestas, en estas formulaciones legales, una serie de normas, procedimientos y figuras mediante las cuales se pretende consolidar un ambiente democrático en la escuela.

Pese a los esfuerzos que se evidencian en las producciones jurídicas por promover la democracia participativa en los colegios, se considera a partir de la perspectiva de autores como Prieto (2003) y Peralta (2009) que la educación para la democracia en las escuelas es un desafío pendiente. La puesta en marcha de todas estas acciones de fomento de la democracia no ha tenido en cuenta y no ha logrado hacer frente a diversos factores sociohistóricos que han consolidado en las mentes y acciones de los colombianos un conjunto de valores, sentimientos y hábitos respecto al ejercicio político, que se oponen a los principios democráticos defendidos por la Constitución (Puerta, Pérez, Idárraga y Múnera, 2006).

En este sentido, es importante reconocer tanto las posibilidades como las limitaciones de las propuestas democráticas desarrolladas en las instituciones educativas, por esta razón, las

preguntas a partir de las cuales se orienta el desarrollo del presente trabajo son las siguientes: ¿Cuáles son las percepciones y concepciones estudiantiles que se configuran respecto a la democracia a partir de las prácticas de formación democrática que se adelantan en una institución educativa distrital de Bogotá? ¿Cómo perciben los docentes los planteamientos normativos respecto a la formulación de prácticas democráticas en los colegios y cómo experimentan la ejecución de estas propuestas en su caso particular?

De esta manera, el objetivo general de este trabajo es identificar las conductas, valores y percepciones que los estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Distrital Templo del Saber (IEDTS) han apropiado en relación a la democracia a partir de las prácticas de formación democrática llevadas a cabo en dicha institución. Los objetivos específicos que planteo son: 1. Identificar los espacios de participación estudiantil propiciados por la IEDTS, además de la manera en que los estudiantes interactúan y se apropian de estos escenarios. 2. Caracterizar el tipo de relaciones que se establece entre los docentes y estudiantes, además de las tensiones y disputas generadas tanto en los escenarios de formación democrática como en la cotidianidad escolar. 3. Identificar la manera en que docentes y directivos perciben, experimentan y ejecutan las diversas actividades orientadas hacia el fomento de la democracia. 4. Examinar las respuestas y opiniones de los estudiantes en relación a las actitudes de los docentes y a la manera en que formulan y ejecutan las prácticas democráticas en la IEDTS.

En cuanto a la organización de los contenidos, el presente trabajo está estructurado en tres capítulos. En el primer capítulo son desarrolladas una serie de aproximaciones conceptuales y discusiones académicas centrales en relación al tema de la democracia escolar, las cuales se desarrollan y articulan a partir de los postulados teóricos de Norbert Lechner, Henry Giroux y Anthony Giddens. Autores cuyas propuestas teóricas me permiten abordar el problema planteado teniendo presentes las dimensiones política y educativa de los procesos de formación democrática en la escuela además del papel de la agencia en estos procesos; tres ejes desde los cuales construyo mi análisis.

En el segundo capítulo realizo una breve descripción de las formulaciones legales que han sido planteadas para promover la democracia en el entorno escolar, tomando como principal referencia los postulados de la Constitución Política de 1991, la Ley 115 (Ley

General de Educación) y los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia formulados por el Ministerio de Educación Nacional. Adicionalmente, expongo algunos de los programas y estrategias mediante los cuales, tanto el gobierno nacional como el gobierno distrital, han intentado poner en marcha y fortalecer el avance de la propuesta democrática en el ámbito escolar. Complemento además el anterior análisis con una exposición comparativa de algunos ejemplos de democratización escolar en otros países.

Finalmente, en el tercer capítulo planteo un análisis de los relatos y observaciones realizados en la institución educativa investigada teniendo en cuenta el esquema teórico construido y expuesto en el primer capítulo. Este capítulo está estructurado en tres apartados: en el primero profundizo en la dimensión política de las prácticas de formación democrática y las tensiones que se producen a partir de la introducción de la democracia en el ámbito escolar. En el segundo apartado, hago énfasis en la dimensión educativa, fundamentalmente en la persistencia de rasgos reproductores en la escuela y cómo inciden estos en la configuración de los escenarios de formación democrática escolar. Por último, abordo la cuestión de la agencia y los actos de resistencia estudiantil analizando su relación con los espacios de participación democrática introducidos en la institución educativa investigada.

Metodología

Para responder a los propósitos y objetivos formulados anteriormente, procedí en principio, a realizar una revisión documental de los postulados de la Constitución Política del 91, los lineamientos curriculares para el área de Constitución Política y Democracia y la Ley 115 (Ley General de Educación) respecto a la implementación de prácticas de formación democrática en los colegios, para conocer las propuestas específicas establecidas desde el plano estatal y las estrategias planteadas en estos documentos para la promoción de la democracia en escenarios escolares concretos.

Aplicué además dos instrumentos de recolección, los cuales fueron la entrevista semi-estructurada, o entrevista en profundidad, y la observación participante. La entrevista en profundidad, se presentó como un método ideal de recolección dado que, para responder a mi pregunta de investigación, era de vital importancia acercarme a una serie de experiencias y relatos que dieran cuenta de los valores, percepciones y conductas de los estudiantes respecto a las prácticas de formación democráticas adelantadas en su colegio. Además, dicho

instrumento me permitió indagar por los espacios democráticos establecidos en la institución y las experiencias suscitadas por este tipo de escenarios (muchos propios del pasado) a los que no me era posible acceder por medio de observaciones directas.

Bajo esta idea fueron aplicadas un total de dieciocho entrevistas semi-estructuradas a los siguientes cuatro grupos de actores de la Comunidad educativa: 1. Nueve estudiantes de undécimo grado de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Templo del Saber, 2. Los dos candidatos a personero de la institución educativa de la jornada tarde, siendo uno de ellos el personero del colegio del año 2015, 3. Tres docentes de asignaturas distintas al área de ciencias sociales, 3. Tres profesores del área de ciencias sociales, 4. El docente encargado de la Cátedra de Constitución y Democracia, cuyo nombre en la institución educativa investigada corresponde a Cátedra de Ciencias Políticas y Económicas. Cabe resaltar en este punto que el nombre de la institución educativa en la que se realizó esta investigación, al igual que los nombres de los diferentes actores entrevistados fueron cambiados para proteger su identidad.

Las preguntas que estructuraron las entrevistas indagaban en general respecto a las vivencias, percepciones y opiniones de los diferentes actores en relación a las prácticas democráticas adelantadas en la institución educativa, me centré, fundamentalmente, en tres escenarios democráticos escolares los cuales fueron: 1. La cátedra de Constitución y Democracia, 2. La jornada electoral del personero de la institución y 3. El Foro Feria Distrital 2015. En el siguiente apartado describiré con más detalle dichos escenarios. Incluí también, una serie de preguntas que indagaban por las relaciones cotidianas entre docentes y estudiantes, además de preguntar por sus consideraciones en cuanto a la trayectoria y gestión de los estudiantes que asumen cargos de representación en el Gobierno Escolar.

Asimismo, realicé una serie de observaciones participantes, una en la Secretaría de Educación Distrital (SED) con el propósito de aclarar algunas dudas respecto a las normas y sanciones relativas al incumplimiento de las formulaciones legales vinculadas al fomento de la democracia en las instituciones educativas. Las siguientes observaciones fueron realizadas en distintos escenarios de la institución educativa investigada para complementar la información recolectada por medio de las entrevistas puesto que este instrumento de recolección me permitía acceder directamente a situaciones y elementos importantes que

muchas veces no aparecían en los relatos de los actores entrevistados y de los cuales pude extraer rasgos importantes en relación a las interacciones que se daban entre los diferentes actores pertenecientes a la comunidad educativa, especialmente los estudiantes y los docentes que eran las figuras sobre las cuales recaía mi interés investigativo.

Un par de escenarios en los que pude hacer observaciones fue en el aula de clases, durante la jornada escolar, puesto que algunos profesores concedieron su entrevista en medio de su labor académica, diferentes sucesos surgieron durante la situación de entrevista, mediante los cuales pude obtener información fundamental para el análisis, cuestiones como conflictos entre estudiantes, las estrategias empleadas por los docentes para solucionarlos, las actividades formuladas por los profesores en clase, la manera en que los profesores ejercen su autoridad en las sesiones, la forma como los estudiantes respondían al trato de sus docentes, los espacios de participación propiciados, entre otras.

Otro par de observaciones fueron realizadas a partir de la formulación de una charla, a mi cargo dirigida a dos cursos de undécimo grado y promovida por una docente de la institución a quien entrevisté y quien me ofreció un espacio de su clase para hablar a los estudiantes sobre mi trayectoria estudiantil y para comentarles en términos generales sobre los cambios que iban a ocurrir en sus vidas una vez salieran del colegio. Este fue un espacio en el que pude interactuar con los estudiantes y además observar algunas de sus dudas y opiniones en relación a diferentes cuestiones, además de que a partir de estas dos charlas pude crear un vínculo con los estudiantes a partir del cual me fue posible entrevistarlos posteriormente.

La última observación tuvo lugar el día 28 de julio de 2015 en uno de los encuentros que tuvo lugar durante el Foro Feria Distrital 2015 en el cual se adelantó un debate entre docentes y estudiantes en relación a los programas de fortalecimiento educativo implementados en la institución educativa durante el cual, tanto estudiantes como docentes expusieron sus puntos de vista y discutieron sobre los aspectos positivos y negativos de estas propuestas y las repercusiones que han tenido estos programas en su vida personal y académica.

Descripción de la Institución educativa y los escenarios democráticos objetos de investigación

El colegio en el cual se realizó el trabajo de investigación para el desarrollo del presente proyecto es la Institución Educativa Distrital Templo del Saber (IEDTS). Es un colegio

distrital ubicado en la localidad de Fontibón, en un sector de la localidad cuyas problemáticas más persistentes son la venta de alucinógenos, la inseguridad, el alto nivel de desempleo, especialmente en el caso de los jóvenes y la dificultad de ellos para acceder a la educación universitaria (Observatorio Social de Fontibón, 2010).

La IEDTS cuenta con dos jornadas académicas (tarde y mañana), además de ser uno de los colegios del Distrito que ha implementado el proyecto de Media Fortalecida mediante el cual estudiantes de décimo y undécimo grado eligen una de las dos carreras ofertadas en la institución y cursan asignaturas universitarias correspondientes a los primeros semestres de dichas carreras en la jornada contraria a la que asisten a ver sus clases de núcleo común y las cuales, sí son aprobadas con cierto nivel, pueden ser homologadas en los centros de educación superior con los que exista convenio.

En el colegio funcionan el Consejo Directivo y el Consejo Académico en conformidad con lo planteado por las leyes, pero además se crearon otras figuras para fortalecer la experiencia y la participación democrática de los estudiantes. En cada curso se elige un alcalde y un total de cinco concejales (académico, de convivencia, de medio ambiente, de prevención de riesgos y un concejal social), quienes conforman un equipo de trabajo con sus otros compañeros que a lo largo del año deben presentar propuestas y proyectos relacionados con su área al profesor responsable. No obstante, a pesar de este esfuerzo institucional por vincular a todos en las dinámicas democráticas de la institución, el ánimo y la atención que tanto los estudiantes como los profesores prestan a estas actividades va decayendo a lo largo del año.

A continuación, haré una breve reconstrucción descriptiva de los tres escenarios de formación democrática llevadas a cabo en la institución y en las cuales focalicé mi trabajo de investigación.

La elección de personero

La elección del personero del año 2015 tuvo lugar durante la última semana de febrero, una semana después de la fecha fijada por el gobierno para la realización de esta actividad que debía efectuarse el 19 de febrero, es decir, treinta días calendario después de la fecha de

inicio de clases. Por causa de este retraso en el programa electoral de la institución, la rectora del plantel por medio de una resolución rectoral procedió a efectuar dicho cambio.

En cuanto al voto, inicialmente se solicitaba a los estudiantes de cada curso elaborar una urna y el día de las elecciones en cada salón, el director de grupo se encargaba de recibir los votos en dicha urna, además se programaban diferentes actividades culturales a lo largo de la jornada que acompañaban el ambiente electoral. Sin embargo, por cuestiones de orden, no pérdida de clase, agilidad y confiabilidad de los resultados, desde hace aproximadamente tres años se replantearon algunas de estas cuestiones. En primer lugar, se redujo el tiempo destinado para esta actividad en la medida en que ya no incluiría la realización de diferentes eventos culturales, sino que se limitaría al ejercicio del voto.

En segundo lugar, fue adoptada una nueva modalidad de votación que incluye la utilización de un programa informático destinado a la realización del sufragio, de manera que, el día de las elecciones, el profesor encargado hace pasar a los estudiantes por cursos al aula de sistemas, ellos digitan su número de identidad y el programa arroja las diferentes opciones con los nombres de los diferentes candidatos, de forma que, con solo dar clic en el candidato elegido se efectúa el voto. Finalmente, el programa sistematiza los resultados y en efecto los profesores no tienen que encargarse del conteo de los votos. Una vez obtenidos los resultados se convoca a un acto de formación para comunicar a los estudiantes quién ganó las elecciones y ejercerá como personero durante todo el año escolar.

De acuerdo con los relatos tanto de profesores como de estudiantes hubo una amplia resistencia por parte de los alumnos para postularse a los diferentes cargos del gobierno escolar, de manera que los docentes tuvieron que insistir bastante para promover la postulación estudiantil. Hubo además una alta cifra de votos en blanco y quien ganó fue uno de los estudiantes de la jornada tarde quien además es hijo de una profesora de primaria de la misma institución. A partir de este vínculo familiar del personero electo se presentaron algunos conflictos con la otra candidata de la tarde quien presentó una queja por compra de votos y quien manifestó que el parentesco del otro candidato favoreció su elección. Ante la rectificación de los resultados y la presión realizada por estudiantes y docentes frente a la actitud de la candidata ella desistió de las quejas y aceptó su derrota.

Foro Feria Distrital 2015

El 28 de julio se realizó el *Foro Feria Distrital 2015 “Prácticas pedagógicas alternativas, innovadoras y transformadoras en la escuela que aporten en la construcción de ciudadanía y convivencia”* en conformidad con el Plan de Desarrollo de Bogotá 2012 – 2016 que plantea como una de sus prioridades la lucha contra la segregación, también dentro del marco de la Semana de Integración del colegio con la comunidad y la ciudad formulada en el Artículo Octavo del Acuerdo 273 de 2007 como estímulo para la calidad académica (Concejo de Bogotá, 2007). Las discusiones a partir de las cuales fue formulado el Foro giraban en torno al intercambio de experiencias y prácticas pedagógicas alternativas e incluyentes y no convencionales capaces de contribuir a la construcción de escenarios de paz y de convivencia.

Aproximadamente una hora antes de dar inicio al evento se convocó a los estudiantes que hacen parte de la representación estudiantil a una reunión, en donde la profesora encargada les explicó la dinámica del evento y dio a cada uno de ellos indicaciones de su función dentro de la logística de la actividad. La mayoría de los representantes asistió al evento y a cada uno de ellos le fue asignada una guía en la cual se mencionaba un orden de rotación, una vez llegaran los asistentes, los estudiantes debían conformar grupos con aquellas personas, tomar la asistencia y guiar a sus respectivos grupos a través de cada salón y cada actividad dispuesta.

Finalizada la reunión, los estudiantes salieron a aguardar el inicio de la actividad, la cual debía haber tenido lugar a las dos de la tarde, pero por retrasos en la programación empezó aproximadamente una hora después. Hubo una baja asistencia tanto por parte de los padres como por parte de los estudiantes. Después de convocar a los asistentes al patio los profesores iniciaron el acto de formación, entonaron los himnos del colegio, de Colombia y de Bogotá, se realizó una breve introducción al Foro y se dio inicio a la rotación.

La actividad en la que estuve presente tenía como tema de discusión la implementación de la jornada 40 por 40 la cual además de ampliar la jornada escolar en el colegio (40 horas por semana, 40 semanas al año), ofrece a los estudiantes la posibilidad de fortalecer su aprendizaje en áreas como lo son el arte y el deporte. La discusión hacía mención a estos programas académicos liderados por el CLAN (Centro Local de Artes para la Niñez y la Juventud) y a las dificultades que han tenido para mantener la participación de los estudiantes de grados superiores gracias a la implementación del proyecto de Media Fortalecida.

Inicialmente, la profesora encargada hizo una exposición del tema y mostró un video realizado por los estudiantes para mostrar lo que significaba para ellos hacer parte de los programas artísticos y deportivos del CLAN y posteriormente se dio inicio a un debate entre estudiantes y maestros en relación a sus opiniones sobre la implementación de ambos programas.

Cátedra de Constitución y Democracia

A propósito de la cátedra de Constitución y democracia, ésta se imparte, en conformidad con la Ley General de Educación, bajo el nombre de Ciencias Políticas y Económicas y su propósito es formar a los estudiantes de grados superiores (décimo y undécimo grado), en las habilidades y conocimientos necesarios para el pleno ejercicio de la ciudadanía y la convivencia tanto en el entorno escolar como fuera de él. Como bien sugiere el título de la asignatura, en la misma se abordan dos grandes temas los cuales son: la formación política y los conocimientos asociados a la economía, esta decisión institucional de fusionar ambos contenidos en la misma asignatura está amparada bajo la autonomía institucional que da libertad a las instituciones educativas de construir el currículo educativo y configurar los contenidos, nombres y planes de estudio de las diferentes asignaturas conforme a los proyectos planteados por la misma institución los cuales han de responder a las expectativas y necesidades del contexto en el que se sitúan.

Los contenidos formulados por el docente en su plan de estudios, para la enseñanza específica de la constitución y la democracia, son abordados durante el primer corte de la asignatura e incluye temáticas como lo son: el papel del pueblo en la democracia, los mecanismos de participación ciudadana y la política nacional y sus relaciones internacionales, mientras que durante el segundo corte son abordados fundamentalmente, los temas relacionados con economía política.

De acuerdo con los relatos de los estudiantes, los contenidos han estado fuertemente inclinados hacia el estudio de los temas económicos y, por otra parte, los temas en relación a la constitución y la democracia han sido más bien precarios, para el caso del Gobierno escolar, muchos de los estudiantes hacen mención a que, en los últimos años, sus docentes no han profundizado mucho en estos aspectos. Además, de acuerdo con estos mismos relatos, el profesor se ausenta mucho, de manera que, no ha enseñado todos los contenidos

contemplados en su programa académico. En relación a este punto, aunque el profesor reconoce que se ha ausentado por motivos personales y que se ha perdido clase por otro tipo de actividades institucionales, él afirma que ha sido capaz de prever estas situaciones y de planificar una reorganización de las jornadas académicas para cumplir a cabalidad con su plan de estudios.

Es importante también mencionar, que el docente de esta asignatura hace un especial énfasis en el hecho de que desde la SED, se les recarga de muchas responsabilidades a los profesores del área de Ciencias Sociales y que los tiempos para cumplir con las actividades asociadas a su práctica laboral, más aquello que demanda la Secretaría de Educación, sumado al poco apoyo de los docentes de otras asignaturas, dificultan el hecho de que puedan dar el cien por ciento en todo aquello que se les exige, principalmente el garantizar que en la escuela las prácticas de formación democrática tengan el efecto esperado.

Adicionalmente, él plantea que aborda en profundidad los temas relacionados con Gobierno Escolar realizando actividades de retroalimentación de la jornada de elección del personero e incluso ha podido hacer uso de los espacios de clase para discutir problemas cotidianos de los estudiantes asociados a la democracia en el plano de los derechos y deberes, como el hablar sobre la situación laboral de las familias del barrio, etc. Sin embargo, aunque los estudiantes reconocen que el profesor plantea conversaciones respecto a estos temas, algunos de ellos no lo perciben como un conocimiento asociado a la asignatura sino como una actividad informal que no guarda relación con los contenidos de la clase e incluso llegan a leerlo como pérdida de clase e incumplimiento del plan de estudios.

Capítulo 1.

Marco teórico: La escuela como escenario de práctica democrática

El tema de la formación democrática en la escuela ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas, como es el caso de la Sociología de la educación y la Sociología política, las cuales han propuesto algunos elementos conceptuales en la aproximación teórica a este fenómeno. Por una parte, remite al estudio de una institución particular como es la escuela en donde se propicia toda una serie de procesos educativos y dinámicas de socialización y formación determinadas y, por otra, si bien goza de cierta autonomía en relación a otras instituciones sociales, no puede entenderse sin hacer referencia a una serie de normativas estatales y proyectos específicos de construcción de nación, ciudadanía y organización política.

Lejos de optar por una sola de las ramas de la disciplina sociológica anteriormente mencionadas, tomaré como referencia las propuestas conceptuales de la pedagogía crítica de Henry Giroux que comprende un análisis de dos teorías fundamentales de la Sociología de la educación como lo son las teorías de la reproducción y de la resistencia, además de algunos postulados del sociólogo Norbert Lechner a través de los cuales se conceptualiza la política y se esbozan algunos ejes a partir de los cuales es posible analizar la manera en que se ponen en marcha las actividades y prácticas democráticas en la escuela. Dado que en este trabajo se pretende evitar retomar el dualismo agencia – estructura, para el análisis del problema complementaré los aportes conceptuales de Giroux y Lechner con los postulados de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens.

1.1. Neoliberalismo, democracia participativa y el nuevo orden orientador de la sociedad colombiana

El siglo XX es un periodo durante el cual ocurren grandes cambios a nivel político en Latinoamérica. De acuerdo con Lechner (1983), es un momento en el cual se asiste, por un lado, a un proceso de “despolitización”, impulsado en cierta medida por los regímenes militares en el Cono Sur y, por otro, a un proceso de politización de la vida cotidiana. Ambos procesos han provocado el replanteamiento de los esquemas bajo los cuales se ha concebido la política y los actores que tradicionalmente se han aceptado como políticos (Lechner, 1983: 16). De esta manera, Lechner (1983) ofrece cuatro ejes a partir de los cuales es posible

entender la política, tanto en los escenarios que tradicionalmente han sido reconocidos como políticos como en los escenarios cotidianos que antes no gozaban de este estatus como es el caso de la escuela y quienes hacen parte de ella.

De acuerdo con Lechner (1983) la política nace del deseo humano de continuidad en la vida, de construir lo común, lo contiguo, en oposición a la discontinuidad, a lo fugaz (Lechner, 1983: 21), de esta manera, el primero de los ejes que plantea Lechner es el orden, señalando que *“la política es la lucha que busca ordenar los límites que estructuran la vida social, proceso de delimitación en que los hombres, regulando sus divisiones, se constituyen como sujetos”* (Lechner, 1983: 22).

No obstante, el hablar de la configuración de un orden determinado implica necesariamente la existencia de un proceso de exclusión y lucha por establecer límites, de esta manera, la política, en tanto interacción, tiene lugar a partir de la condición de reciprocidad, es decir que los sujetos se constituyen a partir de las relaciones que sostienen con los otros y con el entorno *“a través del establecimiento conflictivo o negociado de los límites entre uno y otro”* (Lechner, 1983: 27). Sin embargo, para que esta lucha sea posible es necesaria la existencia de referentes comunes y lugares de encuentro mediante los cuales sea posible negociar dichos límites.

De acuerdo con lo anterior, según Lechner (1983), para que sea posible la condición de reciprocidad y la lucha por el restablecimiento de los límites es necesaria la existencia de códigos y referentes comunes a partir de los cuales sea posible la negociación. De esta manera, es posible pensar la práctica política también como formalización, como establecimiento de procedimientos y normas específicos para llevar a cabo su práctica.

Si bien en principio la formalización podría parecer opuesta a la subjetividad en la medida en que lleva a los individuos a actuar de acuerdo con una serie de normas y códigos preestablecidos y previamente interiorizados por ellos y a prescindir de sus atributos personales en la realización de dichos actos, además de suponer de alguna manera el distanciamiento de los hombres entre sí, gracias a que excluye la subjetividad (Lechner, 1983: 35), no hay política ni expresión de la subjetividad sin la formalización, puesto que la delimitación creada por ésta, permite que hayan referentes comunes y límites que faciliten la

comunicación y la configuración de la diversidad subjetiva. No obstante, la excesiva formalización conduce a una sensación de distancia y desencanto frente a la actividad política, pero *“no se trata, pues, de abolir la formalización en nombre de la subjetividad. El problema es crear relaciones formales de modo tal que las formas no excluyan expresar esa diversidad social”* (Lechner, 1983: 37).

Por otra parte, la política también tiene una dimensión técnica, es una acción racional que se guía por un cálculo de medios y fines, aunque no debe ignorarse el hecho de que el mundo que se pretende intervenir por medio del accionar político no es de naturaleza inerte (Lechner, 1983). No obstante, pese a su dimensión técnica, *“la política no es solamente acción instrumental, sino también expresión simbólica”* (Lechner, 1983: 33): aunque la racionalidad formal se ha adoptado y aceptado como el principal código interpretativo de la realidad gracias a la sobrevaloración de su dimensión cognoscitiva, dicha racionalidad formal difícilmente puede aplicarse tal y como se plantea en la práctica. Además, existen numerosas interpretaciones de la realidad que, aunque marginadas por la universalidad de la racionalidad formal, operan en la cotidianidad y no desaparecen por el hecho de que exista dicha racionalidad formal (Lechner, 1983: 33).

Por otro lado, la política se presenta como expresión simbólica al estar fundamentada en dos expresiones básicas las cuales son el ritual y el mito. Respecto al ritual, éste tiene la función de afirmar y actualizar el sentimiento de colectividad; el ritual implica la transformación de las prácticas prohibidas en transgresiones y de este modo, su sometimiento a límites para incorporarlas al orden y garantizar la continuidad de dicho orden en el espacio y en el tiempo. Aunque estos actos colectivos son en cierta medida de carácter instrumental, representan también fines en sí mismos de manera que no pueden ser sustituidos por mecanismos impersonales incapaces de invocar lo colectivo.

Es importante resaltar que el ritual es también un modo de formalizar diversos aspectos de la vida en tanto establece una serie de códigos de comportamiento, normas y sanciones capaces de regular las relaciones sociales, separando lo prohibido de lo permitido. No obstante, para garantizar la prevalencia y la afinidad de los individuos frente a las prácticas inscritas dentro de los rituales, es fundamental que las mismas consigan mantener su

componente simbólico y sean capaces de invocar lo colectivo sin anular la expresión de la diversidad social.

En cuanto al mito, Lechner (1983) plantea que es *“el que organiza una cosmovisión que ordena y da sentido a la vida social; a través del mito el individuo se inserta en un orden”* (Lechner, 1983: 34). El mito permite establecer un referente para pensar y organizar la sociedad entre la infinidad de posibilidades existentes para ordenar el presente. El mito sustenta no solo el orden y la continuidad de las prácticas, sino que también *“es el principio legitimatorio de toda decisión política”* (Lechner, 1983: 35).

Pensar las prácticas de formación democrática en los colegios en función de estos ejes implica en principio asumir que dichas prácticas se inscriben dentro de un proyecto más amplio de configuración de nación y reorganización del Estado en el cual se movilizan distintas estrategias para la consolidación de un nuevo orden y la garantía de la continuidad de dicho orden en el espacio y el tiempo como bien se expondrá a continuación.

Durante la década de los años 90 se introdujeron importantes cambios en la configuración política, social y económica del país (Peralta, 2009). En Colombia, al igual que en otros países latinoamericanos, fueron adoptados los programas de estabilización y de ajuste estructural señalados por las instituciones financieras internacionales, los cuales promovían la ejecución de una serie de reformas como la apertura económica a los mercados y al capital internacional, la privatización de las empresas públicas, la reducción del papel del Estado en la economía, el recorte en el gasto público *“y, en general, el establecimiento del clima más propicio para la inversión extranjera”* (Ahumada, 1996: 13); todo esto para garantizar la instauración del modelo neoliberal en el país.

Además, se dio paso también a un proceso de descentralización territorial por medio del cual se buscaba, en primer lugar, *“debilitar al Estado central tanto en el aspecto financiero como en cuanto a su función social y, en segundo lugar, introducir los criterios de eficiencia y rentabilidad en la prestación de servicios”* (Ahumada, 1996: 205), es decir, delegar a los usuarios la responsabilidad de financiar los servicios que han de usar o, en otras palabras, *“el incentivo de la solución individual de las necesidades sociales”* (Ahumada, 1996: 205).

Estas consideraciones supusieron el cambio de concepción del Estado Colombiano, el cual pasaría de ser un Estado de Derecho a convertirse en un Estado Social de Derecho. Esta transformación en el enfoque del Estado implicó por una parte, *“la deserción del Estado de sus responsabilidades fundamentales en ciertas áreas críticas de su gestión tales como el bienestar general, el desarrollo económico, la seguridad y la administración de justicia”* (Gálvez, 2009: 19) y por otra parte, *“la invocación a la participación de los ciudadanos (...) en la definición de las políticas públicas, el control a los representantes y funcionarios estatales, la gestión de empresas y la administración de competencias en el territorio”* (Alonso, 1993: 33).

De esta manera, en la Constitución del 91 se hace énfasis en la democracia participativa a través del establecimiento de nuevos derechos y mecanismos para promover la participación directa de los ciudadanos y de las comunidades sin la mediación de las instituciones y organizaciones en la construcción de la sociedad y en la toma de las decisiones que les afectan. No obstante, bajo la consigna de que estos mecanismos se dispondrían para garantizar el empoderamiento, la autonomía y el pleno ejercicio de la ciudadanía por parte de los distintos actores de la sociedad se ha encubierto el hecho de que a partir de estas disposiciones legales, las responsabilidades en relación a la ejecución de las políticas oficiales y la financiación de los diferentes servicios sociales, que en un anterior momento estaban a cargo del Estado, corren ahora por cuenta de las mismas comunidades, organizaciones y entidades territoriales (Ahumada, 1996: 206).

En ese sentido, la escuela no ha sido una institución ajena a estas transformaciones, los cambios desatados por las medidas descentralizadoras han producido la retirada de la intervención del Estado en la educación generando que la sociedad civil asuma un rol activo en este ámbito (Magendzo, 1996: 31). Como parte de este proceso, se insertan en la escuela mecanismos y prácticas de formación democrática mediante las cuales es posible inculcar a los ciudadanos la lógica de funcionamiento de estas prácticas para que ellos sean capaces de reproducirlas y garantizar la continuidad de las mismas.

Es evidente entonces, que la implementación de prácticas de formación democrática en la escuela fue producto de una amplia serie de transformaciones políticas, económicas y sociales cuyo objetivo central era la instauración del modelo neoliberal en el país. Estos

cambios condujeron a que, por lo menos en el plano legal, escenarios cotidianos como la escuela empezaran a ser reconocidos como espacios de participación política y que los miembros de las instituciones educativas comenzaran a ser percibidos como actores políticos, de manera que la acción política dejara de estar limitada a ciertos actores y escenarios “tradicionales”.

Puede afirmarse entonces, que la adopción del neoliberalismo y su consecuente modelo de democracia participativa en Colombia supuso por una parte la ruptura con antiguas prácticas y aspiraciones en relación a la construcción de nación y organización política y, por otra, la búsqueda de un nuevo orden que implicó la reestructuración de las leyes, las instituciones y los roles del Estado y la sociedad civil en general. Esta nueva concepción tuvo como consecuencia la exclusión de otras formas de concebir y proyectar la nación.

La fase de crisis socioeconómica que afrontaban los países latinoamericanos fue interpretada por los voceros del neoliberalismo como un problema provocado por las formas de administración e intervención estatal propias del Estado de Bienestar, las cuales por medio de acciones como la provisión de servicios sociales por parte del Estado llevaron a la sobredimensión del rol del mismo convirtiéndolo en “*costoso, centralista e ineficiente y responsable del estancamiento*” (Jiménez, 1992: 4). Esta perspectiva se convirtió en el discurso dominante y en el marco de referencia para debatir la crisis y permitió a “*la llamada nueva derecha latinoamericana sentar las bases para la constitución de un nuevo proyecto político-económico justificado por la necesidad de la reinserción de la región en el marco de la globalización de la economía*” (Jiménez, 1992: 2).

Por otra parte, los eventos que tuvieron lugar durante la Guerra Fría, específicamente, el hecho de que fuesen mostrados al mundo los modelos democráticos que intentaron formularse desde la propuesta socialista y los cuales incluyeron medidas sumamente represivas, garantizaron la victoria del modelo de democracia promovido por Estados Unidos el cual privilegiaba la libertad individual y la libre empresa por encima de la búsqueda de la igualdad social, reforzando la idea de que el socialismo no era “*una variante sincera y mejor de la democracia, sino más bien una potencial prole ideológica traicionera que necesitaba ser vigilada y contenida*” (Grandin, 2004: xiii).

De acuerdo con este mismo autor (2004) *“Las grandes luchas del siglo XX, entre libertad y totalitarismo, terminaron con una decisiva victoria de las fuerzas de la libertad y un único modelo sostenible para el éxito Nacional: libertad, democracia y libre empresa”* (Grandin, 2004; xiii), en otras palabras, la experiencia de la Guerra Fría no solo culminó en una gran oposición a las ideas socialistas sino que además difundió la idea de que neoliberalismo y democracia debían ir necesariamente de la mano, era la dupla por excelencia cuya adopción acompañada de fuertes reformas constitucionales y combinada con la apertura de mercados llevaría a la instauración de un mundo pacífico y próspero (Grandin, 2004: xiii).

En consecuencia, la conceptualización de democracia que se extendió mundialmente gracias a las confrontaciones que ocurrieron durante la Guerra Fría promovió el posicionamiento de una democracia pensada principalmente para favorecer la libertad individual y la garantía de los ideales neoliberales. Así, las reformas constitucionales mediante las cuales se promovió el ascenso del neoliberalismo en Colombia se fundamentaron en la promoción de la democracia participativa en oposición a la democracia representativa en la medida en que este tipo de democracia sirve mejor a los propósitos de la libertad individual y del libre mercado. No es de extrañarse entonces que la Constitución del 91 en la cual se desarrolla una amplia legislación en materia de participación ciudadana, sea también la carta en la que se estableció el marco jurídico para la implantación de las reformas neoliberales en el país (Ahumada, 1996: 215).

En este punto es posible vislumbrar la política en su dimensión técnica. La implementación de los mecanismos de participación democrática, fueron parte de un proyecto mediante el cual se esperaba ordenar a todos los actores sociales, de manera tal que sus relaciones con el Estado, otras instituciones sociales y demás individuos, fuesen coherentes con las propuestas neoliberales de desarrollo y favorecieran la creación del entorno propicio para la implementación de dicho modelo en el país. En otras palabras, la política se empleó en este caso para organizar las relaciones sociales en función de la economía de mercado (Lechner, 1983).

De entre todas las elecciones posibles para ordenar el curso de la nación son adoptadas unas medidas específicas de las cuales se deduciría inevitablemente el modelo neoliberal. La desarticulación de las organizaciones sociales promovida por el proceso de descentralización,

la invocación a la participación de los ciudadanos y la retirada del Estado en la provisión de servicios sociales no fueron sino una serie de estrategias encaminadas a lograr la implementación de tal modelo y su continuidad en la sociedad colombiana. En este sentido, es posible afirmar que la política en este caso operó como un cálculo de medios y fines en donde la instauración de la democracia fue tan solo un medio para alcanzar un fin.

No obstante, es importante resaltar que la decisión de optar específicamente por el neoliberalismo y la democracia participativa, excluyendo otros modelos, no correspondió únicamente a una decisión arbitraria de la élite neoliberal. Dicha decisión fue también resultado de las interacciones e intercambios con actores internacionales, quienes a partir de sus recomendaciones e interpretaciones sobre experiencias como la Guerra Fría consolidaron su propia fórmula para el logro del bienestar y la prosperidad social, y al mismo tiempo, estigmatizaron y satanizaron propuestas económicas y políticas alternativas. Tales interacciones promovieron una interpretación específica de la crisis y, por tanto, la adopción de estrategias derivadas de estas lecturas en el proceso de construcción del nuevo orden orientador de la sociedad colombiana.

Este proceso mencionado anteriormente tiene que ver con la consolidación de una “cosmovisión”, que en términos de Lechner (1983) nos acercaría a la política en su dimensión simbólica, expresada en la configuración de un mito que establece un referente para pensar y organizar la sociedad entre la infinidad de posibilidades existentes para ordenar el presente. Las reformas constitucionales del 91 y las leyes subsecuentes fueron formuladas en función de los mitos fundantes del nuevo orden, los mitos de la democracia y del libre mercado, los cuales si bien se originaron en tiempos y geografías distintas y remotas se difundieron con gran fuerza a través del mundo.

El optimismo evangélico con el que Washington difundió la creencia de que la apertura de mercados combinada con reglas constitucionales producía un pacífico y próspero mundo (Grandin, 2004: xiii) contribuyó en la configuración de una cosmovisión, de un mito en el cual la democracia y el neoliberalismo no podían concebirse el uno sin el otro y cuya combinación era la fórmula para erradicar los males de la sociedad. *“La opción neoliberal es presentada desde esta perspectiva como el camino necesario para “salvar al sistema”, como vía indispensable para recuperar la crisis”* (Jiménez, 1992: 16) y la democracia, el

mito de “la soberanía popular” que “*simboliza la reivindicación de los hombres a determinar sus condiciones de vida*” (Lechner, 1983: 35), ambas ofrecen promesas de paz, reivindicación y prosperidad ante las cuales es difícil resistirse.

En consecuencia, la fuerza de estos dos mitos reside, en principio, en las emociones y sentimientos que movilizan, como bien lo plantea Malinowski (1994) “*el mito que garantiza la creencia en la inmortalidad, en la eterna juventud en la vida de ultratumba (...) es un explícito acto de fe nacido de la intensísima reacción de la emoción y el instinto ante la más formidable y obsesionante de las ideas*” (Malinowski, 1994: 126), en vez de ser un acto de explicación de un fenómeno o una reacción intelectual ante las preocupaciones que aquejan al hombre, es ante todo, una construcción que evoca y moviliza creencias, emociones y sentimientos a tal punto que es asumido como “*una garantía, una carta de validez y, con frecuencia, incluso una guía práctica para las actividades con las que está relacionado*” (Malinowski, 1994: 122).

No obstante, la fuerza de estos mitos no reside únicamente en el carácter simbólico y expresivo de los mismos sino en la validez universal que adquieren estas cuestiones y los valores adjuntos a los mismos. Trouillot (2011) plantea que la democracia, al igual que términos como modernidad y desarrollo, hace parte de un grupo de palabras a las que él denomina ‘Universales Noratlánticos’. “*Los universales noratlánticos son particulares que han obtenido un grado de universalidad, pedazos de historia humana que se han convertido en estándares históricos*” (Trouillot, 2011: 87).

Dichos universales, además de ofrecer visiones del mundo, prescriben, es decir, “*sugieren, incluso si es de manera implícita, un estado correcto de cosas, qué es bueno, qué es justo qué es sublime o deseable – no solo qué es, sino qué debe ser*” (Trouillot, 2011: 88). Pero lo fundamental de estos términos es el hecho de que a pesar de estar cargados con sensibilidades y persuaciones “*tienden a esconder la emoción que proyectan detrás de una pretensión de racionalidad*” (Trouillot, 2011: 88) y es allí en donde reside parte de su poder de seducción, en su “*capacidad de proyectar emoción sin pretensión de hacerlo*” (Trouillot, 2011: 88). Como bien lo mencioné anteriormente, la racionalidad formal es el principal código interpretativo de la realidad de manera que, el hecho de que estos mitos sean

proclamados como producto de la racionalidad y del esfuerzo cognoscitivo e intelectual garantiza que posean un importante poder en la sociedad.

Sin embargo, es importante también tener en cuenta que los mitos en sí mismos no garantizan la continuidad del orden que promueven, por lo cual requiere del complemento de la otra manifestación simbólica de la política que es el ritual. De acuerdo con Malinowski (1994) el ritual, al igual que las ceremonias, las costumbres y la organización social contienen en ocasiones referencias directas al mito. De este modo, no se puede pensar el ritual separado del mito, ambos se necesitan el uno al otro para existir porque tanto el mito se actualiza y garantiza su permanencia a través de los rituales y los rituales existen en función del mito.

A lo largo de la Constitución de 1991, se establecen toda una serie de normas a través de las cuales se promueve y se moviliza en escenarios sociales concretos, la práctica de la democracia y de los valores relacionados con la misma. Se reconoce entonces, que para formar ciudadanos bajo estos preceptos es necesario transformar la orientación del sistema educativo y las prácticas que allí se propician, para lo cual se establecen en la Constitución de 1991 y la Ley 115, Ley General de Educación, una serie de normas a través de las cuales se formalizan las prácticas y los escenarios mediante los cuales se pretende consolidar y garantizar la continuidad de este nuevo enfoque del Estado.

Muchas de las acciones promovidas desde el Estado para fomentar la democracia en la escuela corresponden a la instauración de rituales a partir de los cuales se pretende garantizar la permanencia y la afinidad de las colectividades en función del orden instaurado por el mito. Prácticas como las elecciones de representantes y personeros estudiantiles, formaciones destinadas a la presentación pública de los candidatos y la difusión de sus propuestas son, en otras palabras, rituales que permiten mantener viva la creencia colectiva en el orden que establece el mito de la democracia y su continua reproducción en escenarios más amplios de la sociedad, en términos de Lechner (1983), *“los actos políticos masivos son rituales que actualizan el sentimiento de colectividad. Se invoca la pertenencia a un orden presente o futuro a partir del cual adquiere sentido la convivencia”* (Lechner, 1983: 34).

En este punto es importante tener en cuenta dos cuestiones fundamentales, en principio que, de acuerdo con Taylor (2003), la revolución individualizadora que ha experimentado la

civilización del Atlántico Norte ha llevado a la consolidación de una nueva forma de vivir juntos, de modo que, los rituales que tienen lugar en nuestras sociedades no tienen el mismo carácter de los grandes rituales colectivos del pasado. Los lazos de asistencia mutua y los estrechos vínculos que unían a la clase obrera, a las comunidades rurales e incluso a las familias extensas se han debilitado a causa de la importancia que adquiere el cultivo de “yo” y la exacerbada concentración en la esfera privada (Taylor, 2003: 90).

De esta forma, los escenarios de participación colectiva se han convertido en espacios que se mueven en la frontera entre la soledad y la comunión (Taylor, 2003: 96), es decir, son escenarios en los que converge un amplio número de personas que actúan de manera autónoma e independiente de los demás pero que aun así son conscientes de que *“su exhibición dice algo a los demás, suscitará una respuesta en ellos y contribuirá a crear un humor o un tono colectivo que influirá sobre las acciones de todos”* (Taylor, 2003: 96).

Son momentos de efervescencia colectiva que quizás se prolonguen más allá del escenario y el momento en el cual ocurren o dar pie a una acción colectiva permitiendo que por un instante cada individuo que hace parte de la vasta audiencia dispersa se manifieste como si fuesen una sola persona (Taylor, 2003). Momentos de fusión que se experimentan en un concierto de rock o la celebración de un gol en un partido de fútbol al unísono son ejemplos que da el autor en relación a este hecho, son instantes que *“parecen responder a alguna carencia agudamente sentida por la ‘multitud solitaria’ de nuestros días”* (Taylor, 2003: 97), instantes que permiten a los individuos sentirse parte de una colectividad sin renunciar a su diversidad subjetiva.

La segunda cuestión tiene que ver con el hecho de que, si bien los rituales son intentos de formalización de una serie de aspectos, aquello que les diferencia de otras prácticas que suponen también intentos de formalización, es su carácter simbólico, pues como ya lo mencioné, de acuerdo con Lechner (1983), tanto el ritual como el mito son las dos expresiones básicas que dan cuenta de la dimensión simbólica de la política. Autores como Castillo y Sánchez (2003) plantean que actividades como las elecciones de personero se constituyen como rutinas o rituales, es decir, se convierten en eventos para los que se dispone de un espacio y un tiempo específico que los diferencia de las demás actividades que tienen lugar en la institución educativa pero que por su carácter sumamente formalizado terminan

convirtiéndose en actividades de las que no se guardan grandes expectativas de transformación de la vida institucional y por el contrario contribuyen a la circulación de concepciones burocráticas sobre la democracia (Castillo & Sánchez, 2003).

Respecto a este planteamiento considero que, en contraposición a lo planteado por (Castillo & Sánchez, 2003), aquellas prácticas que se constituyen como eventos para los que existe un tiempo y espacio definidos dentro de la institución educativa y que carecen de un componente simbólico y terminan reduciéndose a procedimientos específicos que no evocan ningún tipo de emoción y de los cuales no emana un sentimiento de colectividad no pueden ser llamados rituales, el término que considero más apropiado para estas prácticas sería más bien el de *rutinas institucionalizadas*. En este sentido, es fundamental analizar, para el propósito de este trabajo, si el carácter de las prácticas democráticas que se llevan a cabo en la institución educativa investigada posee una dimensión simbólica o han sido formalizadas al extremo de convertirse en rutinas institucionalizadas.

En este sentido, si los mitos de la democracia y el libre mercado han consolidado un nuevo orden y una nueva perspectiva para orientar el futuro de la nación, la instauración de prácticas democráticas en la escuela no es sino el establecimiento de una serie de rituales o rutinas que se desprenden de este mito y cuyo propósito es garantizar la continuidad del orden sustentado por esta cosmovisión. El hecho de llevar a la escuela, un escenario fundamental de socialización, una serie de prácticas para promover la democracia, es una clara muestra del deseo de continuidad que se esconde tras esta pretensión, en tanto las formulaciones para la ejecución de estas propuestas están planteadas para vincular el pasado con el presente y proyectar estos deseos de orden en el futuro.

No obstante, a pesar de que el Estado formalice estas prácticas y establezca una serie de normas y códigos que ofrecen las directrices para llevar a cabo este tipo de proyectos, estas prácticas son llevadas a cabo en la realidad de acuerdo con ciertas especificidades propias del entorno en el que tienen lugar, especificidades que entran en tensión y lucha con las ideas y los preceptos bajo los cuales se han concebido y formalizado estos escenarios. En este sentido, los referentes conceptuales previamente establecidos, son pertinentes para analizar cómo se dan este tipo de tensiones en la realidad, además de cuáles son los efectos de la cosmovisión creada a partir del mito de la democracia en la escuela.

1.2. Práctica democrática a la luz de las especificidades del mundo escolar

Como bien expuse anteriormente, el establecimiento de los mecanismos de participación ciudadana, incluyendo las prácticas de formación democrática instauradas en el escenario escolar, fueron formuladas en correspondencia con la instauración de un nuevo orden sustentado en el modelo neoliberal. No obstante, es fundamental dar cuenta de las especificidades del mundo escolar para analizar las tensiones que supone la introducción de una serie de códigos y normas previamente establecidas por el Estado en un entorno cuya cotidianidad funciona de una manera distinta a la forma como es contemplada desde el plano formal, para lo cual acudiré a algunas consideraciones de Henry Giroux (1985) en relación a la escuela.

Henry Giroux (1985) realiza sus planteamientos en relación a la escuela y a la educación a partir de una crítica y una reflexión analítica de las teorías de la reproducción y la resistencia. En principio, desde la perspectiva de los teóricos de la reproducción la escuela es un escenario de reproducción de las ideologías dominantes además de ser una institución que no puede entenderse por fuera de su relación con la economía y el Estado (Giroux, 1985). Lejos de perseguir la igualdad, a través de la educación escolar se pretende perpetuar la desigualdad para garantizar una integración social sustentada en un sistema de clases para lo cual es necesario promover la división social del trabajo y el mantenimiento de las relaciones asimétricas de poder que se desprenden del mismo (Paul Willis citado en Giroux, 1985).

De esta manera, para los pensadores de esta corriente, las escuelas son reproductoras en tres sentidos: 1. Son escenarios en los cuales se forma a cada persona, de acuerdo con su raza, género, clase social para que aprendan una serie de habilidades y conocimientos a través de los cuales se garantice que ocupen su respectivo lugar en la sociedad y sirvan a los propósitos de la división social del trabajo; 2 Son reproductoras en un sentido cultural, pues a través de ellas se inculcan y se legitiman una serie de conocimientos, valores, lenguaje y estilos que corresponden a los intereses y prácticas de la cultura dominante y 3. Corresponden al aparato estatal, a través del cual se legitima un sistema económico determinado que favorece a la vez la legitimación del poder político del Estado (Giroux, 1985: 37).

La reproducción y legitimación de las clases dominantes a través de la escuela se logra a través de lo denominado por los autores de esta corriente como currículo oculto, concepto que se refiere a *“aquellas relaciones sociales en el salón de clases que encarnan mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista”* (Giroux, 1985: 44). Este tipo de mensajes que tiene lugar en la cotidianidad del aula de clases son considerados de carácter universal y neutro y es en esta aparente universalidad y neutralidad que reside el poder de los mismos y su capacidad de perpetuar las jerarquías y las relaciones de poder en la escuela (Giroux, 1985: 44).

Para Giroux (1985), si bien los aportes de los teóricos de la reproducción son fundamentales en tanto *“despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista”* (Giroux, 1985: 37), es una teoría que anula la capacidad de agencia de las personas y las somete a los dictámenes de la ideología y la estructura dominante sin reconocer su capacidad de resistir tales estructuras, en otras palabras es una teoría que se fundamenta en la idea de una historia que se construye ‘a espaldas’ de los miembros de la sociedad y que no da cabida a momentos de autocreación, mediación y resistencia (Giroux, 1985: 38).

En cuanto a la teoría de la resistencia, los autores de esta perspectiva abordaron, fundamentalmente, los aspectos ligados al conflicto, la lucha y la oposición generadas y lideradas por los agentes respecto a las estructuras ideológicas dominantes al interior de la escuela. De acuerdo con este enfoque, no en todos los casos los estudiantes asimilan de manera pasiva las normas y valores propios de la cultura dominante, sino que más bien, estos generan importantes acciones de resistencia, en la medida en que la escuela es un espacio de contradicciones y luchas propiciadas por el encuentro de diferentes actores con múltiples visiones del mundo (Castillo & Sánchez, 2003).

“La escuela es entonces el escenario de diversos tipos de conflicto de modo que la cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y una característica central y definitoria de los centros educativos” Jares (1997) en (Castillo, 2003: 36). Esta naturaleza conflictiva de la escuela conduce a que se produzcan tensiones no solo en el plano micropolítico (entre los miembros de la comunidad educativa), sino también a nivel

macropolítico (relación de la escuela con el Estado, la sociedad civil, la Iglesia, las metas de las políticas educativas, etc.) (Castillo & Sánchez, 2003). De esta manera, la escuela no está plenamente determinada por la ideología y la normativa estatal, ésta produce sus propias lógicas, discursos, acciones, actitudes y confrontaciones, por lo tanto, goza de cierta autonomía en relación a otras instituciones sociales.

Cabe resaltar, que a pesar de este grado de autonomía que ostenta la escuela en la sociedad, de acuerdo con Giroux (1985), no hay que ignorar los planteamientos de la teoría de la reproducción a la hora de entender la relación de la escuela con otras instituciones sociales para no volver sobre la dicotomía agente / estructura ampliamente debatida a lo largo de las ciencias sociales. Si bien *“la teoría de la resistencia asigna un papel activo tanto a la intervención humana como a la experiencia en tanto cruciales vínculos mediadores entre las determinantes estructurales y los efectos vividos”* (Giroux, 1985), sus oposiciones a los esquemas dominantes no responden únicamente a decisiones de carácter individual y absolutamente independientes de factores mediados histórica y culturalmente.

La familia, la clase social, el género, la raza y demás construcciones sociales, median en la configuración de las actitudes que asumirán los estudiantes en relación a la ideología dominante que intenta reproducirse en el entorno escolar. Como bien lo plantea Paul Willis citado por (Giroux, 1985), la oposición y renuencia de un grupo masculino de jóvenes estudiantes, provenientes de familias obreras en una escuela secundaria inglesa, a reconocer la ideología dominante de la escuela, que insiste en que el respeto y la obediencia son necesarios para el logro del éxito y que enfatiza en la superioridad del trabajo intelectual sobre el trabajo manual, se originan *“en las culturas de fábrica en que se insertan los miembros de su familia y otros miembros de su clase”* (Giroux, 1985).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, Giroux (1985) plantea que la escuela es un escenario de confrontación, en el cual, si bien hay ocultos toda una serie de propósitos de reproducción de las ideologías dominantes, no hay una plena y pasiva apropiación de estas ideologías por parte de los individuos, pues estos son capaces de generar acciones de resistencia y de oposición en relación a estas estructuras dominantes. Desde esta concepción, la escuela es un escenario que está inscrito y definido de alguna manera dentro de unas lógicas y propósitos estatales y económicos, a la vez que es un escenario que goza de cierta

autonomía y en donde se propician toda una serie de relaciones e intercambios que no necesariamente favorecen las lógicas de dominación.

Giroux (1985), reconoce también la existencia de relaciones asimétricas de poder en la escuela y son las diferencias que suponen estas jerarquías las que generan una serie de conflictos o fuertes oposiciones respecto a un ejercicio de poder que favorece a un grupo dominante y subordina a otros en función de éste. Mediante estas acciones de resistencia, los actores subordinados cuestionan los aspectos más represivos del sistema generando actitudes de oposición de cara a los mismos, *“en los cuales los mensajes principales de las escuelas a menudo se rehúsan, rechazan y descartan a través de prácticas mediadas por la clase social, la raza o el sexo”* (Giroux, 1986: 129).

Asimismo, deben tenerse en cuenta tres cuestiones fundamentales en la comprensión del concepto de resistencia de Giroux. En primer lugar, que los actos de resistencia son mediados histórica y culturalmente a través de procesos de socialización tanto al interior de la escuela como en entornos sociales diferentes a esta institución. En segundo lugar, que *“no todo comportamiento de oposición tiene una significación radical, ni todo comportamiento de oposición es una respuesta clara a la dominación”* (Giroux, 1986:131). En tercer lugar, que la resistencia no puede caracterizarse únicamente como un conjunto de actos de oposición de carácter público y manifiesto, existen formas más silenciosas de resistencia que a largo plazo pueden generar efectos políticos importantes como lo son ignorar las instrucciones del maestro, hacer uso del humor para perturbar una clase y ejercer presión colectiva para distraer al profesor de su lección (Giroux, 1985).

De acuerdo con los elementos expuestos en relación a la perspectiva crítica de Giroux (1985) es posible ubicar las prácticas de formación democrática en la escuela en el centro de la tensión fundamental entre las tendencias reproductoras que tienen lugar en la cotidianidad del escenario escolar y una serie de actos de resistencia que impulsan la generación de una serie de cambios en la estructura jerárquica propia de la escuela. Como bien lo plantea Palacios (2013) los intentos legislativos por generar una adaptación y una concordancia de los procesos educativos con los cambios promovidos mediante la instauración de la democracia participativa en la escuela ha generado un gran conflicto entre los antiguos valores dominantes en la escuela y las nuevas formulaciones respecto a la misma.

Los valores asociados a la denominada por Palacios (2013) ‘escuela tradicional’ estaban enmarcados en la idea de generar procesos para garantizar la integración del individuo a la sociedad y el método diseñado para conseguir este objetivo contemplaba la generación de toda una serie de castigos y escenarios de normas rígidas e incuestionables que los niños debían interiorizar y reproducir tanto en el entorno escolar como en otros entornos institucionales. Mediante esta concepción, se consideraba a los niños como seres cuyas conductas debían ser reguladas por una autoridad suprema que encarnara cualidades morales excepcionales y era el maestro quien cumplía entonces con esta función.

Las nuevas leyes han replanteado esta organización de autoridad vertical, la “democracia escolar” ha sido concebida en parte para que las relaciones entre los diferentes actores del escenario escolar dejen de estar sustentadas en una distribución asimétrica de poder a partir de la generación de espacios de participación, discusión y decisión de los cuales puedan hacer parte todos los miembros de la comunidad educativa, reconociéndose así la autonomía y la libertad de expresión de los estudiantes, ante lo cual los estudiantes ya no perciben a los maestros como autoridades morales a las cuales se debe seguir y los maestros, por su parte, perciben estos cambios respecto a la asimilación de su autoridad como cuestiones que vulneran su estatus social y en algunos casos se muestran renuentes a aceptar estos nuevos preceptos, los cuales son apropiados por obligación y no porque obedezcan necesariamente a un cambio de mentalidad de su parte (Palacios, 2013).

En tanto el interés del Estado en la implementación de estas prácticas no ha sido esencialmente la construcción de escenarios democráticos y la formación ciudadana de todos los miembros de la nación sino preparar el terreno para la consolidación de un sistema coherente con las reformas y los ideales neoliberales, no ha habido iniciativas estatales que promuevan la transformación de los valores y prácticas que permitan una efectiva formación de los ciudadanos de acuerdo con los esquemas democráticos. La capacidad participativa de los diferentes actores es limitada, y no se efectúa una real práctica democrática, porque estos sectores dominantes implementan las políticas sociales y económicas basados en sus intereses y no necesariamente obedeciendo a intereses sociales (Peralta, 2009).

Los valores que ha traído consigo el ascenso del neoliberalismo en el país como la competitividad, la productividad, el individualismo ha generado que la formación

democrática sea impartida bajo numerosas contradicciones (Peralta, 2009). En primer lugar, se intenta formar para la solidaridad en un ambiente en donde se promueve la competencia. La manera como se ha llevado a cabo el proceso de descentralización en el país, ha consolidado un ambiente de competencia marcado por la sectorización de los intereses y la dificultad para construir escenarios de cooperación y apoyo. La atomización de los movimientos políticos, por una parte, ha estimulado una competencia entre diversos sectores en la lucha por la consecución de financiación y apoyo por parte de los gobiernos locales (Ahumada & Velasco, 2000) y, por otra, ha dificultado el establecimiento de puntos de encuentro entre estos diferentes movimientos los cuales son incapaces de organizarse y articularse para presionar sobre la política en su dimensión global (Alonso, 1993: 36).

En segundo lugar, es un espacio que promueve la diferencia y el respeto a la diferencia, pero reproduce actos discriminatorios y estigmatiza a los estudiantes que no se pueden adaptar fácilmente a los parámetros institucionales. La confrontación de estas diferencias en los escenarios escolares es percibida como una dificultad para la construcción de proyectos colectivos (Cubides, 2001), el hecho de que se reproduzcan estas actitudes de desigualdad y que la diferencia sea percibida como un obstáculo para la construcción de objetivos comunes pone en evidencia la dificultad en el establecimiento de canales de comunicación y entendimiento entre los diferentes actores que hacen parte del escenario escolar.

En tercer lugar, se pretende generar una cultura participativa en un espacio autoritario en el cual se limita ampliamente la participación; *“la introducción tanto en el currículum explícito como en el implícito de la escuela, de mensajes y prácticas auténticamente democráticas no es una empresa sencilla, ya que la escuela históricamente ha jugado un rol reproductor de las estructuras jerárquicas”* (Magendzo, 1996: 37). La implementación de prácticas democráticas en la escuela encuentra una importante resistencia pues ésta implica el cuestionamiento del rol reproductor que tradicionalmente se ha asignado a esta institución (Magendzo, 1996).

Otro de los grandes argumentos que justifica la existencia de jerarquías en la escuela y que obstaculiza la erradicación de estructuras verticales en las relaciones entre los diferentes actores escolares es la edad. Este argumento *“ha consistido en considerar a los niños deficitarios en habilidades, madurez, ideas y experiencias considerándolos en una situación*

de vacío, desconocimiento o deformación frente al compendio correcto de ideas, formación y experiencia de los adultos” (Martínez, 2002: 13). De esta manera, se estigmatiza y descalifica la capacidad del estudiante de asumir responsabilidades, tomar decisiones e identificar problemas debido a su corta edad, llevándole a ser un sujeto pasivo que únicamente se remite a obedecer y a someterse a la norma (Prieto, 2003).

Esta descalificación que padecen los estudiantes genera que, aunque hagan uso de los espacios participativos dispuestos en la institución, en general sus planteamientos no provoquen importantes repercusiones en los procesos educativos. Por otra parte, esta condición también conduce a que las autoridades de las instituciones educativas intenten mantener y consolidar sus proyectos políticos institucionales y el poder que ostentan, a través de las herramientas democráticas establecidas en la Política de Gobierno escolar, persuadiendo a los estudiantes de favorecer en sus propuestas los intereses definidos y fijados por la misma institución (Cubides, 2001), lo que en términos de Doris Ochoa y Darío Restrepo en (Ahumada & Velasco, 2000) correspondería con una manipulación del concepto de participación en el que *“los espacios de participación para la comunidad se dan fundamentalmente alrededor de los programas definidos por los organismos de prestación de servicios asistenciales y la convocatoria se reduce a la colaboración y/o congregación de personas alrededor de intereses institucionales”* (Ahumada & Velasco, 2000: 217).

Es posible evidenciar en este punto que estas consideraciones en relación a los niños y los jóvenes contribuyen a reforzar la creencia de que ellos aún no poseen ni las habilidades, ni los conocimientos, ni la experiencia como para ser considerados ciudadanos; en consecuencia se asumen como en un estado de pre ciudadanía, son individuos que si bien poseen derechos y deberes en el presente, deben pasar por un proceso formativo *“en el que se apropien de los valores y principios necesarios para el ejercicio pleno de la ciudadanía”* (Castillo, 2003: 36). No obstante, de acuerdo con Durston (1999), el hecho de que los estudiantes no sean mayores de edad *“no es limitante para el ejercicio de la ciudadanía en otros ámbitos”* (Durston, 1999: 2).

En este sentido, se produce otra contradicción en el proceso de formación democrática de los jóvenes y esta tiene que ver con el hecho de que se intenta formar a los estudiantes para que ejerzan su ciudadanía en un escenario que no les reconoce como ciudadanos. Se ha

introducido para estos efectos, en el debate académico, el concepto de ‘ciudadanía juvenil’ cuya lucha central tiene que ver con *“la confrontación de las formas naturalizadas de incapacitar a los jóvenes para el ejercicio político”* (Herrera & Muñoz, 2008: 197); consideraciones como la incapacidad de los jóvenes para actuar en la vida política, su conducta irracional en la toma de decisiones y en la elección de sus representantes.

De acuerdo con Chaux (2004) *“En algunos casos la formación ciudadana ocurre casi exclusivamente de manera implícita, a través de lo que se ha llamado currículo oculto”* (Chaux, 2004: 14), de esta manera, gran parte del aprendizaje que se transmite a los jóvenes en la escuela respecto a la ciudadanía ocurre sin que los adultos se lo hayan propuesto. El hecho de que los adultos tomen decisiones que afectan a los jóvenes sin darles la posibilidad de expresar su opinión en relación a estos asuntos *“llevan a los estudiantes a aprender que sus perspectivas y puntos de vista no son realmente valorados por los demás, así esto último nunca se haya dicho explícitamente”* (Chaux, 2004: 14). En este sentido, el carácter implícito que asumen las enseñanzas que dificultan la práctica de la ciudadanía por parte de los jóvenes, se constituye como uno de los grandes problemas en cuanto a formación ciudadana se refiere.

En consecuencia, existen tres grandes dificultades más a la hora de pensar a los jóvenes como ciudadanos. En principio, la formación ciudadana de los niños y adolescentes se ha convertido en un *“ejercicio adultocéntrico y panóptico que deja por fuera de lo político las dinámicas sociales juveniles: sus culturas, mundos de la vida y adscripciones identitarias”* (Herrera & Muñoz, 2008: 197), de modo que los jóvenes no se sienten identificados e incluso muestran desinterés por las formas de participación ciudadana propias de la política tradicional y los mecanismos estipulados en la Constitución del 91 (Varón, 2014). A esto se suma el hecho que *“no están especialmente interesados en generar procesos de auto-representación que devengan organizaciones ciudadanas juveniles”* (Reguillo, 2003: 20).

Estas actitudes no necesariamente indican que los jóvenes son apáticos a la práctica política en general, sino que esta actitud de desencanto corresponde más bien a la política en su dimensión formal (institucionalizada) la cual no logra interpelarlos. Cabe resaltar, que así como la juventud es escéptica en relación a la práctica política tradicional, también *“viene dándole nuevos sentidos y significaciones a lo político y a las prácticas políticas”* (Varón, 2014: 121) de modo que, pensar en términos de ciudadanía juvenil implica, por una parte,

dejar de asumir que la práctica política es un ejercicio que corresponde únicamente al mundo adulto y, por otra, entender que existen diversas maneras de construir la política y que los jóvenes tienen sus propias expresiones y sus modos particulares de apropiarse de la misma.

El segundo problema tiene que ver con el hecho de que en los debates sobre la inclusión ciudadana de los jóvenes se han centrado en gran parte, en las situaciones de violencia y delincuencia de las cuales han sido protagonistas y, por tanto, en la posibilidad de que la ley pueda asignarles castigos de acuerdo con los crímenes que cometan sin importar su condición de menores de edad. Esta situación pone en evidencia una de las graves dicotomías con las que se piensa la inclusión ciudadana de los jóvenes: *“son «ineptos» para ejercer la ciudadanía política (carecen de las competencias necesarias para ser sujetos de derechos políticos), pero son aptos para convertirse en sujetos de castigo”* (Reguillo, 2003: 16).

El tercer problema hace referencia al hecho de que *“prevalece en nuestras sociedades la idea de una ciudadanía tutelada por el Estado para el caso de los jóvenes menores* (Reguillo, 2003: 17). El Estado decide unilateralmente los espacios y la forma bajo la cual han de efectuarse los derechos ciudadanos de los jóvenes, de manera que, los jóvenes menores de edad se convierten *“en sujetos de discursos, programas y proyectos que no logran (no quieren) colocar al joven como interlocutor calificado”* (Reguillo, 2003: 17).

Una quinta contradicción tiene que ver con el hecho de que se exige a los docentes la generación de propuestas innovadoras en la escuela cuando ellos mismos han sido formados bajo esquemas rígidos y renuentes al cambio. A los docentes se les dificulta encontrar estrategias simbólicas o más seductoras para solucionar los conflictos y generar consensos y encuentran en los estudiantes actitudes de rebeldía en relación a sus preceptos. Esto a su vez genera una mutua actitud de rendición, los estudiantes por su parte afirman que *“con ese profesor no se puede”* a la vez que los profesores expresan que *“con algunos estudiantes no se puede”* (Palacios, 2013).

Por otra parte, la práctica democrática en la escuela, específicamente la elección de los personeros y representantes pasa necesariamente por planteamientos y rutinas institucionalizadas, los cuales difícilmente se reformulan, además de que se exige a los estudiantes usar mecanismos de difusión de las propuestas enmarcados en acciones

academicistas que excluyen modalidades informales de candidatura que quizá podrían ser más acordes a la cotidianidad de los estudiantes. Además, gracias a que la preocupación central de los maestros es hacer partícipes a los estudiantes de estos escenarios formales y rutinarios del Gobierno escolar, no hay un notable esfuerzo de su parte por incentivar la vinculación de los estudiantes en grupos y escenarios de participación externos a la institución educativa, sin contar con el hecho de que difícilmente reconocen la importancia de estas prácticas en la formación política de los estudiantes y la relación de estas experiencias con los contenidos democráticos que enseñan en el aula de clases (Cubides, 2001).

Finalmente puedo hacer mención a una última contradicción que es formar en valores y prácticas ciudadanas a individuos que son percibidos principalmente como consumidores. El hecho de que en Colombia el sistema educativo haya sido estructurado, en gran medida, de acuerdo con las exigencias del mercado (García, 2000) ha llevado a que no se genere un paso efectivo de la concepción de la educación como proceso de formación para el trabajo y la productividad, a la educación como proceso de formación integral y también a que las funciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa sean reducidas a relaciones de carácter económico e instrumental, en donde la participación de los diferentes actores se reduce a actividades informativas y colaborativas haciéndose énfasis en su rol de consumidores más que en su rol de ciudadanos (Muñoz, 2011).

En consecuencia, de acuerdo con el planteamiento de Giroux (1985) respecto a que, si bien no puede ignorarse el peso de la historia ni de los procesos sociales en la configuración del escenario escolar, tampoco puede pensarse que estos hechos históricos han ocurrido a ‘espaldas de los individuos’. Para examinar esta cuestión con más atención, es necesario hacer referencia al concepto de agencia, que será abordado a partir de algunos referentes conceptuales planteados por Anthony Giddens (2006) en la Teoría de la estructuración.

1.3. La agencia en el ejercicio democrático escolar

Para Giddens (2006), los seres humanos no realizan sus acciones de una manera mecánica, todas sus prácticas pasan por tres cuestiones fundamentales: 1. Por un registro reflexivo de la acción, es decir, un registro consciente de las conductas propias y las de los

otros, además de los aspectos sociales y físicos del entorno (Giddens, 2006: 43). 2. Por una racionalización de la acción, o, en otras palabras, “*una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad*” (Giddens, 2006: 43) y 3. Por una motivación de la acción, o, en otros términos, los deseos inconscientes que motivan la realización de la acción y los que difícilmente pueden expresarse de manera discursiva.

Es gracias a estas propiedades mencionadas previamente, que los individuos poseen capacidad de agencia, en tanto indican (en una primera instancia) que los actores son capaces de reflexionar respecto a las condiciones de su contexto y de acuerdo con este registro construir una serie de respuestas rápidas y prácticas a las diferentes situaciones de la vida cotidiana para así garantizar el fluir rutinario de sus acciones sin la necesidad de que todo el tiempo estén teorizando sobre las mismas (Conciencia práctica). En segundo lugar, que puedan dar cuenta, discursivamente, de las razones e intenciones por las cuales llevaron a cabo determinado acto (Conciencia discursiva).

Por último, que sus acciones se originen gracias a una motivación inconsciente capaz de movilizarlas, es decir que sin importar cuán grande sea la influencia externa sobre el actuar humano, una acción no podría ser posible sin una serie de deseos internos y subjetivos capaces de impulsarla. En ese sentido, es posible afirmar que los seres humanos, en tanto agentes, son capaces de identificar y ser conscientes de los fenómenos y sucesos de su entorno, de desplegar una serie de prácticas de acuerdo a este registro y ofrecer explicaciones de tales actos.

Adicionalmente, Giddens (2006) plantea que los agentes poseen la capacidad de obrar, o en otras palabras “*de intervenir en el mundo o abstenerse de esa intervención*” (Giddens, 2006: 51), por lo tanto, “*están en la capacidad de generar una diferencia en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes*” (Giddens, 2006: 51) o en términos de Giddens de ejercer poder. De acuerdo con esta perspectiva, no puede pensarse la estructura social como algo externo a la actividad humana, de carácter estático sino como algo que se define en función del obrar de los diferentes agentes y de las relaciones que se configuran en un espacio-tiempo determinado.

La estructura es concebida entonces por Giddens (2006) como *“un orden virtual de relaciones transformativas”* cuya presencia en un espacio-tiempo dado se manifiesta en la reproducción y actualización de una serie de prácticas sociales y *“como huellas mnémicas que orientan la conducta de agentes humanos”* (Giddens, 2006: 56). De esta manera, Giddens afirma que existen dos caras del poder (dualidad de la estructura): así como hay una estructura que concentra un conjunto de reglas y recursos los cuales influyen y limitan en cierta medida las acciones de los individuos, existen también agentes con capacidad de apropiarse de las reglas y recursos disponibles para promover cambios, movilizar y habilitar sus propias acciones, o en términos de Anthony Giddens (2006), una dialéctica de control en donde *“todas las formas de dependencia ofrecen ciertos recursos en virtud de los cuales los subordinados pueden influir sobre las actividades de sus superiores”* (Giddens, 2006: 52).

Cabe resaltar además que “los rasgos más duraderos de la vida social” (Giddens, 2006, pág. 60) en un tiempo y un espacio es a lo que Giddens denomina Institución, existen unas *“propiedades estructurales”* a través de las cuales se institucionalizan ciertas prácticas, órdenes simbólicos o discursivos, ciertos actores y aspectos de la vida social (Giddens, 2006: 60). La institucionalización supone un intento de regulación y control social de las acciones individuales, en la medida en que *“implica el entrelazamiento de sentido, de elementos normativos y de poder”* (Giddens, 2006: 63).

De acuerdo con esto, el asumir la capacidad de agencia de los individuos, específicamente en el escenario escolar, implica tener en cuenta que, si bien las normas respecto al desarrollo y la implementación de prácticas democráticas en las instituciones educativas han sido establecidas de acuerdo con unos parámetros y propósitos estatales, éstas no son ejecutadas de una manera mecánica por los diferentes agentes que hacen parte de la institución. Si bien se tomarán en cuenta los aspectos normativos establecidos para la ejecución de dichas prácticas, las acciones que se realizarán dependerán del registro reflexivo que lleven los diferentes agentes tanto del medio como de los demás actores que hacen parte de la escuela, además de la forma en que fluyen las interacciones entre los diferentes agentes y la manera como se construye la cotidianidad en el entorno escolar.

No obstante, tanto el hecho de dar continuidad o subvertir un orden implica una decisión que depende, por supuesto del juego de las tres condiciones que Giddens (2006) plantea en relación a la capacidad de agencia (conciencia práctica, conciencia discursiva y motivaciones). Así como los agentes poseen la capacidad de intervenir en el mundo y de *“generar una diferencia en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes”* (Giddens, 2006: 51), puede que su decisión sea abstenerse de dicha intervención. De esta manera, la forma en que se estructura el escenario democrático en la escuela obedece a las decisiones de los diferentes agentes y son estas decisiones las que consolidan las diferentes propiedades estructurales a través de las cuales se institucionalizan las prácticas en la escuela.

En este sentido, si bien, mediante la Constitución del 91 y la Ley General de Educación fueron instauradas unas directrices y normas que regulan la práctica de la democracia, esto no quiere decir que todos interpreten y asuman estas prácticas tal y como se especifican en dichas leyes, pues, como plantea Lechner (1983) el mundo que se interviene mediante el accionar político no es de naturaleza inerte y aunque el neoliberalismo se haya establecido como el modelo imperante y ordenador de la sociedad colombiana no quiere decir que éste haya fijado de una vez y para siempre los límites del ejercicio democrático y los cursos de acción de cada uno de los individuos y colectividades que conforman la nación respecto a este ámbito.

Pese a que los diferentes aspectos de la vida escolar hayan sido institucionalizados, tanto los maestros como los estudiantes y los diferentes actores que conforman la escuela están en la capacidad de generar acciones que bien pueden dar continuidad a la manera en que han sido asumidas las diferentes actividades democráticas en la escuela o generar transformaciones importantes capaces de modificar estas prácticas.

Adicionalmente, es importante considerar en este punto, que aún con la capacidad de agencia que poseen los individuos éstos no son ajenos a la influencia de las cosmovisiones creadas a partir de los mitos de la democracia y el libre mercado y al orden que aquellos han insertado en la sociedad. Dichas cosmovisiones no solo configuran unas lógicas de funcionamiento y una serie de referentes mediante los cuales se plantean discursos dominantes para pensar e interpretar la realidad social, sino que además ofrecen elementos fundamentales en la construcción de los mismos sujetos, de modo que no es posible separar

los actos de agencia de aquellas cuestiones que han orientado el orden de la nación colombiana. En otras palabras, *“el sujeto no se constituye positivamente y “hacia adentro”, para establecer luego relaciones “hacia afuera”; se trata de un solo y mismo proceso”* (Lechner, 1983: 27).

De esta manera, tanto la forma como se estructuran los escenarios de participación democrática en la escuela como las percepciones y las acciones de los diferentes agentes respecto a la democracia escolar son producto de las interacciones que sostienen los diferentes miembros de la comunidad educativa entre sí, como de las interacciones que estos actores sostienen con otras instituciones sociales como el Estado mismo.

En consecuencia, pensar las prácticas de formación democrática en términos de agencia exige considerar que estas prácticas están enmarcadas en una doble dinámica, por una parte, están situadas en el centro de una serie de reformas políticas cuyo propósito fue la reformulación del orden nacional y la garantía de la continuidad de dicho orden en el espacio y el tiempo y por otro lado, son llevadas a cabo por seres con capacidad de agencia cuyas interacciones otorgan a aquellas prácticas ciertas particularidades que las lleva a situarse en un escenario marcado por la presencia de disputas, tensiones y contradicciones.

Es evidente entonces que tanto Giroux como Giddens y Lechner reconocen esta doble dinámica en sus postulados evitando retomar el antagonismo entre agencia y estructura que ha marcado importantes posturas teóricas en las ciencias humanas, en la medida en que reconocen la incidencia de ambos elementos en la configuración de la escuela sin privilegiar a uno por encima del otro constituyéndose como referentes fundamentales en el análisis de estos procesos.

Capítulo 2.

La democracia escolar en el papel vs la democracia escolar en la práctica: breve mirada a la legislación y a la puesta en marcha de la formación democrática en el escenario escolar

En 1991 se establece una nueva Constitución Política en Colombia, en la que se formula toda una serie de mecanismos de participación democrática mediante los cuales la democracia pasa a concebirse como derecho y a la vez como deber de los ciudadanos. Estos mecanismos no solo son planteados para ser puestos en marcha a nivel nacional y departamental, sino también en el escenario escolar como estrategia para promover la formación de los ciudadanos en los valores democráticos e invocarlos a hacer parte de los procesos de deliberación y toma de decisiones en los aspectos que les competen. Asimismo, dichas formulaciones se desarrollaron en función del proceso de descentralización que se adelantaba en el país desde los años ochenta, cuyo objetivo central era trasladar a los diferentes sectores de la sociedad la responsabilidad en relación a la financiación y garantía de los servicios sociales que en un principio estaban a cargo del Estado. Para efectos del cumplimiento de dicho propósito la Constitución de 1991 plantea:

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución. (Constitución Política de Colombia, 1991: art. 41).

Por otra parte, El Congreso de la República, aprueba en el año de 1994 el Proyecto de Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) presentado por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), como producto de una amplia serie de debates propiciados por la crisis que atravesaba la educación colombiana a finales del siglo XX, tanto en el aspecto financiero como en cuanto a su calidad (Bocanegra, 2010). En el contenido de esta ley se proponen también una serie de lineamientos normativos a través de los cuales debe efectuarse la formación democrática en las diferentes instituciones educativas.

En principio, una de las formulaciones importantes que se realiza tiene que ver con la concepción de la educación como proceso de formación permanente e integral de la persona, la cual cumple una función social. Esta formulación respecto a la educación, demanda a las instituciones educativas formar a los estudiantes en los planos “*físico, psíquico, intelectual,*

moral, espiritual, social, afectivo, ético, cívico y demás valores humanos” (Congreso de la República de Colombia, 1994: art.5).

De acuerdo con esta nueva conceptualización de la educación se otorga importancia al hecho de formar a los ciudadanos no solo en las cuestiones relacionadas con la educación para el trabajo sino en diversos aspectos incluyendo la enseñanza y la práctica de los principios democráticos como lo son, de acuerdo con la Ley: *“la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la equidad, la tolerancia y la libertad”* (Congreso de la República de Colombia, 1994: art.5). Sin embargo, es una enseñanza destinada no solo a reproducirse al interior de las instituciones educativas sino a extenderse a esferas más amplias de la sociedad, para que los ciudadanos sean partícipes de las decisiones que les afecten en los diferentes ámbitos de la Nación, como bien se expresa en el artículo 5 de la misma Ley.

Por otra parte, se consolida el concepto de “Comunidad Educativa”, gracias al cual se promueve la participación activa de todos los miembros que conforman las instituciones educativas como lo son los estudiantes, los educadores, los directivos, los padres de familia o acudientes, los egresados y administradores docentes en la dirección de los establecimientos educativos de acuerdo con los parámetros legales establecidos. De acuerdo con esto, es evidente la intención de que la promoción de los principios democráticos no se agote en el plano legal, sino que adquiera también una dimensión práctica, planteándose como derecho y deber el que los diferentes miembros de la Comunidad Educativa asuman un rol activo en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional.

En este sentido, se establece como uno de los objetivos de todos los niveles de educación: *“Fomentar en la institución educativa prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y los valores de la participación y la organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad”* (Congreso de la República de Colombia, 1994: art.13). De este modo, a lo largo de la Ley 115 se establecen una serie de procedimientos y figuras específicas a través de las cuales es posible lograr dicho propósito.

En primer lugar, se establece la obligación de las instituciones educativas de difundir y dar a conocer el manual de convivencia a toda la comunidad educativa con el fin de que todos conozcan tanto sus derechos como sus deberes además de que puedan saber cuáles son los procedimientos dispuestos en la institución para la solución de conflictos y para tramitar las

diferentes propuestas en relación al funcionamiento de la escuela. Por otra parte, también es obligación de las instituciones educativas elaborar y poner en marcha el Proyecto Educativo Institucional el cual debe formularse de acuerdo con las necesidades y expectativas tanto de la comunidad educativa como de la comunidad local, de la región y del país (Congreso de la República de Colombia, 1994: art. 73).

Cabe resaltar que la introducción de la figura del manual de convivencia implica un importante cambio en relación a las prácticas tradicionales en la escuela. Anteriormente conocido como “reglamento escolar” o “libro de disciplina” se esablecían estos manuales en el escenario escolar *“con el fin de regular e introducir al menor en la norma y garantizar el cumplimiento de los deberes por parte del maestro”* (Mazuera & Valencia, 2006: 122). Estos supuestos que sustentaban las relaciones maestro – estudiante en la escuela implicaba por una parte, asumir que mientras el maestro debía ostentar el rol de suprema autoridad moral en el aula de clases, el niño era un sujeto pasivo cuya conducta debía ser corregida, regulada o enderezada.

A raíz de los abusos de autoridad que se propiciaban contra los estudiantes por parte de directivos y profesores en función de esta distribución asimétrica del poder y las concepciones de orden y disciplina que orientaban la práctica escolar, en la Constitución del 91, la Ley General de Educación y el Código del Menor, desde la óptica de *“la dignidad humana, el debido proceso, el derecho a la defensa y los procedimientos ajustados a la ley”* (Mazuera & Valencia, 2006: 123), se reglamenta el manual de convivencia *“el cual si bien es igualmente concebido como un dispositivo disciplinario, pretende constituirse en un instrumento más flexible para toda la comunidad educativa”* (Mazuera & Valencia, 2006: 123) en tanto redefine el rol de los actores educativos pues el ejercicio de autoridad deja de estar únicamente a cargo del maestro y el estudiante ya no es un sujeto pasivo que debe limitarse a obedecer las órdenes del docente.

“Las pautas de convivencia van encaminadas a que el estudiante logre incorporar formas de autocontrol y autodisciplina” (Mazuera & Valencia, 2006: 124), además de fortalecer el rol activo del estudiante en la escuela, de forma tal que la solución de los conflictos y la garantía del orden al interior de la institución educativa no sean producto de

la imposición de una serie de normas por parte de las autoridades escolares sino que se originen a partir de la concertación, el diálogo y el debate.

En segundo lugar, con el objetivo de promover la participación activa de los educandos y su compromiso responsable y crítico con su mismo proceso de formación, se instauran las figuras de gobierno escolar, Personero estudiantil y Representantes estudiantiles. En el gobierno escolar serán consideradas y discutidas las iniciativas de los diferentes representantes (de padres, docentes, estudiantes, directivos, exalumnos y de los sectores productivos del área de influencia) en relación a la estructuración y ejecución del reglamento escolar y además tendrán participación en cuanto a la organización de las diferentes actividades sociales vinculadas a la práctica democrática en el colegio (Congreso de la República de Colombia, 1994: art.142). Por otra parte, los diferentes miembros del gobierno escolar pueden presentar sus propuestas para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico.

En relación al personero, este será un estudiante de último grado el cual será elegido mediante la realización de una jornada electoral celebrada 30 días calendario después de la fecha de inicio del año escolar (Decreto 1860, 1994: art. 28) y tendrá como función promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes a través de la presentación de diferentes propuestas ante el Consejo directivo de la institución, suprema autoridad, que decidirá en última instancia cómo proceder ante dichas solicitudes.

Una tercera estrategia planteada en la Ley para garantizar la participación y la práctica de la democracia vinculada con la educación, tiene que ver con la creación de los foros educativos municipales, distritales, departamentales y nacional, los cuales serán organizados y realizados anualmente *“con el fin de reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación”* (Congreso de la República de Colombia, 1994: art.164), para su realización, se convocará y reunirá a los diferentes miembros de las comunidades educativas.

Por último, se plantean tres cátedras a través de las cuales ha de difundirse la enseñanza de la democracia y los valores asociados a la misma. Éstas son: la cátedra de ciencias sociales, la cátedra en educación ética y valores humanos y una Cátedra específica para *“el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica”* (Congreso de la

República de Colombia, 1994: art.14). Adicionalmente a estas cátedras se plantea la construcción de una educación capaz de formar a los individuos en los diferentes valores humanos como lo son la justicia, la paz, la democracia, la confraternidad y el cooperativismo (Congreso de la República de Colombia, 1994: art.14), la formación en estos valores mencionados debe ser transversal a todo el plan de estudios y no hay necesidad de establecer una cátedra específica para cada uno de estos aspectos.

Para todas estas cátedras, el ministerio de Educación ha diseñado una serie de lineamientos curriculares, los cuales, de acuerdo con el sociólogo Jaime Niño Díez, quien fue Ministro de Educación entre los años 1997 y 1998, *“constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley”* (Ministerio de Educación Nacional, 1998) a través del cual se entiende currículo como *“(…) un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local…”* (Congreso de la República de Colombia, 1994: art. 76).

Por otra parte, se plantea el hecho de que cada institución educativa goza de autonomía en cuanto a la organización de las áreas fundamentales de conocimientos, a la adopción de los métodos de enseñanza y a la organización de las diferentes actividades al interior del colegio. En este sentido, los lineamientos curriculares ofrecen una guía para el desarrollo de los procesos educativos, y en la medida en que funcionan como guía, están diseñados de modo tal que no atenten contra la autonomía de las instituciones y de manera que, a la hora de formularse y ponerse en práctica en cada institución puedan ser transformados de acuerdo con las necesidades y expectativas de los contextos en donde son llevados a cabo.

En cuanto a la cátedra de constitución y democracia, se concibe que ésta se fundamentará en un civismo redefinido que tiene como centro la cotidianidad y la formación para la resolución de los problemas de la vida cotidiana en vez de limitarse a las prácticas supremamente formalizadas propias del pasado y sustentadas en el culto a los símbolos y a los próceres, ya que *“La democracia no puede ser un discurso ajeno que repiten los alumnos como loros, sino un valor llamado a convertirse en carne de la carne de los colombianos”* (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

De esta manera, se plantean tres ejes centrales a partir de los cuales se ha de llevar a cabo la enseñanza de la constitución y la democracia y para los cuales, el Ministerio de Educación plantea una serie de componentes y estrategias. El primer eje es la construcción de subjetividades para la democracia, el cual tiene que ver con la formación de las personas en cuestiones como la autonomía, la responsabilidad, el sentido crítico, etc. para que sean capaces de reflexionar, participar y aportar en los asuntos cruciales tanto en los aspectos de carácter individual como colectivo. Para cumplir con los anteriores propósitos se sugieren actividades como el fomento del debate, la reflexión y la participación, además de la formación de actitudes de escucha y respeto de las diferencias, fundamentalmente.

El segundo eje es la construcción de una cultura política para la democracia o, en otras palabras, el hecho de renovar la percepción de las personas en relación a la práctica política que suele estar asociada al incumplimiento, la mentira, la corrupción, etc., consideraciones que llevan a los ciudadanos a formular actitudes de rechazo y apatía en relación al quehacer político y, por lo tanto, a su ausencia en la toma de las decisiones fundamentales. Las estrategias planteadas en relación a este punto son: 1. Configurar proyectos interdisciplinarios que promuevan la cooperación y la solidaridad, 2. Investigar y debatir acerca de lo que sucede en la localidad, la región, la nación e incluso en otros países, identificando los actores, los intereses, los escenarios y las interrelaciones entre los actores involucrados, para crear una actitud crítica en relación a lo que ocurre en aquellas realidades.

El tercer eje es el conocimiento básico de las instituciones y de la dinámica política, este eje se formula para que los ciudadanos a la hora de desplegar sus acciones tengan en cuenta que la escena política está dotada de un orden y unas lógicas propias, con una serie de recursos, reglas y procedimientos, conocimientos que no pueden ignorar si desean participar de estos escenarios. En consecuencia, para este eje se plantean los dos componentes siguientes: el análisis de casos y el conocimiento de la constitución.

Es importante también considerar en este punto cómo las instituciones gubernamentales ejercen control y vigilancia para que las instituciones educativas, efectivamente cumplan con la implementación de dicha cátedra. Sobre este punto debo señalar que después de comunicarme por vía telefónica y correo electrónico con la línea de atención ciudadana de la Secretaría de Educación Distrital (SED) solicitando información respecto a si había cifras en

relación a cuántos colegios en el distrito han implementado la cátedra de Constitución y Democracia y si había sanciones para los colegios que incumplieran esta norma, debí dirigirme personalmente a la SED al no obtener ninguna respuesta de su parte en una semana.

Una vez en la sede de la SED, después de recorrer diferentes dependencias (centro de documentación, planeación, dirección de educación preescolar y básica, dirección de participación) nadie supo responder a mis preguntas hasta que finalmente, casi un mes después de mi solicitud recibí una respuesta de la SED. En dicho documento se mencionaba que para garantizar que en todos los colegios se cumpliera con el propósito de formar a los estudiantes en relación a los principios y valores democráticos, la Secretaría de Educación verifica que los distintos Proyectos Educativos Institucionales cumplan con las áreas y proyectos educativos obligatorios dentro del plan de estudios, requisito sin el cual no se autoriza a los colegios la prestación del servicio educativo, además se espera que la apropiación de los conocimientos democráticos sea desarrollada a través de las distintas asignaturas del área de ciencias sociales como Geografía e Historia (Campos, 2016).

Ante la formulación de las anteriores disposiciones se ha asumido desde la Secretaría de Educación que las regulaciones que ellos establecen para el cumplimiento de esta norma son suficientes para garantizar que los colegios consecuentemente adopten medidas encaminadas a la enseñanza obligatoria de la democracia en sus establecimientos por lo que no ha habido iniciativas distritales en recolectar información que den cuenta de la forma en que se materializa esta propuesta legal en las diferentes instituciones educativas y cuántas IED, en conformidad con el artículo 14 de la Ley 115, han implementado la realización de una cátedra específica para el estudio de la constitución y los valores democráticos.

No obstante, en caso de que algún ciudadano considere que en alguna institución educativa se incumple con la obligatoriedad de *la enseñanza del estudio, la comprensión y la práctica de la instrucción cívica* puede interponer la queja en la Dirección Local de Educación correspondiente al lugar de ubicación del colegio con fines de inspección y vigilancia. Existe además un procedimiento jurídico para sancionar a las instituciones educativas que atenten contra este y otros preceptos consignados en la Ley que rige el ámbito educativo. En principio se hará una amonestación pública que se fijará en un lugar visible del

establecimiento educativo y en la SED, la cual se extenderá a una semana en caso de que ocurra una segunda vez (Campos, 2016).

Al incurrirse en la misma violación por tercera vez se procede a la suspensión de la licencia de funcionamiento de la institución por seis meses y hasta por un año si hay una cuarta reincidencia. Finalmente, si se incurre en la misma violación por quinta vez se cancela la licencia de funcionamiento del establecimiento educativo, esto sumado a la realización de las investigaciones y asignación de sanciones correspondientes para aquellos a quienes se determine, son los responsables del incumplimiento o la falta (Campos, 2016).

Como es evidente, en materia de legislación, hay una amplia producción para reglamentar y orientar el proceso de formación democrática en la escuela, no obstante, es importante señalar que, no solamente en Colombia se han realizado esfuerzos en materia legislativa con el objetivo de formar en valores democráticos a los estudiantes, existen numerosas experiencias tanto en los diferentes países latinoamericanos, así como en Europa y Estados Unidos en los cuales se han planteado fuertes medidas para garantizar dicho propósito. Por esta razón, dar cuenta de algunas experiencias, puede brindar algunos apuntes para el análisis; la transformación del sistema educativo de la República Federal de Alemania, posterior a la Segunda Guerra Mundial es un ejemplo de ello.

Al término de la Segunda Guerra Mundial, los oficiales americanos ocuparon Alemania, y *“el Supremo Cuerpo de Gobierno Americano en medio del periodo de Ocupación, desencadenó una operación masiva para eliminar todos los rezagos del Nacional Socialismo y promover así la democracia en Alemania después de 1945”* (Puaca, 2001: 1). La educación fue percibida entonces como el escenario ideal para garantizar el éxito de dicho objetivo, de manera que, se promovió la ejecución de un proyecto de “reeducación” por parte de los oficiales americanos para democratizar todos y cada uno de los niveles del sistema educativo alemán.

Si bien en un principio las órdenes que fueron dadas a los soldados americanos que ocuparon el territorio alemán eran bastante enfáticas respecto a que su misión no era educativa y que bajo ninguna circunstancia debían sostener una relación de amistad con los alemanes, especialmente con los jóvenes que eran concebidos como enemigos, monstruos,

producto del peor crimen educativo de la historia del mundo (Leder, 1999), los soldados se negaron a actuar estrictamente conforme a estos preceptos.

Gradualmente, de acuerdo con los planteamientos de Leder (1999) mediante el intercambio de productos como gomas de mascar y chocolates además de la conformación de grupos en los cuales los soldados enseñaban a estos jóvenes deportes americanos, se empezaron a establecer puentes con la juventud alemana. El éxito de estas acciones contribuyó a que los generales americanos vieran con buenos ojos estas propuestas y favorecieran la creación y continuidad de estos programas como medios para la reeducación de los jóvenes alemanes y su identificación con los valores, costumbres e ideales democráticos americanos.

Además de las iniciativas expuestas anteriormente, se incluyeron otro tipo de propuestas como lo fueron la creación de emisoras escolares para introducir nuevas metodologías de trabajo en las aulas de clase, la apertura de cursos de inglés, la exhibición de documentales y películas estadounidenses al aire libre seguidas por foros y discusiones de los temas tratados, el establecimiento de programas de intercambio para que jóvenes alemanes fueran a Estados Unidos y la difusión de libros con contenidos a favor de la democracia (Leder, 1999). Todo esto sumado a un estricto control de la prensa para evitar la difusión de contenidos Nazis y la realización de encuestas entre los años 1945 y 1949 para evaluar la percepción de la población en relación al proceso de desnazificación (Levy, 2015).

Específicamente, para el caso del sector educativo, se planteó como objetivo la construcción de una educación *“capaz de hacer frente a la ideología nazi y a todos los demás sistemas de creencias políticas violentas, además de contribuir en la construcción de un Estado y una sociedad basada en la democracia, la paz, la libertad y la dignidad humana”* (Ehmann, 2013). De este modo, como bien plantea Puaca (2001), la reforma educativa, adelantada por los funcionarios americanos en Alemania, incluyó acciones como: nuevas aproximaciones a la formación docente, transformaciones del rol estudiantil en el escenario educativo, revisiones curriculares y cambios en los contenidos de los libros de texto. En cuanto a la formación docente, en principio, fueron removidos los profesores que se consideraban políticamente inaceptables y se transformó la figura del docente, de modo que este ya no fuera un representante autoritario del Estado, sino que fuese un actor más accesible.

Respecto a las revisiones curriculares, éstas implicaron esencialmente el replanteamiento de los métodos de enseñanza y la introducción de nuevos cursos. Los docentes debían conducir la clase mediante prácticas democráticas como el incentivo a la participación y al libre intercambio de pensamientos, la inserción de actividades como las elecciones estudiantiles y la igualdad entre profesores y estudiantes dentro y fuera del aula de clases. En relación a las alteraciones de los libros de texto, los funcionarios americanos transformaron los contenidos haciendo énfasis en las tradiciones democráticas propias de la historia alemana (Puaca, 2001), además de ordenar la enseñanza obligatoria en todas las escuelas de Alemania, en todos los niveles de educación del nazismo, la historia, la cultura y la política del Estado de Israel haciendo hincapié en los crímenes del Nacionalsocialismo (Ehmann, 2013).

Adicionalmente, fueron implementados varios programas que involucraban acciones como asesorías permanentes a los docentes de primaria por parte de expertos estadounidenses y alemanes para ayudarles en sus métodos de enseñanza, la organización de consejos en las ciudades para revisar los contenidos e implementar la cátedra de estudios sociales y la creación de espacios mensuales que convocaban a los maestros para discutir las prácticas de enseñanza democráticas en el aula de clases (Puaca, 2001: 31).

Otros ejemplos de democratización escolar a los que puede hacerse referencia, ya en el ámbito latinoamericano, son los casos de Argentina y Chile. En Argentina, dicho proceso se originó tras un periodo de dictadura militar (1976 – 1983). Durante este periodo, el gobierno militar con el fin de prevenir y enfrentar la amenaza subversiva militar introdujo importantes cambios en el escenario educativo bajo la premisa de que la subversión y la delincuencia se originaban en los centros educativos, en los cuales se formaba y adoctrinaba a los jóvenes para oponerse a las reglas y a la autoridad (De Amézola, 2006: 36).

En principio se demandó a los maestros asumir un rol de vigilancia y control sumamente marcado, cuya función fundamental era *“inculcar respeto de las normas establecidas (...) actuando espontáneamente en coordinación con las Fuerzas Armadas, aceptando sus sugerencias y cooperando con ellas para desenmascarar y señalar a las personas culpables de subversión”* (De Amézola, 2006: 37). Mientras tanto los estudiantes debían obedecer, profesar absoluta confianza en las Fuerzas Armadas y actuar conforme a sus preceptos.

A través de revistas y periódicos también se manifestaba una preocupación por la subversión en el aula de clases y se alertaba sobre el peligro comunista a los padres dando consejos para que fuesen capaces de detectar la utilización de vocabulario marxista en sus hijos (De Amézola, 2006: 37). Hubo una exhaustiva revisión de los contenidos de los textos y manuales escolares, de manera que, fueron sacados de circulación los libros cuyos términos e ideas eran ‘similares a los de las guerrillas’ y los que no cumplían con los estándares del Régimen llevando a las editoriales y empresas a tener gran precaución en la edición de los libros (De Amézola, 2006).

Bajo estas condiciones educativas establecidas por el Régimen, Raúl Alfonsín asume el poder en 1983, durante este periodo se inició un proceso de democratización de la sociedad como estrategia encaminada hacia el favorecimiento del proyecto neoliberal. Para lograr dicho propósito *“el alfonsinismo se propuso “revertir” la situación educativa heredada”* (Wanschelbaum, 2013), eliminando y sancionando aquellas disposiciones escolares que suponían manifestaciones del autoritarismo en la escuela. No obstante, pese a dichas acciones, *“durante el gobierno de Alfonsín no se consiguió modificar los instrumentos mediante los cuales históricamente se produjo que el sistema educativo posea características no democráticas”* (Wanschelbaum, 2013: 4).

Aunque durante el periodo de gobierno de Alfonsín no hubo un cambio significativo en la transformación de la escuela en función de las prácticas y preceptos democráticos, sus acciones brindaron un marco propicio para el propósito de renovar la normatividad en relación a la educación nacional (Tedesco & Tenti, 2001: 2), proyecto que asumiría Carlos Menem entre 1989 y 1999 en concordancia con las medidas de ajuste estructural promovidas por varios organismos internacionales durante la década de los años 90 en Latinoamérica como parte de la implementación del modelo neoliberal en la región (Saforcada, 2008).

Dichas medidas se enmarcaban en *“los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos”* (Gluz & Feldfeber, 2011: 342), además de inscribirse dentro de los procesos de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales que se estaban desplegando en el proceso de reformulación de la organización del Estado. Fue impulsada entonces, la configuración de una ‘nueva escuela’

que dentro de sus propósitos establecía una preocupación por promover la democracia escolar (Saforcada, 2008: 33).

Para alcanzar dicho propósito se llevaron a cabo acciones como la calificación y profesionalización de los docentes, proceso que incluyó la renovación de los contenidos bajo los cuales se educaba a los maestros, además de la realización de un *"programa masivo de capacitación y perfeccionamiento docente que se desplegó en dos dimensiones de contenido: la disciplinar y didáctica y la de gestión institucional (para directores y supervisores)"* (Tedesco & Tenti, 2001:13). Cabe resaltar que en estas capacitaciones como en los documentos que se entregaban a los docentes en estos encuentros se hacía un especial énfasis en prácticas como el trabajo en equipo y la participación (Saforcada, 2008).

Otra acción promovida por la nueva Ley tenía que ver con la renovación de los contenidos curriculares. Estos nuevos contenidos fueron producto de un proceso de concertación y consultas, que involucró la participación de expertos de diversos campos, docentes, equipos técnicos provinciales, investigadores y académicos (Tedesco & Tenti, 2001:3). La industria editorial apoyó este proceso y *"a partir de 1993 aceleró la producción de textos acordes a las nuevas exigencias (...) En los libros posteriores a esta fecha, la visión condenatoria del terrorismo de Estado se extendió"* (De Amézola, 2011: 35), promoviéndose así un nuevo enfoque en la enseñanza de la historia (De Amézola, 2011: 30).

Sin embargo, pese a todos estos planteamientos normativos, de acuerdo con Saforcada (2008), en la práctica no se ha logrado una plena apropiación de los principios democráticos en la escuela. El fomento de la participación y de la democracia escolar se ha limitado al montaje de escenas de participación en las cuales las decisiones aún siguen formulándose en función de las consideraciones del personal directivo (Saforcada, 2008). Asimismo, aunque se fomenta el trabajo colaborativo y la construcción de redes con otras instituciones de la comunidad, las actividades de trabajo con otras instituciones terminan reduciéndose a intercambios de información, documentos y proyectos en vez de ser producto de una construcción conjunta (Saforcada, 2008). Finalmente, pese a la centralidad de los docentes y las instituciones educativas en las políticas de gobierno, éstos no fueron involucrados en los procesos de participación, discusión y decisión política (Saforcada, 2008: 37).

En relación al caso chileno, la introducción de la democracia en el ámbito educativo había sido promovida desde el periodo de gobierno de Salvador Allende, a partir de una perspectiva socialista, específicamente bajo el proyecto de Escuela Nacional Unificada *“que se proponía terminar con la desigualdad social reproducida en el sistema escolar y que reflejaba el fuerte compromiso del Estado por una educación pública y de calidad”* (Gamboa & Moreno, 2014: 53). Dicho proceso es interrumpido con el ascenso al poder de Augusto Pinochet quien instaura un periodo de dictadura en el cual introduce un conjunto de cambios cuya finalidad es la implantación del sistema económico neoliberal en el país, constituyendo *“el desmantelamiento de las políticas y del proyecto educativo democratizador propuesto por el gobierno de la Unidad Popular”* (Gamboa & Moreno, 2014: 53).

De acuerdo con Gamboa y Moreno (2014), las transformaciones introducidas por el Régimen pueden ser descritas en dos grandes momentos, el primero comprendido entre los años 1973 y 1979 y el segundo que se extiende desde 1980 hasta 1990. El primer periodo se caracterizó por *“una fuerte desarticulación de la estructura educativa, acompañada de represión, control y eliminación de los sindicatos docentes, el gremio profesional, las agrupaciones estudiantiles y todas aquellas organizaciones profesionales y educativas”* (Gamboa & Moreno, 2014: 53), mientras el segundo se centró en los procesos de descentralización y privatización del sistema educativo propios del modelo neoliberal que se deseaba implementar (Gamboa & Moreno, 2014).

Durante el primer periodo hubo un fuerte control ideológico en los establecimientos educativos los cuales quedaron bajo el mando de la Armada y el Ministerio del Interior, quienes con el apoyo de La Central Nacional de Investigación y la Oficina de Seguridad del Ministerio de Educación procedieron a hacer presencia en las escuelas y universidades además de dirigir una campaña de represión, espionaje y persecución contra los disidentes del Régimen o aquellos considerados *“enemigos marxistas internos”*, de manera que, fueron desmanteladas diversas organizaciones políticas estudiantiles y fueron declaradas como ilegales las instituciones gremiales (Gamboa & Moreno, 2014).

También se procedió a realizar *“una profunda revisión del Currículo Escolar Nacional incorporando, en él, una lógica focalizada en principios nacionalistas”* (Gamboa & Moreno, 2014: 54) además de que fueron desplegadas diversas campañas de capacitación a los

diferentes miembros de las instituciones educativas para garantizar su fidelidad y aceptación de las políticas sociales y educativas impuestas. Adicionalmente, la enseñanza de la historia nacional fue manipulada de manera tal que fuesen exaltados los elementos del pasado que de acuerdo al Régimen habían contribuido a la grandeza del país y que además servían para justificar todos los actos del gobierno de Pinochet (De La Cruz, 2006). De esta forma, las escuelas se constituyeron como instituciones caracterizadas por el verticalismo y el autoritarismo (Muñoz, 2011: 108).

En cuanto al segundo momento, fueron promovidas desde el gobierno una serie de Leyes mediante las cuales se desarrollaron proyectos encaminados a la privatización y a la descentralización en el sistema educativo. A través de estas medidas el Estado deja de ser el garante de la educación convirtiéndose en un órgano meramente normativo y supervisor que *“se desliga de su responsabilidad administrativa y la traspasa a los diferentes municipios y a los sostenedores particulares”* (Gamboa & Moreno, 2014: 55).

Al finalizar la dictadura, la Concertación de Partidos por la Democracia asume el poder. Durante este nuevo periodo se inician una serie de reformas *“para promover la participación de los distintos actores educativos, con el objetivo de incorporar a estos actores en la gestión del establecimiento educacional para democratizar las relaciones”* (Muñoz, 2011: 53). Entre las medidas más importantes se encuentran la reformulación de los Centros de Alumnos y Centro de Padres y Apoderados, además de una renovación del currículo educativo.

No obstante, de acuerdo con Muñoz (2011), si bien estas reformas generaron avances en relación a la apertura de espacios de participación, estos se han convertido más en instancias de información que de opinión y discusión. Los docentes interesados en la transformación de la práctica pedagógica y la reformulación de sus contenidos y prácticas no cuentan con apoyo por parte de los directivos y no poseen gran disponibilidad de tiempo para participar de los espacios de participación dispuestos; los padres y estudiantes que logran vincularse en los consejos escolares no poseen el capital cultural ni educacional para asumir los retos que demanda la participación, sin contar con el hecho de que la participación de los acudientes, generalmente se ha restringido a los planos económico e informativo (Muñoz, 2011).

En tanto *“los discursos tecnocráticos y economicistas, junto a los conceptos de competencia, eficiencia y eficacia comenzaron a ser protagonistas relevantes en el sistema educativo, la reflexión acerca de posibles cambios en la estructura educativa fue postergada”* (Alarcón, 2012) en (Gamboa & Moreno, 2014: 58), de manera que, pese a las transformaciones adelantadas en el sector educativo por el nuevo gobierno, no se dio lugar a una importante ruptura frente a las medidas introducidas durante el periodo de dictadura.

De acuerdo con Cozanga (2013) y Ruiz (1997), lejos de detener la tendencia economicista de las políticas instauradas durante la dictadura, éstas fueron acentuadas por el gobierno de turno; las modificaciones implementadas no fueron suficientes para transformar aquellas cuestiones que habían hecho del sistema educativo un sistema reproductor de desigualdad y segregación (Gamboa & Moreno, 2014: 58), en otras palabras el modelo educacional diseñado por el gobierno militar para servir de apoyo ideológico al modelo de desarrollo neoliberal solo cambió en su carácter autoritario, más no en su propósito de servir al neoliberalismo, durante los gobiernos de la concertación (Gamboa & Moreno, 2014: 58).

Para el caso colombiano, posterior a la formulación de la Ley General de Educación, se llevó a cabo el Plan Decenal de Educación en 1996 como proceso de seguimiento, divulgación y evaluación de las metas y problemas en relación a la educación colombiana (Ministerio de Educación Nacional, 1996). Para cumplir con dichos propósitos fueron instaladas a lo largo del país, alrededor de ciento cincuenta mesas de trabajo y se promovió la realización de dos Foros educativos nacionales.

El primer Foro Educativo Nacional fue llevado a cabo en diciembre de 1996 e involucró la realización de 28 foros regionales, 300 foros municipales y decenas de seminarios y talleres de difusión y comprensión de los contenidos. El segundo Foro, por su parte, fue realizado en abril de 1998 e incluyó la participación de numerosos artistas y más de doscientas mil personas. Ambas propuestas se plantearon para discutir las metas de la educación, entre ellas la relacionada con la consolidación del sistema político democrático.

Una de las estrategias planteadas para la consecución de las metas fijadas en relación a la educación, tenía que ver con la cualificación, dignificación y profesionalización docente. Para este propósito fue planteada la construcción del Sistema Nacional de Formación de

Educadores que estaría conformado por todas las instituciones encargadas de formar profesionalmente a los maestros y tendría como objetivo *“realizar cambios sustanciales en las concepciones y en el quehacer de los educadores a fin de garantizar una formación que transforme y mejore significativamente la calidad de la educación en el país”* (Ministerio de Educación Nacional, 1996). La responsabilidad en este punto, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2008), es competencia de *“las secretarías de educación departamentales y municipales, pero cuando sea pertinente el MEN realizará alianzas estratégicas con instituciones de reconocida idoneidad y competencia para el desarrollo de actividades de capacitación docente”* (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Adicionalmente, fueron establecidas nuevas exigencias en relación a la profesionalización de los educadores, se fijó la acreditación de las instituciones encargadas de la formación de los docentes como requisito obligatorio para ofrecer programas en educación, se implementó en las Escuelas Normales un modo de organización y gestión educativa sustentada en la instauración de un Gobierno Escolar como mecanismo para acabar con las estructuras organizativas jerárquicas, se amplió el tiempo de duración de los programas de formación docente a mínimo cinco años y se introdujeron núcleos de saber pedagógico como exigencias específicas en el contenido del currículo de formación de maestros de las instituciones de educación superior (Calvo, Rendón, & Rojas, 2004).

No obstante, pese a la puesta en marcha de cambios significativos respecto a la formación de los docentes, no se tomaron medidas específicas para capacitarlos en relación a las prácticas y contenidos democráticos y a los nuevos métodos de enseñanza que debían implementarse para promover actividades como el debate y el libre intercambio de opiniones e ideas en el aula de clase. Por otra parte, a diferencia del caso alemán no hubo acciones en relación a los maestros que ejercían la labor bajo los anteriores esquemas y valores educativos, además de los Foros Nacionales de educación, no fueron formuladas otras propuestas de socialización que hicieran constante énfasis en los cambios de mentalidad y prácticas que suponía la introducción de la formación democrática en la escuela.

Por otra parte, como bien plantean Calvo et al. (2004) En Colombia, *“las políticas provienen de los despachos ministeriales y no son fruto de consensos entre los diferentes sectores sociales comprometidos con la educación. Esto hace que las políticas se*

superpongan y que sea difícil evaluar la implementación de las mismas” (Calvo, Rendón, & Rojas, 2004: 94). De esta forma, si bien, efectivamente, se han establecido en los colegios los mecanismos de participación dispuestos por la Ley, no se han hecho evaluaciones para revisar bajo qué condiciones y en qué terminos se están llevando a cabo estas propuestas. Lo mismo ha sucedido para el caso de las cátedras, aunque el Ministerio de Educación ha formulado y publicado los lineamientos en las diferentes áreas del saber, no se han planteado estrategias para evaluar cómo va la implementación de las cátedras relacionadas con la formación democrática en las diferentes instituciones educativas.

De acuerdo con diferentes informes realizados por el Ministerio de Educación lo que se ha hecho en mayor medida tiene que ver con planteamientos legales y formulación de programas. Las propuestas concretas que se han llevado a cabo en la práctica, de acuerdo con dichos informes son: en primer lugar, la participación del Ministerio en el Proyecto de Educación Cívica promovido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo que en 1994 decidió emprender un estudio internacional de educación cívica el cual *“destacó entre otras cosas la existencia de actitudes entre los escolares favorables hacia la democracia y la convivencia pacífica pero con poca correspondencia con desarrollos cognoscitivos en dichos temas”* (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

En segundo lugar, impulsó el Programa Construcción de una Cultura de Paz en escuelas y colegios mediante el cual *“se realizaron talleres de capacitación y seguimiento a funcionarios de todas las secretarías departamentales de educación y del distrito capital para la aplicación y difusión de metodologías de solución de conflictos”* (Ministerio de Educación Nacional, 2008). En tercer lugar, dotó a los diferentes colegios del país, con un conjunto de materiales, documentos y herramientas didácticas orientados hacia la formación para la convivencia (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Cabe agregar que la iniciativa más reciente que ha desarrollado la Secretaría de Educación Distrital (SED) es el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia que viene adelantándose desde el año 2012 en Bogotá. Este proyecto contó con la participación de profesionales de diferentes disciplinas que hicieron presencia en 345 Instituciones Educativas Distritales (IED), de las 363 con las que cuenta Bogotá, con el objetivo de que las diferentes IED, de acuerdo con sus propias necesidades y experiencias, fuesen capaces de llevar a los

estudiantes a constituirse como ciudadanos que participen de manera activa en la sociedad, generen transformaciones y tengan la capacidad de incidir en el destino colectivo.

Para el cumplimiento de dicho propósito se hizo un mayor énfasis en el aprendizaje mediante la práctica y la vivencia de los principios ciudadanos a partir de la transversalización de los aprendizajes de dichos principios en las distintas áreas disciplinares y de la apropiación de escenarios escolares tales como: los proyectos especiales, el gobierno escolar, los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) y la radio escolar para promover la participación y aporte de los estudiantes a los cambios y retos que enfrenta la educación y la participación política en nuestro contexto. Todo esto bajo la idea de que los aprendizajes respecto a la convivencia y la ciudadanía no deben limitarse a sesiones de instrucción cívica, sino que han de trascender el escenario de una cátedra limitada a la institución educativa.

Vale la pena resaltar que, además de la implementación de dichos programas, en la medida en que la cobertura de la educación en Colombia ha sido bastante precaria, los alcances de dichas propuestas no han llegado al total de la población. De acuerdo con (Ramírez & Téllez, 2006) aunque durante la segunda mitad del siglo XX hubo un importante crecimiento en relación al número de alumnos matriculados tanto en primaria como en secundaria *“al finalizar los noventa el sector educativo Colombiano seguía presentando bajos niveles de cobertura, eficiencia y calidad así como vaguedad en las competencias y obligaciones en términos administrativos y financieros de los diferentes niveles gubernamentales”* (Ramírez & Téllez, 2006: 3).

Pese a la creación y puesta en marcha de programas como el Plan para la Universalización de la Educación Básica Primaria en 1987 y el Programa de Ampliación de la Cobertura y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, financiados por el Banco Mundial, no se logró garantizar la cobertura educativa para el total de la población en edad escolar, para finales del siglo XX el número de alumnos en secundaria como el porcentaje de alumnos en primaria correspondía tan solo al 68.5%, específicamente, en el año 2000 la Tasa de Escolaridad Bruta para la educación secundaria correspondía al 70,5 % (Ramírez & Téllez, 2006: 67). Además, según Barrera, Maldonado, & Rodríguez (2012) la cobertura ha sido desigual en el país, un ejemplo de ello es que en las zonas rurales y los departamentos en los

cuales existe una mayor concentración de población étnica son las zonas de menor cobertura educativa.

Por otra parte, existen grandes cifras de *“inequidad entre el número de años de educación que alcanzan los adultos de acuerdo a su estrato socioeconómico”* (Barrera, Maldonado, & Rodríguez, 2012: 4) sin contar con el hecho de que *“para 1997 el 9% de los jóvenes pertenecientes a los dos quintiles de ingresos más bajos accedió al sistema educativo, frente al 65% de los dos más altos”* (Díaz & Celis, 2010) adicionalmente, las tasas de repitencia y deserción son bastante altas. En este sentido es posible plantear que uno de los grandes obstáculos en la formación ciudadana de los colombianos tiene que ver con el hecho de que no todas las personas han logrado incorporarse en el sistema educativo y alcanzar altos niveles de escolaridad que les permita a la vez acceder a todos los programas dispuestos por la ley para formar a los colombianos en función de los valores y prácticas democráticas, los cuales se han focalizado en las instituciones educativas.

A diferencia del caso alemán, las propuestas de democratización de la sociedad tanto en Chile como en Argentina y Colombia no han sido puestas en marcha con el propósito fundamental de transformar la mentalidad de las personas en pro de los principios democráticos sino más bien como estrategia capaz de crear el entorno propicio para el avance del modelo neoliberal, en otras palabras la democracia se ha constituido como medio y no como fin en estos países. De esta forma, las acciones se han reducido al plano legal y se han limitado a los aspectos técnicos y economicistas por lo que no hay una importante correspondencia de estos planteamientos con fuertes medidas que garanticen un impacto real en la cotidianidad. También es importante agregar que la evaluación de dichos procesos ha sido bastante inconstante, no hay cifras ni estudios que den cuenta del avance en escenarios escolares concretos de estas propuestas específicas. Las acciones del gobierno se han limitado a generar programas y proyectos que se superponen entre sí sin que haya algún tipo de seguimiento, y continuidad en los procesos que adelantan.

Capítulo 3.

Democracia en tensión: entre la reproducción y la resistencia en el entorno escolar

En apartados anteriores, realicé una breve descripción de las prácticas de formación democrática que se llevan a cabo en la IEDTS (Institución Educativa Distrital Templo del Saber) iniciándose de este modo una primera aproximación a la manera en que este establecimiento educativo, pone en marcha las disposiciones legales formuladas respecto a la democracia en el ámbito escolar. En el presente capítulo se realizará un análisis de la información recolectada teniendo en cuenta las dimensiones política y educativa en las que se sitúan los procesos de formación democrática en la escuela además del papel de la agencia en dichas prácticas.

3.1. Tensiones entre la formalización y la expresión simbólica en el ejercicio democrático escolar.

Como bien lo planteé en capítulos anteriores, la inserción de mecanismos de participación democrática en la escuela fue una entre varias medidas adoptadas a finales del siglo XX en Colombia para garantizar la consolidación de un nuevo orden nacional estructurado en función del modelo neoliberal de desarrollo. Esto implicó la reorganización de las diferentes fuerzas sociales y sus funciones en la sociedad, además de la producción de una serie de leyes mediante las cuales fuese posible la continuidad de dicho orden en el espacio y el tiempo.

En tanto la finalidad de la realización de estas prácticas ha sido la de garantizar la permanencia de dicho orden, los mecanismos de participación democrática en la escuela se han consolidado desde esta óptica como herramientas destinadas a garantizar la reproducción de una serie de prácticas y valores que no son otros sino los relacionados con el libre mercado, la libertad y los derechos individuales. Si bien se ha planteado que la idea de insertar la democracia en el ámbito escolar no era otra sino crear espacios de mayor participación y poder de decisión para los diferentes miembros de la comunidad educativa, la lógica de reproducción bajo la cual estos mecanismos han sido concebidos ha conducido a que la instauración de escenarios democráticos en las instituciones educativas, por lo menos en el caso de la institución investigada, sean asumidas como fines en sí mismos, en otras palabras, los maestros y directivos de la institución educativa se han limitado a construir estos escenarios y garantizar su funcionamiento tal y como lo ordena la ley sin revisar qué tan

efectivos resultan ser estos procesos en la construcción de un entorno democrático en la escuela.

Es importante resaltar que, aunque los docentes son conscientes de que, en la práctica, la puesta en marcha de los mecanismos legales de participación no garantiza automáticamente la consolidación de un entorno democrático y que más bien este tipo de propuestas presenta varios inconvenientes como el hecho de que el poder de los diferentes miembros del Gobierno escolar es muy reducido y en últimas son las directivas quienes toman las decisiones finales, algunos de los maestros (gracias a las diversas labores que deben asumir como parte de sus responsabilidades) prefieren que estas actividades se agoten en el procedimiento de votar y elegir y no haya una reflexión posterior de estos procesos que se traduzca en cambios en cuanto a los mecanismos de participación se refiere.

No obstante, la reproducción no se ha dado únicamente a partir de la ejecución de las propuestas legales tal y como son formuladas en la Ley. De acuerdo con los relatos tanto de estudiantes como de maestros, las estrategias formuladas en la institución para fomentar la democracia en el entorno escolar han sido reducidas a escenarios de reproducción en tres sentidos. En primer lugar, se reproduce una forma de organización que toma como referencia la estructura política del Estado, esto se evidencia en la instauración de Concejos, alcaldías, y grupos de trabajo al interior de las aulas de clase que, además de intentar involucrar a todos los estudiantes en los puestos de representación y participación política imitan el carácter descentralizado bajo el cual se organiza el país a nivel político.

Este tipo de iniciativas se formula con la intención de que los estudiantes conozcan la organización del Estado y su lógica de funcionamiento, sin embargo, pese a la insistencia de los docentes y directivos en hacer de los mecanismos de participación democrática escolar modelos a menor escala de la estructura organizativa del Estado, los estudiantes sienten un gran distanciamiento respecto a estas prácticas, pues en su afán de imitar el modelo estatal terminan desconociendo y excluyendo los propios modos de vida y los intereses estudiantiles en estos procesos.

En segundo lugar, intenta reproducir los mecanismos, las reglas y los elementos propios de los escenarios de participación que tienen lugar a nivel nacional, lo cual se evidencia en

los cambios realizados en la manera en que se lleva a cabo la jornada electoral: no se permite la promoción de candidatos el día de la jornada electoral, ni el uso de material promocional, ni la realización de actividades culturales, ni manifestaciones más allá del trámite de votar, con el objetivo de que haya una mayor fidelidad de los escenarios de participación escolar con los escenarios de participación destinados a la elección de representantes a nivel local, departamental y nacional.

Además de la idea de familiarizar a los estudiantes con las dinámicas propias de las elecciones en escenarios de participación externos al colegio, otras justificaciones que los docentes dieron respecto a los cambios realizados en la jornada de elección del personero tienen que ver con garantizar que esta actividad transcurriera de la forma más organizada posible. Esto tiene que ver con el hecho que al realizarse eventos culturales se generaba mucho desorden y basura, así como el descuido de una serie de cursos por parte de los profesores del área de ciencias sociales quienes debían atender el proceso. A esto se suma al hecho del caos en el conteo de los votos que a veces no correspondía con el número total de votantes, problemas que fueron solucionados a partir de la instauración de la modalidad virtual de votación.

En tercer lugar, no solo se reproducen unas lógicas de organización y participación política, sino que, además, desde las perspectivas de los diferentes estamentos entrevistados, se reproducen también los vicios y los aspectos negativos que tienen lugar en los escenarios políticos más amplios. En principio se identifica compra de votos por parte de algunos candidatos quienes muchas veces ofrecen stickers, dulces, globos y demás a sus compañeros para obtener su atención además de sus votos.

Por otra parte, se acude al uso de la mala propaganda en contra del oponente como estrategia para obtener la victoria, el parentesco del estudiante que llegó a ser personero del colegio con una profesora de primaria de la misma institución dio paso a la difusión de comentarios negativos respecto a su condición, en donde la joven que era su oponente en la jornada tarde alegaba estar en una posición de desventaja en tanto consideraba que él recibía un mayor apoyo por parte de los docentes y que además tenía garantizados los votos de primaria gracias a sus conexiones, llegó incluso a afirmar que había compra de votos; todo esto a la par de comentarios de otros estudiantes que hacían mención a que el hijo de la

profesora se consideraba el ganador de las elecciones por el simple hecho de contar con el apoyo de su madre. De este modo la disputa por el cargo de personero estudiantil no se dio del todo en el terreno de las propuestas sino más bien en el terreno de los vínculos que sostenían y lo que representaban como personas.

En tercer lugar, se plantean muchas promesas, pero son muy pocas las que logran consolidarse, tanto los docentes como los estudiantes perciben que año tras año es la misma situación y que el ascenso de los estudiantes a roles de representación no se ha traducido en la mejora del entorno escolar. En cuarto lugar, los estudiantes que consiguen llegar a cargos de representación, algunas veces, hacen uso de sus privilegios o se escudan en sus obligaciones de personeros para evadir sus responsabilidades escolares.

En quinto lugar, muchas de las propuestas se enmarcan no tanto en ejercicios de reflexión sobre la situación del colegio y las necesidades reales sino más bien en ofrecer a los estudiantes actividades y escenarios que resultan atractivos, en palabras de algunos docentes las propuestas formuladas por los estudiantes se constituyen más como promesas para convencer y mover a las masas. Por último, hay una idea generalizada según la cual, al igual que en los escenarios más amplios de participación, no hay un ejercicio crítico a la hora de elegir a los representantes.

De acuerdo con los planteamientos realizados, es posible afirmar que, la formulación y puesta en marcha de las prácticas de formación democrática en las instituciones educativas se ha sustentado fundamentalmente en la idea del orden, que corresponde al primer eje de la política planteado por Lechner (1983) y la reproducción de dicho orden, de modo que, ha habido un mayor énfasis en la dimensión formal de estos escenarios restándose importancia a las expresiones subjetivas y a la dimensión simbólica a la hora de pensar y llevar a cabo estos procesos, lo cual se ve reflejado en mayor medida en el cambio realizado en las dinámicas electorales de la institución, las cuales, como bien lo mencioné anteriormente, pasaron por numerosas modificaciones con la finalidad de reducir los tiempos de ejecución y garantizar que aquella actividad transcurriera de la manera más ordenada posible.

El énfasis en el orden ha conducido a que el carácter colectivo de las elecciones estudiantiles disminuya ampliamente. Aunque los estudiantes tienen presente que la práctica

electoral involucra la participación de toda la comunidad estudiantil y por tanto, es un asunto colectivo; una vez cada persona pasa al computador a ejercer su voto, este evento se vuelve un asunto de carácter individual. Podría pensarse, de acuerdo con Taylor (2003), que este tipo de acciones son producto del nuevo carácter de los rituales, los cuales transitan entre “*la soledad y la comunión*”, “*lo individual y lo colectivo*”, puesto que, los estudiantes son conscientes de que aunque su voto es individual, comparten este escenario con sus compañeros. No obstante, el hecho de que una vez termina el acto de votar se retome inmediatamente la normalidad académica conduce a que el carácter colectivo se extinga sin dar pie a acciones o momentos de efervescencia colectiva en los que todos, además de expresar su subjetividad puedan ser capaces de manifestarse en conjunto como si fuesen una sola persona.

El hecho que los estudiantes asistan a las aulas de sistemas, elijan y vuelvan a su salón de clases a continuar con su rutina escolar es una clara muestra de la formalización extrema en la que se han inscrito dichas prácticas, en tanto estos actos terminan reduciéndose a una serie de códigos y normas preestablecidas e interiorizadas previamente por los estudiantes en los cuales no hay cabida para la expresión de la subjetividad. Esto conduce a que el acto de votar se convierta en una actividad fría que adquiere únicamente el carácter de un evento que rompe por un breve momento la dinámica cotidiana de la escuela y que no moviliza en los estudiantes ningún tipo de emoción más allá de la satisfacción de perder clases por un corto lapso de tiempo.

Esto sucede sin contar con el hecho que dichas prácticas no adquieren un significado más profundo para los estudiantes, cuestión que sí ocurría cuando se permitían la realización de muestras culturales, puesto que garantizaban que la jornada electoral no fuese un momento completamente codificado y preestablecido sino que fuese una actividad que los alumnos podían hacer suya y de todos al mismo tiempo al involucrar su participación y sus expresiones en el proceso. De alguna manera podría decirse que estas previas modalidades de participación eran más capaces de invocar el sentimiento de colectividad puesto que planteaban un cierto equilibrio entre la expresión de la subjetividad y la formalización, lo que no ocurre con la actual modalidad de votación instaurada en la institución educativa que

privilegia la formalización, el orden y la continuidad en detrimento de la subjetividad y la expresión simbólica.

Es evidente entonces que, mediante estas medidas se redujo el carácter simbólico de estos actos, de modo que, lejos de consolidarse como rituales capaces de invocar un sentimiento de colectividad, en términos de Lechner (1983), se han convertido en rutinas institucionalizadas, es decir, en eventos para los cuales se dispone de un espacio y un tiempo específico y que por su carácter sumamente formalizado terminan convirtiéndose en actividades de las que no se guardan grandes expectativas de transformación de la vida institucional contribuyendo a la circulación de concepciones burocráticas sobre la democracia (Castillo & Sánchez, 2003).

Adicionalmente a la extrema formalización de los mecanismos de participación escolar, cabe resaltar que otra razón fundamental por la cual los estudiantes perciben las actividades relacionadas con las elecciones de sus representantes y estamentos educativos como simples requerimientos institucionales tiene que ver con el hecho de que estas prácticas sufren de una profunda estigmatización, no solo por parte de la comunidad estudiantil sino también por parte de la comunidad docente e incluso de los padres de familia, que como ya mencioné anteriormente, ven en estas prácticas y figuras, muestras a menor escala de corrupción, incumplimiento, mentira y que no representan posibilidades de cambio ni mejora del ambiente escolar ni de las condiciones educativas.

Si bien, gran parte de los estudiantes tiene presente la importancia de la representación y la participación en el escenario escolar, manifiestan que igualmente las elecciones del personero y del contralor estudiantil, como las figuras de alcaldes y la conformación de consejos y sus respectivos grupos de trabajo al interior de las clases carecen de sentido para ellos en tanto no ven que las propuestas y consideraciones de estas figuras tengan alguna incidencia o importancia decisiva dentro del Gobierno escolar y no perciben que a través de su participación se genere algún cambio significativo.

Pese a que existen en la institución mecanismos formales mediante los cuales directivos, docentes y estudiantes pueden exigir la destitución de los representantes estudiantiles que no cumplan con las funciones que tienen a su cargo, esto pocas veces sucede puesto que a lo

largo del año ni los representantes dan cuentas de su gestión a toda la comunidad educativa, ni los docentes ni estudiantes, solicitan a sus representantes socializar los procesos que desarrollan en su cargo, por otra parte, los estudiantes se escudan en cuestiones como el derecho a la libre expresión o en su misma popularidad para evitar que pese a su mala gestión sean revocados de su cargo.

De este modo, aunque existan recursos en virtud de los cuales se puede exigir a los representantes que rindan cuentas ante la comunidad educativa, aquellos mecanismos, (en la práctica) poco se aplican lo cual refuerza la idea de que aquellas figuras de representación solo existen como parte de un requerimiento institucional y no existen para favorecer los intereses estudiantiles o tramitar las propuestas de los estudiantes fomentándose el descrédito y estigmatización de los procesos democráticos en la escuela.

El sinsentido y la estigmatización que han adquirido estas prácticas en las percepciones estudiantiles ha llegado al punto de que hay una gran resistencia por parte de los estudiantes para postularse a los diferentes cargos de representación, los profesores afirman que deben hacer un gran esfuerzo para que se postulen, algunos mencionaban incluso que había casi que obligarlos porque los alumnos en su mayoría manifiestan una actitud de apatía en relación a llevar a cabo estas funciones como es posible notar a través del siguiente testimonio del estudiante que asumió la representación estudiantil ante el Consejo Directivo:

“Hicieron una reunión con todos los alcaldes y todos los alcaldes votaron, pero no me eligieron a mí, habían elegido a otro muchacho, pero el muchacho no quería serlo, entonces él renunció y elegimos a otra muchacha y ella tampoco quiso, a la otra alcaldesa del once uno creo que fue y tampoco quiso, entonces yo sí quería y me... entonces me eligieron a mí” (Antonio Caicedo. Estudiante de undécimo grado).

De esta manera, se revela la escasa afinidad que los estudiantes sienten hacia este tipo de actividades generándose una paradoja en la que la participación lejos de ser voluntaria asume un carácter obligatorio. En este sentido, los profesores asumen que garantizar la participación estudiantil se reduce a hacer que los estudiantes hagan parte de estos escenarios sin importar si ellos participan de los mismos porque así lo desean o porque ha habido un esfuerzo motivacional e incluso coercitivo sobre ellos para que formen parte de estos procesos.

No obstante, vale la pena resaltar, que pese a la formalización excesiva de los escenarios de participación democrática escolar, aún dentro del proceso electoral, hay espacios en los

cuales hay cabida para las expresiones simbólicas y subjetivas, estos espacios corresponden generalmente a la fase de la elaboración de las propuestas y la formulación y realización de las campañas electorales de los respectivos candidatos.

En cuanto a la elaboración de las propuestas, una de las candidatas a personero del colegio manifestó que recorrió el colegio preguntándole a compañeros de diferentes cursos respecto a aquello que ellos consideraban debía mejorarse en el colegio, proyectando así, ideas de inclusión, de preocupación por los deseos y expectativas colectivos, además de estimular la participación y llevar a que sus compañeros se sintiesen escuchados y vieran sus intereses representados.

También es importante mencionar en este punto que la postulación a personero por parte de un estudiante lleva a sus compañeros más cercanos a involucrarse en el proceso conformando pequeños grupos que se asemejan a los partidos políticos. Los amigos del candidato acompañan todo el proceso hasta las elecciones asesorando o asistiendo al candidato en la ejecución de su campaña, le colaboran con el vestuario, con la elaboración del material promocional e incluso sugieren propuestas, no obstante, este tipo de ejercicios colaborativos llegan hasta el momento en que es nombrado el personero, los candidatos que no consiguen ganar y su grupo de amigos se desentienden de las labores de participación y los jóvenes que asistieron la campaña del estudiante ganador, pese a que sigan teniendo una relación de amistad con su compañero electo, suelen no involucrarse en sus labores.

En relación a la ejecución de las campañas electorales, en primera medida, es posible hacer referencia a la organización de estrategias de campaña que involucran acudir a distintos elementos y recursos como disfraces, obras de teatro y símbolos conocidos por los estudiantes para llamar la atención e involucrar a sus compañeros de una manera distinta en estos procesos. El personero de la institución educativa, durante su candidatura se disfrazó de Superman y realizó pequeñas obras de teatro con ejemplos cercanos para ilustrar la función que asumiría una vez ascendiera al cargo, representó, por ejemplo, con ayuda de sus compañeros, situaciones en donde se vulneraba algún derecho estudiantil y él intervenía en calidad de héroe para mostrar a los estudiantes cuáles eran sus derechos y que él era una figura confiable y presta a auxiliar a sus compañeros en caso de presentarse algún conflicto.

Es evidente entonces que tanto los momentos de realización de las propuestas como de ejecución de las campañas electorales poseen un importante componente simbólico, pues permiten a los estudiantes exponer una serie de propuestas que les lleva a identificar problemas comunes que les afectan a diario y proyectar a sus compañeros la idea de que alguien se interesa y representa sus inquietudes e inconformidades. En palabras de Lechner (1983), este tipo de acciones contribuye a la actualización del sentimiento de colectividad y remueve toda una serie de emociones que conduce a los estudiantes a asumir este tipo de prácticas como eventos que no están plenamente codificados y que permiten expresar su subjetividad aunque sea por un breve lapso de tiempo.

De este modo, cabe resaltar que pese a la reducción de los elementos simbólicos y rituales atados al ejercicio democrático en la escuela, aún hay espacios mediante los cuales los estudiantes han conseguido mantener el carácter simbólico y una apropiación subjetiva de los escenarios democráticos, manteniendo vivos de cierta manera el carácter ritual de algunos de los mecanismos de participación democrática propios de la institución educativa.

También es importante resaltar en este punto cómo pese a la estigmatización y al sinsentido en el que han caído las prácticas de formación democrática en la institución y a la reducción del componente simbólico, aún en los discursos estudiantiles es evidente la creencia en el mito de la democracia. Aunque en la práctica no han tenido experiencias que podrían reafirmar la creencia en que los mecanismos mediante los cuales se garantiza la democracia son capaces de transformar la realidad en función de los deseos y las necesidades populares, gran parte de los testimonios estudiantiles daba cuenta de la creencia de que la democracia es el camino para la solución de los problemas sociales.

Sin embargo, al preguntar por su concepción de democracia y por las prácticas y valores que ellos asocian a la misma fue evidente que los estudiantes manejan dos concepciones en relación a la misma, producto de las tensiones que se plantean en la lucha entre la formalización y la dimensión simbólica en el escenario democrático escolar. La primera concepción se origina a partir de la experiencia y las vivencias que los estudiantes han tenido al participar de los mecanismos democráticos implementados en la institución y la segunda es producto de los conocimientos y las ideas que se han difundido respecto al mito de la democracia.

Las consideraciones que se producen a partir de la experiencia estudiantil, están asociadas a una concepción burocrática de la democracia, en donde ésta termina reduciéndose al acto de votar y se concibe como una forma de gobierno que se materializa en una serie de procedimientos institucionales que no generan un impacto significativo en la transformación del entorno educativo, pues no exige una participación activa por parte de los estudiantes en estos procesos, se asiste al aula virtual, se vota y durante el resto del año los estudiantes se mantienen aislados de los procesos de participación y toma de decisiones.

En cuanto a la segunda concepción los estudiantes plantean una serie de valores y una serie de condiciones ideales que se supone se desprenden de la democracia, *‘cuando se practica de la manera correcta’*. Los valores que, en mayor medida asocian los estudiantes en relación a esta concepción son el respeto, la tolerancia, la libertad (de opinión, de expresión), el altruismo, la honestidad y la responsabilidad. Adicionalmente, en esta concepción, gran parte de los estudiantes pensó la democracia en términos de derechos y poco la asoció con los deberes.

El énfasis en el plano de los derechos individuales y las ideas sobre libertad han sido ampliamente difundidas como parte de la asociación entre neoliberalismo y democracia, es evidente entonces en esta última concepción que los valores y prácticas que los estudiantes relacionan con la democracia en sus discursos se sustentan en los ideales que han sido difundidos a partir de la relación entre democracia y libre mercado a partir de los cuales se ha configurado el mito de la democracia en nuestra sociedad en los últimos tiempos.

Aunque la disociación entre ambas concepciones de democracia es bastante amplia y si se piensa en la idea de que un mito por sí mismo no puede reproducir el orden que plantea si no es a través de los rituales, es importante notar cómo las ideas democráticas tienen tanta fuerza en el imaginario como para hacer que, pese a que los rituales y rutinas mediante las cuales se intenta mantener la creencia respecto a la misma no sean fieles a los principios e ideales democráticos, aún se crea en el hecho de que es la mejor opción que existe para organizar la sociedad y alcanzar la prosperidad social y la paz.

Pese al descrédito y al sinsentido en el que han caído las prácticas democráticas, el carácter universal de la democracia, que bien ha planteado Trouillot (2011), ha establecido

“un estado correcto de cosas”, una serie de aspiraciones que son compartidas por los estudiantes en general y que aunque sugieren escenarios ideales que parecen distantes y complicados de materializar en la realidad, movilizan una serie de emociones y sentimientos que además de encubrir todos los problemas que supone la implementación de este modelo y la manera en que ha sido puesto en marcha, impide además que los desencantos cotidianos en relación a la participación democrática destruya su afinidad con la propuesta democrática, después de todo no es culpa de la democracia, *“el problema es que ésta no se lleva a cabo como debe ser”*.

3.2. Proceso de formación democrática y la persistencia de rasgos reproductores en la escuela.

Como bien lo planteé anteriormente, la dimensión política de las prácticas de formación democrática en la escuela, se han enmarcado en una serie de dinámicas reproductoras que han conducido al establecimiento de un mayor énfasis en la dimensión formal de dichas prácticas suprimiendo en gran parte los componentes simbólicos y subjetivos en el desarrollo de estos procesos. A continuación, serán analizados los rasgos reproductores de las prácticas de formación democrática, pero en su dimensión educativa con el fin de dar cuenta de los límites que se imponen a la participación estudiantil y los imaginarios bajo los cuales se estructuran las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa y que dan forma a los mecanismos de participación democrática.

Pese a los cambios que ha supuesto la introducción de prácticas destinadas a la formación democrática en la escuela como la apertura de espacios de participación a todos los miembros de la comunidad educativa y la conformación de escenarios de toma de decisiones de carácter horizontal, un primer rasgo reproductor al que puede hacerse referencia tiene que ver con el mantenimiento de una estructura jerárquica al interior de la escuela y por tanto, de la continuidad en las relaciones asimétricas de poder, en donde el peso de las opiniones y propuestas de los docentes se ve ampliamente reducido por el ejercicio de autoridad de los directivos de la institución, así como los estudiantes difícilmente pueden incidir en los diferentes procesos educativos al encontrarse con gran variedad de limitaciones producto del ejercicio de poder tanto de los maestros como de los directivos.

Teniendo en cuenta los testimonios recolectados, gran parte de los docentes afirmó que sus relaciones tanto con la rectora actual como con los directores que la precedieron, han estado en mayor medida marcadas por el autoritarismo de los rectores, quienes suelen tomar decisiones sin contar con las opiniones del personal docente. Con la directora actual del establecimiento educativo ha habido varios desacuerdos puesto que su nombramiento es reciente y lejos de intentar familiarizarse con las dinámicas y metodologías que había en la institución decidió modificar varias cuestiones sin preguntar a los docentes si estaban o no de acuerdo con dichos cambios como bien se aprecia en el siguiente relato:

“Este año con la nueva rectora que tenemos difícilmente se llegan a acuerdos, entonces, por ejemplo, se reúne el Consejo Académico, yo hago parte de él, pero difícilmente nos podemos poner de acuerdo con ella, ella generalmente quiere imponer cosas que nosotros no estamos de acuerdo; entonces las discusiones sí son álgidas y generalmente, no llegamos a ninguna conclusión” (Andrea Gutiérrez. Profesora de Ciencias Sociales).

Adicionalmente, de acuerdo con los testimonios de los profesores, este autoritarismo por parte de la directora de la institución ha generado que la participación docente y la elaboración de propuestas para generar cambios por parte de este estamento se haya reducido notablemente configurando un alto grado de apatía y de indiferencia ante la posibilidad de proponer alternativas; actitudes que los maestros terminan transmitiendo a sus estudiantes en el desarrollo de su labor.

Incluso, los docentes manifiestan que esto ha desencadenado una cierta intolerancia al cambio y un cierto conformismo con la manera en que se llevan a cabo los procesos en el colegio, de modo que, a muchos docentes les genera malestar que algunos de sus colegas propongan transformaciones en el escenario educativo. En este sentido, aunque aún haya docentes con la convicción de contribuir en la transformación del escenario escolar, además de chocar contra las negativas de los directivos, deben enfrentarse a la oposición o al escaso apoyo de algunos de sus compañeros, quienes en términos de la profesora Andrea Gutiérrez suelen considerarlos como *“los sapos, los lambones, los que quieren llamar la atención”*.

Respecto a las jerarquías que marcan las relaciones docentes – estudiantes, es importante mencionar que ha habido una transformación importante, en general, los profesores reconocen en sus discursos que el empoderamiento y la participación de los estudiantes es fundamental para su formación y práctica ciudadana y que han tratado de promover algunos

escenarios de participación al interior del aula de clases, de modo que, han reducido, en el ejercicio de su labor, las actitudes y las muestras explícitas de autoritarismo y procuran ser más abiertos y receptivos a las consideraciones estudiantiles.

No obstante, pese a este cambio en su forma de pensar, aún se siguen generando formas tanto explícitas como implícitas mediante las cuales limitan la participación estudiantil. Las manifestaciones explícitas ocurren cuando los profesores se niegan a escuchar las opiniones de los estudiantes o impiden directamente que ellos se expresen. De acuerdo con los estudiantes, este tipo de manifestaciones explícitas se dan en menor medida, incluso afirman que sus maestros procuran fomentar la participación en el aula de clases y que son muy receptivos a escuchar sus opiniones.

Sin embargo, los profesores reconocen también que, así como procuran generar espacios de participación, en algunas ocasiones actúan de forma autoritaria porque generalmente asumen que en calidad de docentes son ellos quienes deben tomar las decisiones y tener la última palabra en todo, sin contar con el hecho de que muchas veces son poco tolerantes a la crítica, en especial si esta proviene de los estudiantes. Por otro lado, no aceptan de buen grado el que los estudiantes puedan ganar poder dentro de la institución educativa, pues sienten que no están preparados para asumir los cambios que se desencadenarían una vez los estudiantes consiguieran tomar fuerza dentro del colegio.

La anterior consideración revela que pese a las transformaciones y el énfasis que se ha hecho en la erradicación de actitudes autoritarias en el colegio, aún permanecen en la mentalidad de algunos docentes algunos valores y consideraciones propios de la *‘escuela tradicional’* en donde el maestro representaba la suprema autoridad moral del aula de clases y cuyas decisiones y prácticas eran incuestionables, pues su autoridad moral justificaba todas sus acciones (Palacios, 2013). Esta *‘intolerancia a la crítica’* y el *‘deseo de tener la última palabra en todo’* no son sino el producto de la permanencia de estos valores e ideas en el imaginario docente y en el ejercicio de su labor.

En este sentido, es posible apreciar que gran parte de las acciones mediante las cuales se reproduce la estructura jerárquica en la institución educativa y las asimetrías de poder entre los estudiantes y los docentes ocurren en el terreno del *currículo oculto*, en otras palabras, la

forma mediante la cual se da a entender que los estudiantes son inferiores a los docentes y que la autoridad del maestro es incuestionable, generalmente asume un carácter implícito, al punto de que ninguna de las partes percibe que mediante estas acciones o discursos se está transmitiendo un mensaje opuesto a las ideas democráticas que se promueven e incentivan explícitamente en la institución educativa.

Un primer ejemplo al que puede hacerse referencia en relación a estos mensajes implícitos, es el hecho de que, en algunas ocasiones cuando los estudiantes tienen algún conflicto con los maestros, éste termina resolviéndose por el ejercicio de autoridad de un adulto y no por un diálogo que culmine en un acuerdo entre las dos partes involucradas. Un caso que puede clarificar este hecho es el que tuvo lugar posteriormente a las elecciones de personero en el IEDTS. La candidata de la jornada tarde que no consiguió ganar las elecciones reclamó compra de votos y solicitó que le mostraran los resultados de las votaciones, esto le generó un conflicto con los docentes encargados de la logística de las elecciones quienes se molestaron con el reclamo de la estudiante y le solicitaron que aceptara su derrota; al no conseguir que la estudiante cediese a la autoridad de los docentes, le amenazaron con citar a su acudiente, consiguiendo finalmente que ella desistiera de sus acusaciones y aceptara la victoria de su compañero.

Aunque en este ejemplo, es posible observar que directamente los profesores involucrados no le dijeron a la estudiante que no podía exponer su punto de vista, ni proponer una solución capaz de poner fin al conflicto, actos como hacer caso omiso a su solicitud, ejercer presión para que aceptara su error y amenazarle con la citación de sus acudientes, son prácticas que conducen, en principio, a que los estudiantes asuman que no son interlocutores válidos para negociar la resolución de un conflicto y que sus opiniones y reclamos carecen de validez por lo cual no deben ser tomados en cuenta.

Por otra parte, es evidente también, en relación a este caso, que no existen canales de comunicación efectivos entre los docentes y los estudiantes, mientras los docentes actúan a la defensiva frente a las demandas estudiantiles, los estudiantes realizan sus reclamos de manera brusca e incluso grosera en muchas ocasiones, de manera que, lejos de considerar establecer espacios de discusión y concertación para resolver un problema, de modo que ninguna de las partes resulte afectada, se acude al ejercicio de autoridad de una persona

adulta, bien sea un padre o un maestro para poner fin a un conflicto. La citación del padre de la estudiante es una muestra de que, como bien lo plantea Chaux (2012), los adultos no se constituyen en estas circunstancias como actores que hagan las veces de mediadores en los conflictos, sino como figuras que desestimulan los reclamos estudiantiles, así, cuando falla la autoridad del docente se acude a la autoridad del padre de familia para frenar el conflicto.

Para profundizar más en los límites que se imponen a la participación estudiantil y que se manifiestan de forma implícita, es importante tener en cuenta que, gran parte de estos límites se originan a partir de una serie de consideraciones que se desprenden de la concepción de que los jóvenes se encuentran en un estado de *pre-ciudadanía*, es decir que, en su condición de jóvenes y menores de edad aún no cuentan con las habilidades y conocimientos necesarios para asumir las implicaciones de la práctica de la participación y la representación política.

En gran parte de los discursos tanto de los maestros como de los estudiantes se establecía una serie de consideraciones basadas en la idea de que las actitudes y acciones ‘propias de los jóvenes’ es uno de los factores que juega en contra de los procesos democráticos en la escuela. Una primera afirmación que los docentes realizan tiene que ver con el hecho de que los estudiantes, por su edad, se preocupan más por cuestiones vanas y superficiales además de que no les gusta asumir ninguna responsabilidad; por el contrario, son apáticos o indiferentes tanto para ejercer un rol representativo como para hacer parte de los diferentes escenarios de participación dispuestos en la institución. En términos del profesor Mario Puerta “*para ellos (los estudiantes) es más importante que en Facebook les den 40 likes que elaborar un proyecto que mejore la institución*”.

Si bien, efectivamente muchos estudiantes afirman, en conformidad con los relatos de los docentes, que actúan irresponsablemente y no se toman con seriedad algunas de las actividades y programas que se llevan a cabo en la institución educativa, a través de la observación que realicé en el Foro Institucional y de las diversas entrevistas realizadas, pude constatar que los estudiantes no siempre se oponen a la idea de asumir responsabilidades. Algunos alumnos afirmaron que pese a los requerimientos académicos de proyectos como el de Media Fortalecida y 40 x 40 que han demandado de ellos más tiempo en la institución educativa y les ha exigido adquirir más obligaciones, algunos de ellos afirmaban que han recibido estas propuestas de buen grado, bien sea porque son conscientes de los beneficios

profesionales y formativos que aportan estos espacios o porque son aprendizajes que les llaman la atención y son de su agrado, todo esto al punto de defender que se respete su permanencia en estos programas como ha ocurrido en el caso de la jornada 40 x40.

En tanto el programa de Media Fortalecida ha sido destinado a la formación profesional de los jóvenes de los grados superiores, los jóvenes de décimo y undécimo grado de la institución tuvieron que renunciar a su participación en los cursos artísticos y deportivos de la jornada 40 x 40 pues los horarios se cruzaban y no podían hacer parte de los dos programas simultáneamente, sin contar con el hecho de que se daba prioridad a Media Fortalecida en tanto uno de los requisitos de grado es aprobar gran parte de las asignaturas de este programa. Ante esta problemática, entre los docentes de la jornada 40 x 40 y estudiantes de los cursos superiores que deseaban seguir participando de los programas artísticos y deportivos consiguieron que los profesores de Media Fortalecida les ajustaran sus horarios para no tener que dejar de hacer parte de los procesos formativos adelantados por el proyecto de 40 x 40.

En este sentido es posible afirmar que, así como los docentes han transmitido a los estudiantes la idea de que son irresponsables y no se toman nada en serio, *“los propios niños o alumnos reproducen una construcción social de ellos mismos”* (Martínez, 2002: 13). A través de sus actos y discursos aceptan y reproducen esta consideración respecto a que por su edad no es de su agrado asumir responsabilidades y no son conscientes de que bajo ciertas circunstancias están dispuestos a participar de los diferentes programas y actividades promovidos por la institución e incluso pelear porque se respete su participación y permanencia en estos escenarios.

Respecto a la apatía e indiferencia que algunos profesores consideran se desprenden de la irresponsabilidad juvenil, es importante recordar que estas características no son rasgos propios únicamente de los estudiantes sino también de los profesores quienes, como bien ya mencioné, por las limitaciones y dificultades que supone su participación en el proceso de toma de decisiones también han asumido estas actitudes y las han transmitido a sus estudiantes. De este modo, es posible hacer referencia al hecho de que, en la práctica, no es que los estudiantes sean indiferentes a las cuestiones relacionadas con la participación, sino que, por una parte, tanto desde su experiencia como de la experiencia de los maestros han

aprendido que su poder dentro de la institución no tiene el peso suficiente para generar transformaciones, de manera que, prefieren no hacer parte de esos procesos.

Por otra parte, hay una percepción negativa generalizada de los estudiantes en relación a los eventos como Foros institucionales. En gran parte de los relatos aparece que los estudiantes consideran que son mal planeados, hay mucho desorden y que además mucho de lo que se discute en estos espacios queda en palabras y nunca se traduce en un cambio por lo cual prefieren no asistir a este tipo de actividades. Es importante rescatar además que los profesores muchas veces no enfatizan la importancia de que tanto los estudiantes como los padres de familia hagan parte de estos procesos y las circulares informativas que convocan a los diferentes miembros de la comunidad educativa a este tipo de eventos motiva poco la participación de padres y estudiantes en los mismos como bien puede apreciarse a continuación:

“Pienso que si realmente quieren que los estudiantes participen en el Foro deben hacer como más publicidad como un video donde digan no pues en el foro van a haber danzas, este programa, este otro, pero simplemente nos mandan una circular diciendo: No tienen clase porque va a haber Foro Institucional, todo el mundo lee “No tienen clase” y arman sus planes, a ellos no les importa, muchos ni siquiera se enteran de por qué no había clase” (Lina Carvajal. Estudiante de undécimo grado).

Algunos estudiantes manifiestan que pese a su interés de participar en las discusiones que se proponen en relación a la educación y de querer mantenerse informados de la situación del colegio, los Foros Institucionales, tal y como se plantean en su colegio, no logran captar su atención ni a motivarles a hacer parte de estos encuentros, algunos plantearon incluso que han participado o les gustaría participar de eventos similares externos a la institución educativa. Lo anterior demuestra que esta actitud de apatía no es producto del todo, de una actitud irresponsable por parte de los estudiantes, sino que los Foros Institucionales y otras actividades de participación que tienen lugar en la institución terminan siendo espacios en los que no ven representados sus intereses y no los ven como escenarios trascendentales en la construcción de propuestas mediante las cuales sea posible mejorar su entorno educativo.

Una segunda afirmación de los profesores en relación al estado de pre-ciudadanía de los jóvenes, es que carecen de las habilidades y la madurez necesarias para el ejercicio político. En principio, respecto a este punto los profesores consideran que, las propuestas que realizan

los estudiantes para ascender a cargos de representación no se mueven en un campo de acción muy grande e identifican los siguientes tres tipos de propuestas: 1. Aquellas cuya intención es captar la mayor atención estudiantil posible, las cuales generalmente carecen de seriedad, algunas al extremo de llegar a ser absurdas o utópicas como, por ejemplo, hacer fiestas o salidas pedagógicas frecuentemente, construir una piscina en el patio, pavimentar la cancha del colegio o modificar la estructura de las instalaciones educativas. 2. Aquellas que contienen una serie de planteamientos más serios y que identifican e intentan dar solución a alguna problemática de la institución pero que carecen de sustento y planteamientos a través de los cuales se dé cuenta de los recursos, las estrategias y los tiempos con los cuales cuentan para garantizar la materialización de dichas propuestas. 3. Aquellas que son serias y responsables y que, por su carácter, no resultan atractivas para los estudiantes.

En este punto considero importante plantear que, efectivamente, de acuerdo con las afirmaciones de los diferentes estudiantes, incluyendo las de los dos candidatos de la jornada tarde que se lanzaron al cargo de personeros, en general las propuestas se enmarcan dentro de la segunda categoría planteada anteriormente y se limitan a identificar alguna cuestión problemática dentro de la institución y afirmar que han de resolverla sin tener ningún respaldo o una serie de estrategias dispuestas para estos propósitos. Los estudiantes afirman que esto se ha debido en parte al hecho de que los maestros no les han brindado las herramientas necesarias, en términos de conocimientos tanto de carácter teórico como de carácter práctico para saber cómo enfrentarse a éste y a los otros retos que demandan la participación y la representación política.

Por una parte, los estudiantes afirman que las capacitaciones destinadas a enseñar acerca de los desafíos de la representación y la participación se dan únicamente a los estudiantes que manifiestan su intención de aspirar a cargos de representación y no es un proceso que se dé de forma permanente desde preescolar hasta bachillerato como bien se expresa en el siguiente testimonio:

“No porque, esas herramientas como que, o esas guías o instrucciones siempre se las dan a las personas que se quieren postular, pero nunca dicen – oye, tú también puedes, postúlate y nosotros te ayudaremos – o algo así, sino a las personas que se postulan las separan y ya.” (Mauricio Sánchez. Estudiante de undécimo grado).

El profesor de Ciencia Política, incluso, estructura su plan de estudios bajo la consideración según la cual los grados superiores deben tener más contenidos y actividades asociados a la práctica de la democracia:

“En grado undécimo nos enfocamos más hacia la política práctica, por lo que ellos ya empiezan a tener elecciones para personero y demás, (...) Desde grado primero, los niños ven al comienzo de cada año temas relacionados con el Gobierno Escolar como ¿qué son los Consejos Directivos, el Consejo Académico o Consejo estudiantil? ¿quiénes lo conforman? ¿qué funciones tienen? etc. Los cursos superiores lo vemos como con un poquito de mayor profundidad por... pues por la edad de los muchachos y se les trata de inculcar la importancia de la participación, del liderazgo, la importancia del ambiente democrático en la escuela” (Pedro Castro. Profesor de Ciencias Sociales).

A través de este tipo de medidas y consideraciones, de manera implícita, los profesores dan a entender que hay una edad para aprender sobre la democracia en términos teóricos y otra edad para ejercer su práctica y que ambos conocimientos deben darse uno independiente del otro. Esta disociación entre la práctica y la teoría en la formulación de los planes de estudio conduce a que, a la hora de ascender a cargos de representación, los estudiantes no sientan que, aquello que han aprendido a lo largo de su trayectoria escolar sea suficiente para permitirles responder adecuadamente a las responsabilidades atadas a estos puestos.

Si bien, los estudiantes, en su mayoría, reconocen que los conocimientos que han obtenido en sus clases respecto al Gobierno escolar han sido importantes en cuanto al aprendizaje de las lógicas de funcionamiento de los diferentes escenarios de participación estudiantil, ellos consideran que muchas veces no saben cómo usar esos conocimientos para resolver situaciones concretas que tienen lugar en su experiencia cotidiana. En otros términos *“muchos estudiantes tienen muy bien grabado el discurso sobre el deber ser, pero su realidad cotidiana dista mucho de él”* (Chaux, 2012: 66).

Adicionalmente, los estudiantes identifican gracias a estas experiencias, que cuestiones como el liderazgo, la capacidad de hablar en público, de construir proyectos colectivos y lograr organizar a sus compañeros en pro de una iniciativa, son atributos exclusivos de ‘algunos’ y no es algo que todos están en capacidad de hacer. Muchos de los jóvenes entrevistados hacían afirmaciones del tipo *“no tengo esa manía de hablar mucho al público”* *“no tengo vocación para eso”* *“aquí las personas, las que son líderes es porque yo creo que nacieron así o desde sus casas”*. Estas afirmaciones dan cuenta entonces de que hay una

consideración generalizada, por parte de los estudiantes, de que la participación política no es una cuestión de todos, es una cuestión de quienes tienen la vocación y de los que nacieron con las habilidades para enfrentarse a su práctica, es como si fuesen aptitudes inherentes a la naturaleza de algunas personas y estuviera al mismo tiempo lejos del alcance de otras.

Este tipo de creencias que los estudiantes tienen en relación a las actividades de participación y representación es reforzada por otras acciones como el hecho de que los docentes y directivos estimulan más la participación de los ‘buenos estudiantes’ tanto al interior del aula de clases como en la aspiración a cargos de representación, no solo son menos receptivos a las opiniones de los estudiantes que no cumplen con los estándares disciplinarios y académicos de la institución, sino que frenan directamente sus aspiraciones de participar en estos escenarios:

“A mi compañera, a la que yo estaba apoyando pues no le va muy bien en el colegio y se lanzó y recuerdo que la profesora de matemáticas le hacía mucho el feo y la trataba mal, decía – usted qué va a hacer eso, usted mire sus notas – entonces antes, en vez de animarla la frenan, porque puede que no le vaya bien en el colegio pero que sea una buena líder” (Luisa Suárez. Estudiante de undécimo grado).

De este modo, además de desestimular la participación de aquellos considerados como ‘malos estudiantes’, los docentes y directivos a través de aquellos actos, logran hacer que los alumnos pertenecientes a este grupo se sientan descalificados para dar cualquier aporte y para participar de los escenarios de participación, al punto de que uno de ellos afirmaba que el cargo de personero debía ejercerlo un docente y no un estudiante, ya que los estudiantes tenían pocas propuestas importantes que aportar.

Adicionalmente, los estudiantes rescatan que otro factor que está en contra de ellos a la hora de formular sus propuestas es el tiempo. El tiempo con el que cuentan para formular las propuestas y ejecutarlas es muy corto, sin contar con el hecho de que desconocen con qué recursos y elementos cuentan para poder llevar a la realidad estas ideas por lo que difícilmente sus planes, para ejercer el rol de personero, cuentan con la solidez y el soporte necesarios para lograr su aceptación por parte de los directivos y por tanto del apoyo necesario para hacerlos una realidad.

En este punto es importante resaltar que la carencia de las habilidades y los conocimientos para participar y representar no es una cuestión inherente a la edad de los estudiantes, sino

que ha sido producto de la manera en que los docentes han estructurado los procesos de formación política de los estudiantes. En donde, por una parte, han disociado la práctica democrática de la teoría en el proceso de formación política y, por otra parte, han promovido tanto directa como indirectamente la idea de que no todos los estudiantes son aptos para ejercer la representación ni la participación y que son los estudiantes que se adecúan al estándar institucional a quienes se les anima y apoya a participar de este tipo de escenarios.

Entonces la posibilidad de ascender a un cargo de representación estudiantil es mayor para los estudiantes que cumplen con los requerimientos de buen desempeño académico, conducta intachable, respetuoso de la autoridad, bien presentado y para el caso del personero del año 2015 puede hacerse referencia a otro punto a favor que era el parentesco con una docente de primaria de la misma institución, lo cual, favorecía su estándar institucional ante los ojos de los maestros y de algunos estudiantes. No obstante, todo esto, como bien lo plantea Cubides (2001), configura un *'elitismo competitivo'* en el cual *"la democracia se convierte sólo en el gobierno de los políticos, de los "escogidos"'"* (Cubides, 2001: 13).

Una tercera afirmación que los maestros realizan respecto a los estudiantes es que son muy influenciables y acuden a criterios 'irracionales' para tomar una decisión o hacer una elección, especialmente en el caso de los niños de primaria, quienes, de acuerdo con la percepción de los docentes, se dejan llevar por aspectos como la popularidad del candidato, su forma de vestir, si es de su agrado o no, entre otras cosas a la hora de votar por los diferentes estudiantes que han de representarlos en el Gobierno escolar, en vez de fijarse en sus propuestas y en la solidez de las mismas.

Al igual que ocurrió con los anteriores casos, algunos estudiantes electos afirmaron que muchos de sus compañeros realizan elecciones basadas en la popularidad y afinidad personal que tienen por los candidatos, no obstante, al preguntar a los estudiantes, gran parte de ellos manifestó que las propuestas que llaman su atención son aquellas que parecen más posibles de cumplir. Sin embargo, como ven que ni las propuestas que lucen poco serias, ni las que tienen un poco más de solidez se cumplen, además del hecho de que año tras año se proponen las mismas cuestiones sin que haya una correspondencia en la realidad con dichos planteamientos, entonces, muchos de ellos se han vuelto indiferentes al carácter de las propuestas y prefieren votar en blanco.

Por otra parte, muchos de ellos manifestaron que las propuestas que desde el punto de vista de los docentes son poco serias les llamaban la atención. Lo interesante de esta cuestión es que pese a las ideas de los maestros en relación a que la amplia recepción de estas propuestas corresponde a la inmadurez de los jóvenes y su ‘irracionalidad’ muchos de ellos supieron argumentar el porqué de su interés por dichas propuestas y estos eran argumentos que no necesariamente correspondían a una actitud irresponsable y caprichosa de los jóvenes, una estudiante por ejemplo, manifestaba que por lo general votaba por el candidato que propusiera la organización de salidas pedagógicas, porque decía que como estudiante consideraba que siempre le hacía falta escenarios de esparcimiento distintos a los espacios de clase ya que también por las exigencias académicas que tienen con los proyectos de Media Fortalecida había pocos espacios en los que podía compartir con sus compañeros de una manera distinta a las actividades de clase.

También es importante añadir en este punto que otro caso que da cuenta de que no necesariamente las decisiones de los estudiantes corresponden a una actitud irracional e irresponsable es el hecho de que muchos de ellos se abstienen de aspirar a cargos de representación porque no quieren descuidar sus labores académicas y saben que el asumir el rol o de personero, o de contralor, o de representante estudiantil, etc. implica la asunción de nuevas responsabilidades que quizás terminarán afectando su rendimiento académico.

Una última consideración que los profesores hacen respecto a los estudiantes es que son muy individualistas y piensan solo en su beneficio personal y en sus intereses. Esto se ve reflejado, de acuerdo con los testimonios de los docentes, en dos casos: por una parte, muchos de los estudiantes que llegan a los cargos de representación emplean su posición para favorecerse a sí mismos más que para adelantar procesos colectivos. Entonces usan su cargo como medio para adquirir popularidad o para favorecer sus propios intereses dentro de la institución además de usar su cargo y las responsabilidades atadas al mismo como excusa para ausentarse a las clases y no rendir académicamente. Por otro lado, los estudiantes son muy poco prestos a apoyar los procesos que se adelantan en la institución en general y el apoyo que brindan a sus mismos compañeros que los representan es muy escaso.

Profundizando en el último aspecto, de acuerdo con la experiencia del personero de la institución, el apoyo que recibió por parte de sus compañeros durante su gestión fue muy

escaso, la presencia de los demás estudiantes se limitaba en mayor medida a la crítica y a la realización de quejas de su gestión, pues no veían el cumplimiento de ninguna de sus propuestas. Esta experiencia sumada a los relatos de los diferentes estudiantes entrevistados daba cuenta de que tras de que los maestros limitan la participación estudiantil a través de diferentes acciones, como ya se mencionó, los estudiantes mismos son quienes en muchas oportunidades no contribuyen a que las propuestas del alumnado tengan un fuerte peso en la institución educativa, dejan que el personero asuma toda la responsabilidad y piensan que su trabajo no va más allá de votar y elegir.

Hay muy poca solidaridad con los estudiantes que asumen cargos de representación en general, pese a que los estudiantes reconocen que el incumplimiento de las propuestas no es totalmente responsabilidad del personero y que en parte se debe a los límites que los directivos y otros estamentos imponen a la participación estudiantil, no son conscientes del todo respecto a que el personero por su cuenta no puede adelantar solo los procesos estudiantiles y que necesita contar con el respaldo de sus pares. Además, se encuentra también el hecho que los estudiantes están preocupados primordialmente por sus labores académicas y por conseguir graduarse.

Otro factor por el cual los jóvenes prefieren abstenerse de asumir más responsabilidades y apoyar la labor de sus representantes con acciones concretas es porque en su mayoría temen participar y proponer alguna iniciativa ante sus otros compañeros por el miedo a la reacción que ellos tendrán al escuchar sus planteamientos. Algunos afirmaban que la actitud de sus pares suele ser irrespetuosa y burlesca, tienden a ridiculizar al otro y sus ideas además de que generalmente, no les prestan atención y son renuentes a dar su apoyo para que se puedan lograr las iniciativas de sus compañeros:

“Pues con el miedo de opinar, el miedo de que uno opine mal y los otros le digan – no, esta china está loca – como que o sea uno se queda callado para evitar problemas” (Ana Pérez. Estudiante de undécimo grado).

Es evidente entonces que, si bien formalmente y explícitamente se valoran y promueven una serie de valores democráticos al interior de la institución educativa y efectivamente se constituyen año tras año las figuras de representación estudiantil además de que los diferentes estamentos de la comunidad educativa reconocen la importancia de estos actores y los

procesos que adelantan en la escuela, las acciones propuestas para promover la construcción de un entorno democrático en la escuela no han sido capaces de garantizar una transformación en cuanto al currículo oculto se refiere.

Aún persisten una serie de imaginarios respecto a los roles de los docentes, los directivos y los estudiantes, que tienen su base en algunas concepciones propias de la ‘escuela tradicional’ y en la idea de que los estudiantes en su calidad de jóvenes y menores de edad son poco aptos para asumir con seriedad los procesos de formación política y es a partir de estas concepciones que se siguen manteniendo y se reproducen una serie de prácticas y discursos que además de conservar la estructura jerárquica al interior de la escuela, limitan la participación estudiantil e impiden que esta a su vez genere un impacto importante en el entorno escolar.

Una de las cuestiones más problemáticas de esto es que, el carácter implícito de estas enseñanzas conduce a que ni los estudiantes ni los docentes sean plenamente conscientes del impacto que tienen estos mensajes en el proceso de formación democrática, naturalizando una serie de prácticas y concepciones que lejos de favorecer la construcción de un entorno democrático en la escuela, lo obstruyen. El carácter oculto e inconsciente de estos actos conduce a que se reproduzcan estos procesos una y otra vez en la escuela y que estos esquemas no se cuestionen ni replanteen impidiendo que las prácticas de formación democrática insertadas en la escuela cumplan satisfactoriamente con los propósitos para los cuales han sido formuladas.

Además de las anteriores prácticas y disposiciones que tienen lugar en la cotidianidad escolar y que han servido a la reproducción de la desigualdad y las jerarquías al interior de la institución educativa, es fundamental también hacer referencia a otro rasgo fundamental de reproducción que persiste en el escenario escolar y que ha limitado la generación de transformaciones y procesos democráticos al interior de la escuela. Este rasgo se relaciona con el mantenimiento de ciertos mecanismos de transmisión del conocimiento en el escenario escolar, los cuales se han inscrito en antiguos valores y prácticas y han limitado la generación de diferentes estrategias para difundir el conocimiento.

La introducción de prácticas de formación democrática en la escuela ha supuesto también la inserción de nuevas metodologías de enseñanza pensadas para favorecer la vivencia y la práctica de la democracia replanteando algunos esquemas bajo los cuales se ha impartido la educación tradicionalmente. No obstante, pese a los cambios generados por la implementación de actividades como las elecciones estudiantiles, los foros institucionales y demás, estas nuevas estrategias, o han terminado inscribiéndose dentro de las prácticas tradicionales bajo las cuales ha sido concebida la enseñanza, o han chocado con algunas de estas prácticas y valores tradicionales generando una serie de tensiones y contradicciones en el ámbito educativo.

De acuerdo con Gómez (2005), en diferentes momentos de la historia educativa colombiana se plantearon modelos de educación cuya finalidad era promover ante todo un modelo de educación para el trabajo a partir del establecimiento de modelos curriculares orientados a la formación de una cultura técnica para servir a los procesos de industrialización y modernización del país. No obstante, dichos modelos fueron sustituidos mediante la introducción de una serie de políticas que planteaban la instauración de una educación de corte academicista e intelectualista que supuso el debilitamiento e incluso la desaparición de instituciones técnicas de nivel secundario.

La educación academicista e intelectualista se entiende como un conjunto de “*prácticas de aprendizaje abstracto y pasivo, limitadas a libros, textos y tableros, carentes de oportunidades de experimentación, medición, comprobación de hipótesis, articulación entre teoría y práctica*” (Gómez, 2005: 27). La formación ciudadana y democrática no ha sido ajena a este enfoque academicista, de acuerdo con Chaux (2012) la formación ciudadana tradicional se ha desarrollado en función de tres grandes temas: conocimientos, símbolos patrios y valores. Estos tres temas han sido concebidos bajo la idea de que al transmitir a los estudiantes conocimientos en estas áreas van a ser capaces de usarlos para ser buenos ciudadanos.

De este modo, el enfoque tradicional ha llevado a que, los estudiantes sigan siendo concebidos como receptores pasivos del conocimiento, conocimiento que se reduce a la transmisión de información sobre ciudadanía, símbolos y valores, cuyo aprendizaje se da mediante la memorización y la repetición, metodologías que poco o nada conducen a la

reflexión crítica de estos temas. Estos conocimientos además se encuentran desconectados de la cotidianidad de los estudiantes de modo que, no son conocimientos útiles para que los jóvenes puedan ser capaces de afrontar las situaciones que se presentan en su diario vivir y mucho menos garantizan que se conviertan en ciudadanos más activos y participativos (Chaux, 2012).

En este sentido, de acuerdo con Gómez (2005), el modelo academicista que ha orientado la formación ciudadana y democrática en Colombia ha configurado una serie de dicotomías en el proceso de transmisión del conocimiento: mente y cuerpo, intelecto y práctica, teoría y realidad y considero que, la dicotomía que ha sido central en este proceso es la disociación entre la teoría y la práctica. Las diferentes cátedras asociadas a la difusión del conocimiento y la práctica de la democracia se han inscrito en este academicismo y difícilmente han logrado traducir el conocimiento teórico que proporcionan en herramientas que los estudiantes pueden apropiarse para responder a situaciones que tienen lugar en su cotidianidad.

Aunque haya lugar para actividades como las elecciones a personero y otros ejercicios de representación y participación estudiantil, difícilmente estas experiencias se integran al quehacer teórico de las diferentes asignaturas. Algunos profesores, por ejemplo, afirmaban que no hacían retroalimentaciones de este tipo de jornadas, que se limitaban más bien a dar a conocer el nombre del estudiante electo y transcurrían normalmente con su plan de estudios ya que esta era su principal prioridad.

Cabe resaltar en este punto, que una de las cuestiones fundamentales en el poco incentivo de la práctica y la vivencia de la democracia es la prioridad que los maestros dan al cumplimiento de su plan de estudios. Todos los maestros entrevistados afirmaron que aunque les gustaría fortalecer las experiencias democráticas de los estudiantes en el escenario estudiantil, ellos están más afanados por cumplir con los temas y actividades contemplados en sus respectivas asignaturas sobre todo para responder a las metas y los índices que las autoridades tanto de la institución como del gobierno les exigían:

“Muchos de ellos (los docentes) pues le dan más importancia y tienen razón, en tratar los temas del plan de asignaturas porque pues como docentes tenemos muchas cosas que nos evalúan, que nos miden, que el índice sintético, que digamos los logros del colegio, que cómo va tu área, entonces todo eso a veces impide salirse del esquema.... Entonces es

más por el plan de asignaturas y por el afán de ver lo que en el año te exigen” (Victoria Ruiz. Profesora de Inglés).

Esta prioridad en relación al cumplimiento del plan de estudios también se ve reflejada en los relatos estudiantiles, específicamente en dos cuestiones fundamentales: En primer lugar, en el hecho de que muchos de ellos prefieren abstenerse de presentarse como posibles candidatos a alguno de los cargos de representación estudiantil existentes para no descuidar sus labores académicas, aún más en el caso de estudiantes de undécimo grado cuya prioridad es graduarse. En segundo lugar, en cuanto al disgusto que los estudiantes observan de parte de sus maestros cuando se ausentan de clases para asistir a reuniones y otras actividades relacionadas con el Gobierno escolar como bien se refleja en el siguiente relato:

“No estoy realmente de acuerdo con un estudiante que lo saquen de clase porque tiene una reunión o tiene una presentación fuera del colegio, no, o sea, la parte académica es fundamental y hay que respetarla” (Martha Rodríguez. Profesora de Ingeniería).

A través del anterior testimonio es evidente la separación que tanto los docentes como los estudiantes establecen en relación a la práctica democrática y las labores académicas, dando un mayor peso e importancia a los conocimientos y prácticas que promueven en las respectivas asignaturas y dando entender, de alguna manera, que éstas son más importantes que las experiencias de participación y representación que intentan promoverse en la institución. También es evidente en este relato que los procesos relacionados con el Gobierno escolar son percibidos como independientes de la “parte académica”, de modo que, al conocimiento aportado por las actividades mediante las cuales se fomenta la práctica democrática no se le da el mismo valor que al conocimiento otorgado en las diferentes áreas obligatorias que se dictan en la institución y difícilmente este conocimiento práctico se integra en el desarrollo de las diferentes asignaturas.

La división que se establece entre los conocimientos aportados por la práctica y la teoría conduce a que actividades como las elecciones de personero, foros institucionales y demás, asuman un carácter independiente de los procesos educativos en general y que ocurran esporádicamente en la institución, de modo que, como bien plantea Chaux (2012), no pueden esperarse transformaciones de fondo en el desarrollo de competencias ciudadanas y democráticas cuando estas prácticas tienen lugar de manera aislada y esporádica y al fin y al

cabo *“no vienen acompañadas de oportunidades sistemáticas y prolongadas de práctica de las competencias que se quieren desarrollar”* (Chaux, 2012: 81).

Una segunda consideración en relación a las divisiones que el ‘academicismo’ ha configurado en el entorno educativo tiene que ver con la estricta separación entre las diferentes áreas de saber. Si bien todos los profesores, tanto los de Ciencias Sociales como de asignaturas distintas reconocen que la democracia es un asunto que les compete a todos y que, bien puede ser un tema transversal a todas las áreas del saber, algunos profesores de áreas distintas a las ciencias sociales no saben cómo integrar las prácticas ni los conocimientos democráticos en el desarrollo de sus planes de estudio, ni en su práctica como docentes, incluso consideran que eso es responsabilidad de los maestros de ciencias sociales.

Los profesores de Ciencias Sociales mencionaban incluso, que sus compañeros de otras áreas, pocas veces les colaboran con la organización de la jornada electoral y que además se rehúsan a ayudarles a cuidar sus cursos mientras ellos se encargan de la logística del evento. Mencionaron también, que cuando las elecciones se realizaban al interior de cada salón y cada director de grupo asumía la responsabilidad sobre los votos de sus respectivos cursos varios profesores se molestaron por asumir una actividad que, según ellos, era competencia de los maestros del área de ciencias sociales, aunque en la Ley no se especifica que esta actividad es responsabilidad exclusiva de los docentes de estas áreas.

Por otra parte, aunque muchos docentes mencionaron que la razón por la cual no incluyen la democracia dentro del desarrollo de sus clases tiene que ver con la prioridad que ellos dan para cumplir con los contenidos programados en su plan de estudios, también refleja una dificultad para pensar la democracia en su dimensión práctica. Cuando realicé la pregunta respecto a cómo incluían ellos la democracia en su quehacer docente, la mayoría de los docentes de diferentes asignaturas trató de mostrar una relación entre los aspectos teóricos de uno u otro tema, pero pocas veces mencionaron que incluían la democracia a través del desarrollo de prácticas y metodologías sustentadas en los principios democráticos, no mencionaban cuestiones como que fomentaban la participación o que evitaban asumir actitudes autoritarias, etc.

Esta estricta división entre las disciplinas es evidente también en los discursos de los estudiantes, algunos de ellos no podían concebir la existencia de alguna relación entre los contenidos y las prácticas asociadas a la democracia con otras asignaturas, algunos, por mucho, las relacionaban con las asignaturas de idiomas, pero pocos estudiantes pensaban en la idea de que la democracia podía trabajarse a nivel práctico en las diferentes asignaturas, aunque a nivel teórico no identificaran algún tipo de relación.

Es importante resaltar en este punto también que, gran parte de los espacios de participación que los profesores propician en las aulas de clase se ha limitado ante todo a discutir los temas o dudas relacionados con los contenidos de sus respectivas asignaturas y rara vez se han dirigido hacia la discusión de asuntos relacionados con el Gobierno Escolar, los problemas que perciben los estudiantes en relación al estado de la educación en la institución, las propuestas de los estudiantes para mejorar alguna cuestión que les resulte problemática y el seguimiento de la labor de sus diferentes representantes e incluso de sus maestros.

De este modo, cuando los estudiantes plantean en clase algunas discusiones no relacionadas con las asignaturas específicas que están tomando como, por ejemplo, reclamar por la carga académica que ha supuesto la introducción del programa de Media Fortalecida en la institución, muchas veces reciben de sus maestros actitudes de indiferencia o respuestas como que, si no están de acuerdo con estos proyectos deben cambiar de colegio, pero no se entra a discutir con mayor profundidad estos asuntos ya que no están dentro de su competencia.

Una tercera consideración respecto al academicismo en que se ha inscrito la enseñanza de la democracia, tiene que ver con el hecho de que las metodologías de enseñanza no se han salido del esquema: *libros, textos y tableros* mencionada por (Gómez, 2005). En principio, la formación democrática en los escenarios de clase ha asumido un carácter repetitivo y memorístico, tanto en relación a las metodologías como en relación a los contenidos. Año tras año, durante el primer periodo académico se refuerzan los temas de Gobierno escolar, sus funciones y figuras, pero estos escenarios suelen enmarcarse en la misma dinámica que involucra al profesor hablando de estas cuestiones con el manual de convivencia en mano y

difícilmente, este tipo de temas se vuelve asunto de discusión y crítica que puedan dar lugar a cambios.

Por otra parte, los estudiantes afirman que siempre se hace lo mismo a la hora de enseñar estos temas, el profesor hablando durante toda la clase y los estudiantes asumen una actitud pasiva y de escucha, otras veces les pasan libros, les piden que busquen ahí las respuestas a algunas preguntas que ellos formulan en talleres, volviéndose esta una actividad de leer y copiar sin ninguna reflexión crítica que lejos de motivar a los estudiantes a profundizar y entender la importancia en estos temas en sus vidas, les aburren y no permiten que aprendan de manera efectiva. Los estudiantes plantean que sentirían más motivación por aprender este tipo de temas si los profesores acudieran a metodologías más acordes con sus modos de vida y sus gustos, que involucraran un mayor uso de las diferentes tecnologías, de recursos más dinámicos como obras de teatro, videos y demás para transmitir su conocimiento y que involucraran una participación más activa del estudiantado como debates.

Si bien los docentes manifiestan ser conscientes de que deben ser más propositivos a la hora de plantear sus metodologías de enseñanza y reconocen que a los estudiantes les resultan más llamativas otro tipo de prácticas. Consideran que existen también una serie de elementos que les impiden o les dificulta reformular estas cuestiones e incentivar nuevas metodologías de enseñanza.

En primer lugar, han estado fuertemente influenciados por las metodologías que implican limitarse a escribir y leer. Ellos han sido incluso formados bajo estas prácticas y han aprendido que la forma correcta de enseñar implica apearse a dichos lineamientos, además, aunque la mayoría de docentes *“considera que saber cómo crear un clima constructivo en las aulas es uno de los conocimientos más importantes para su labor, es también algo que nunca les enseñan de maneras concretas en sus etapas de formación para ser docentes”* (Chaux, 2012: 88). Por otra parte, como bien lo expuse anteriormente, tanto los jóvenes como sus manifestaciones y gustos han sido pensados como opuestos a estas metodologías de enseñanza tradicionales, de modo que, al no ser valoradas al mismo nivel, gozan de rechazo e incluso de estigmatización por parte de los maestros.

En segundo lugar, por el afán de cumplir con lo que les demandan desde las instituciones gubernamentales, e incluso desde el mismo colegio, se enfocan en cumplir directamente con sus obligaciones y para no quedarse atrás en el cumplimiento de sus deberes deciden no dar prioridad a la reflexión sobre sus metodologías de enseñanza ni en contemplar opciones para replantear los esquemas bajo los cuales han estructurado sus asignaturas. De acuerdo con algunos profesores, bien o mal, este tipo de estrategias les funciona y les permite cumplir con su plan de estudios, lo que los hace sentir en su zona de confort y les lleva a no contemplar otras opciones para transmitir el conocimiento a los jóvenes.

En tercer lugar, socialmente se establecen una serie de consideraciones en relación a las formas de evidenciar el aprendizaje de una persona, que contribuyen a valorar unas formas de producir y transmitir el conocimiento por encima de otras. En esta cuestión los padres de familia juegan un papel muy importante, pues uno de sus intereses fundamentales es que sus hijos obtengan en el colegio la cualificación necesaria para responder a los retos de la educación superior y finalmente consigan incorporarse al mercado laboral. Algunos profesores mencionaban que la manera en que los padres de familia constatan que sus hijos están aprendiendo es observar resultados tangibles y materiales del proceso de formación:

“Entonces pues es más por el plan de asignaturas y por el afán de ver lo que en el año te exigen porque o si no van a decir ¿qué están viendo? ¿qué están haciendo? ¿así hablando, no más debatiendo? Y para mucha gente eso no es tan productivo como ver el cuaderno o que tenga guías, más un resultado tangible”. (Victoria Ruiz. Profesora de inglés).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente es posible evidenciar, que una de las grandes razones por las cuales los mecanismos diseñados para promover la democracia en el ámbito educativo no han podido ir más allá de convertirse en meros procedimientos, en una más entre diferentes asignaturas que se inscriben dentro de una serie de metodologías tradicionales que poco captan la atención de los estudiantes y menos aún, consiguen que estos se constituyan como escenarios de transformación sino que se inscriban dentro de las dinámicas reproductoras bajo las cuales se ha orientado la educación en general y todos los actores y funciones que de ella se desprenden.

Para cerrar esta sección dedicada analizar los rasgos reproductores en los cuales se inscriben las prácticas de formación democrática en la escuela, es importante rescatar que la

disociación que ha habido respecto a las prácticas destinadas a la formación democrática y la enseñanza de las distintas asignaturas ha impedido que, en la realidad escolar, la educación sea, efectivamente un proceso de formación integral, pues aún se siguen valorando una serie de conocimientos sobre otros, específicamente los conocimientos que se considera, han de ser más útiles para favorecer el futuro profesional y laboral de los estudiantes.

La introducción en la escuela de programas como el de Media Fortalecida cuyo interés es la formación profesional en ciertas áreas para que los estudiantes tengan una mayor posibilidad de acceder al mundo profesional ha reforzado la permanencia de valores y prácticas asociadas a la educación como proceso de formación para el trabajo. Esto ha llevado a que la preocupación tanto de los estudiantes como de los maestros se dirija a fortalecer este tipo de procesos y a dejar de lado o restar importancia y tiempo a los espacios dedicados a la formación, la práctica y la reflexión en los asuntos democráticos.

Algunos jóvenes plantearon directamente en sus relatos que consideran que no es importante la formación en relación a los temas democráticos y ciudadanos en tanto no están relacionados con lo que desean hacer a nivel profesional y laboral. Adicionalmente, el afán y el carácter primordial que adquieren los contenidos de las diferentes asignaturas y el afán del gobierno en medir a los maestros de acuerdo a estos parámetros indica que hay una preocupación fundamental por formar a los estudiantes en habilidades y conocimientos que efectivamente les permita responder a los retos de la vida profesional.

Este tipo de programas como el de Media Fortalecida, sin tener en cuenta los beneficios que a nivel profesional y personal pueda aportar a los estudiantes, recarga tanto a los estudiantes y a los maestros de responsabilidades, de modo que, si en su jornada habitual antes de la implementación del programa se dedicaba poca atención al estado de la formación democrática, con la saturación de responsabilidades, menor va a ser la posibilidad de reformulación de estos escenarios y de reflexión crítica respecto a sus implicaciones.

3.3. Actos de resistencia y el papel de la agencia en la construcción de un entorno democrático en la escuela.

Pese al mantenimiento de una serie de rasgos reproductores en el escenario escolar que entran en tensión con las nuevas figuras y procesos promovidos por la introducción de

prácticas democráticas en la escuela, en esta institución, como bien pudo apreciarse en el apartado anterior, también es posible hacer referencia a una serie de acciones de resistencia generadas por parte de la comunidad estudiantil, pues no todo el tiempo ellos aceptan pasivamente todas las acciones que se desprenden del ejercicio de poder de las autoridades escolares, pues son agentes capaces de cuestionar e incluso hacer frente a dichos actos. A partir de los testimonios de los estudiantes fue posible encontrar tres modalidades de resistencia estudiantil: 1. El silencio 2. Actos explícitos de resistencia de carácter individual 3. Actos explícitos de resistencia de carácter colectivo.

En cuanto al silencio, esta es una de las respuestas más compartidas por los estudiantes. Sin embargo, en este punto, debo plantear que es necesario tener cuidado con esta manifestación porque no todos los silencios pueden ser interpretados como actos de resistencia. Los profesores plantean en general que los estudiantes son muy colaborativos con las prácticas y actividades democráticas realizadas en la institución educativa, asumen que su silencio y el hecho de que no promuevan alguna acción que altere los procesos democráticos adelantados en el colegio significa que ellos están conformes con estos procesos y que incluso los apoyan, en otras palabras, interpretan el silencio o la no contestación como apoyo y aceptación.

Sin embargo, en sus relatos fue evidente que el hecho de guardar silencio y permitir que actividades como las elecciones a personero transcurran de forma normal en la institución educativa no es pensada por los estudiantes como un ejercicio colaborativo y de conformismo con estos procesos. Es más bien una actitud apática que se ha producido a partir de los cuestionamientos a los que han sometido dichas prácticas en donde han podido ver que a lo largo de su trayectoria escolar, muy pocas veces los planteamientos que se han hecho, las propuestas se han traducido en transformaciones reales y han favorecido de alguna manera su posición en el escenario educativo.

El descrédito y el sinsentido en el que han caído dichas prácticas ha llevado a los diferentes estudiantes a considerar que los mecanismos de participación dispuestos en el establecimiento educativo, en la práctica, no son útiles para canalizar sus reclamos y dar forma a sus ideas respecto al mejoramiento de las condiciones educativas, de manera que, a excepción de los estudiantes que se postulan como candidatos a los diferentes cargos de

representación estudiantil, gran parte de los estudiantes participan de estos escenarios tal y como se hace cada año, sin ninguna expectativa de cambio y guardan silencio como muestra de inconformidad con dichos procesos y no como muestra de colaboración, a diferencia de lo que muchos profesores piensan.

Acciones como el hecho de que los estudiantes decidan no postularse a los cargos de representación y el aumento del voto en blanco, dan cuenta de que muchas de las acciones que revelan la inconformidad y una cierta oposición y resistencia frente a los mecanismos de participación y representación estudiantil no necesariamente incluyen acciones evidentes y se refugian en el silencio. Es importante resaltar, que este silencio producto de la inconformidad y la apatía estudiantil, se extiende muchas veces, más allá de este acto, llegando al punto de que muchos estudiantes ante el inicio de la jornada electoral, cuestionan ante los profesores el hecho de que se realicen jornadas electorales estudiantiles y manifiestan ser bastante críticos planteando preguntas como: ¿para qué vienen y nos cuentan lo mismo?, ¿van a hacer lo mismo de siempre? ¿para qué votar si el personero no hace nada? Pese a estos cuestionamientos, los maestros nunca toman una determinación en relación a revisar y reformular estas cuestiones de acuerdo a los reclamos estudiantiles.

Pero además de estos silencios que encubren un cierto rechazo y la carencia de sentido en la que han caído las prácticas destinadas a la formación democrática de los estudiantes, hay otros silencios que lejos de dar cuenta de ejercicios de resistencia estudiantiles, son producto del temor que tienen los estudiantes de expresarse o de confrontar a las autoridades escolares o a sus mismos compañeros gracias a las consideraciones tanto explícitas como implícitas mediante las cuales se ha dado a entender a los estudiantes que ellos no son aptos para participar de los escenarios políticos de la escuela.

La opción que generalmente escogen los estudiantes al experimentar algún conflicto en la institución es ceder y quedarse callados, esperando que el tiempo pase y se calmen los ánimos porque temen o desean evitar confrontaciones que sienten que no pueden ganar y que además podrían traerles más problemas en la institución que soluciones, pues consideran que llegar a un acuerdo tanto con los maestros y los estudiantes cuando se presenta alguna situación problemática es muy complicado y en el caso de los docentes terminan imponiendo

su voluntad y frenando cualquier acción sin considerar la situación del estudiante en estos procesos.

Además, entre los estudiantes hay una falta de confianza generalizada en relación al qué dirán sus profesores y compañeros en caso de tener el valor de proponer u opinar. Especialmente, desconfían de las actitudes de sus pares, consideran que son intolerantes, irrespetuosos, no se toman nada en serio, critican todo, son indiferentes, boicotean las propuestas y son poco colaborativos. Estas actitudes de parte de sus propios compañeros les lleva a dudar de la idea de querer hacer parte de algún proceso participativo en la escuela, pues, por un lado, no consideran poseer la cualificación para proponer u opinar sobre algo, por otro lado, no encuentran ni en sus compañeros ni en los docentes el apoyo, el respeto y la confianza suficiente para participarles sus ideas.

Como es posible apreciar, el silencio se presenta como un acto problemático que obstruye los procesos democráticos adelantados en la escuela. Si bien puede ser el indicio de que algo más ocurre, el carácter pasivo de este acto conduce a que los profesores interpreten que todo está bien y dejen pasar esta manifestación. Además, aunque cuando un estudiante cede y se queda callado en relación a un conflicto quizás esté evitando que este escale y termine adquiriendo una mayor proporción *“esto implica acumular inconformidades que pueden terminar siendo perjudiciales para la persona o convertirse en expresiones destructivas más adelante”* (Chaux, 2012: 96). Así como el silencio permite acumular inconformidades y molestias que pueden culminar en acciones explícitas de resistencia, también puede constituirse como un acto permisivo que perpetúa los aspectos educativos que resultan perjudiciales para los estudiantes obstaculizando los procesos de representación y participación estudiantil.

En cuanto a los actos explícitos de resistencia de carácter individual, estos están relacionados con iniciativas individuales destinadas a responder, bien sea a una situación que les afecta a los estudiantes a nivel individual o que afecta a la comunidad estudiantil en general, los casos correspondientes a esta categoría incluyen acciones que van desde la elaboración de solicitudes para que sea arreglado algún problema que aqueja a un estudiante en particular hasta confrontaciones directas con quienes están involucrados en un conflicto.

Corresponden a este grupo, acciones como la solicitud de un estudiante de ser eximido de participar en los cursos de Media Fortalecida por motivo de su constante incapacidad médica, la discusión de una estudiante con una profesora para exigir la corrección de sus calificaciones y la elaboración de una carta, por parte de un estudiante, para exigir que les proporcionaran a él y a sus compañeros de décimo y undécimo grado los horarios y los días en los que debían asistir a sus clases de Media Fortalecida puesto que, inicialmente hubo un poco de desorden en la logística de estos cursos y les hacían asistir al colegio a diario en la jornada contraria y muchas veces se encontraban con que no había clases y debían esperar allí hasta que empezara su jornada académica normal o devolverse a sus casas.

Es importante considerar que muchas de estas iniciativas de resistencia tanto en los niveles individual como colectivo se realizan a través del uso de los mismos mecanismos de participación dispuestos en la institución, o en términos de Giddens (2006), se da lugar a una *dialéctica de control*, en donde hay una apropiación de los recursos ofrecidos por el mismo establecimiento educativo para influir en las actividades de las autoridades escolares. Las solicitudes que se enmarcan dentro del conducto regular son un primer ejemplo de ello, pero otro caso importante al que puede hacerse referencia es el de los estudiantes que se postulan a candidatos para algún cargo de representación estudiantil quienes aún creen que pueden promover sus propuestas mediante estos escenarios.

Los candidatos a personero manifestaron haberse postulado gracias a su creencia en el hecho de que los mecanismos de participación y los cargos de representación son espacios en los cuales es posible tramitar sus solicitudes y materializar sus propuestas. No obstante, esta creencia se debilita progresivamente cuando un candidato consigue ascender al cargo de representación, pues en el ejercicio de su nuevo rol descubren que, así como hay propuestas que pueden cumplir en el desarrollo de su gestión, son conscientes de las limitaciones que las directivas establecen y que obstaculizan la posibilidad de conseguir cumplir la totalidad de las propuestas que han formulado, de modo que, estos cargos terminan desestimulando la creencia de estos estudiantes en los recursos institucionales como medios para promover sus iniciativas y también los estudiantes que no asumen estos cargos al observar que pocas o ninguna de las propuestas que año tras año se proponen logran materializarse.

Adicionalmente, respecto a este punto, debe agregarse que estos mecanismos institucionales son apropiados también por los estudiantes que ascienden a cargos de representación como medios para promover algunos intereses individuales. Aunque, las propuestas que ellos plantean deben formularse para garantizar el bienestar colectivo, los estudiantes que se postulan a estos cargos aprovechan para formular sus propuestas de modo que les permitan favorecer algunas iniciativas que son de su interés personal. El personero, por ejemplo, estructuró su campaña a partir de la insignia '*cultura y participación: estudiantes con poder*' bajo la idea de que la apertura de espacios culturales en el colegio, distintos a los del aula de clases podrían garantizar una mayor participación y empoderamiento estudiantil. Estos escenarios culturales los ha desarrollado a partir de la organización de un grupo de teatro, que como él mismo manifestó es un proyecto que viene desarrollando tiempo atrás y que es algo que le gusta y le interesa a nivel personal.

Cabe resaltar que gran parte de estas iniciativas individuales y explícitas de resistencia que buscan hacer frente a alguna cuestión problemática que se presenta en el colegio, muy pocas veces se da a partir del uso de los mecanismos institucionales, además de la apatía y el descrédito de estos mecanismos, en el caso de la elaboración de solicitudes y cartas, muchos estudiantes si bien afirmaron saber cómo es el procedimiento consideraron que era tedioso, demorado o inefectivo al punto que preferían o dejarlo pasar o terminaban manifestando su inconformidad de manera brusca y espontánea a los profesores quienes terminaban asumiendo una actitud defensiva e indiferente ante el problema como ocurrió con una estudiante que confrontó a una docente por un error en sus calificaciones y al final no consiguió la rectificación de esos datos.

En relación a las acciones explícitas de carácter colectivo, estas demandan una cierta organización y la llegada de los estudiantes a una serie de acuerdos para actuar y hacer presión en conjunto. En este caso puede hacerse mención a casos como la unión de algunos estudiantes de décimo y undécimo quienes junto con el apoyo y la iniciativa de algunos docentes de la jornada 40 x 40 lograron organizarse para solicitar que a los estudiantes que querían seguir haciendo parte de estos escenarios les acomodaran los horarios de las asignaturas de Media Fortalecida para poder seguir haciendo parte de los programas artísticos y deportivos.

También dentro de esta categoría se encuentra la realización de una carta firmada por varios estudiantes para exigir que les otorgaran un día de licencia posterior a la realización del examen de Estado Saber 11 y la manifestación de los estudiantes de grados superiores a inicios del presente año al enterarse de la presión ejercida por la rectora de la institución para evitar que una estudiante se postulara al cargo de personera por tener el cabello de colores dejando de asistir a clases durante dos días mientras manifestaban su inconformidad aglomerándose en el patio hasta que la Secretaría de Educación intervino en la mediación del conflicto.

Si bien hay ocasiones en las que se promueven acciones de resistencia de carácter colectivo, estas se dan en menor medida con respecto a las anteriores, de acuerdo con los testimonios tanto de los profesores como de los estudiantes hay una gran dificultad de organización estudiantil. Como bien lo mencioné anteriormente, además de que los estudiantes sienten temor de expresar sus opiniones al punto de terminar optando por abstenerse de promover cualquier iniciativa, han identificado en sus pares una serie de actitudes que limitan la posibilidad de liderar y de participar de acciones colectivas de resistencia:

“No, pues nada, pues como tal en once no somos muy unidos, entonces si uno no es unido con sus propios cursos entonces como que con el resto tampoco y a ellos no les interesa eso, (...) entonces no perdería mi tiempo” (Cristina Duarte. Estudiante de undécimo grado).

Es importante agregar, de acuerdo con el anterior relato, que a los estudiantes se les dificulta articular sus esfuerzos para conseguir algún fin, cuando pregunté respecto a su opinión en relación al programa de Media Fortalecida muchos de ellos manifestaron no estar de acuerdo con su implementación, aun así, ninguno manifestó un intento de organización para hacer presión y discutir su inconformidad, la mayoría aunque no acepte de buen grado este y otro tipo de cuestiones en el colegio prefiere quedarse callado y no tomar ninguna acción.

Además, se han promovido una serie de consideraciones que llevan a que tanto profesores como estudiantes descalifiquen las opiniones contrarias a los proyectos formulados a nivel gubernamental e institucional. El mayor ejemplo de este caso se encuentra en la Media Fortalecida, muchos estudiantes afirmaron no sentirse a gusto con estos programas y la

opinión de los profesores y estudiantes en relación a los compañeros que se oponían a Media fortalecida eran: “*que son vagos, que son desagradecidos*”. Lo interesante de esta experiencia es que se piensa que si hay una visión opuesta a la perspectiva institucional es una perspectiva inválida y cuyos reclamos no pueden proceder. De modo que, puede decirse que hay una dificultad para entender la posición del otro y que sin importar qué tan acorde sea esta visión con la de la institución, esto no quiere decir que esa visión sea menos válida y que, así como está bien estar de acuerdo con el programa esto no quiere decir que quien se oponga esté mal y no tenga una justificación de peso para rehusarse a participar de estos procesos.

Es importante mencionar que, aunque a través de estos actos es posible dar cuenta de que no todos los estudiantes, en todas las circunstancias asimilan todos los dictámenes y las propuestas institucionales pasivamente e incluso manifiestan su oposición y desacuerdo con estas medidas. La mayoría de estos actos no va más allá de resolver cuestiones inmediatas que alteran o afectan de alguna manera la cotidianidad escolar: resolver dudas o inconformidades con calificaciones, solicitar una información, exigir la rectificación de una medida o una opción para satisfacer algo que se presenta como problemático en la escuela, no son reclamos que van más allá y que permitan cuestionar las estructuras que limitan la acción estudiantil y que por ende, puedan terminar en transformaciones de fondo.

Por otra parte, en el caso de las acciones colectivas, estas asumen un carácter esporádico y momentáneo y a lo largo del año no hay una organización estudiantil lo suficientemente sólida y consistente como para hacer presión en los diferentes asuntos que puedan afectar de forma negativa a los estudiantes y que, por tanto, les garantice un importante poder de decisión y participación estudiantil. En últimas, termina optándose por las soluciones y acciones de carácter individual mediante las cuales sea posible proteger los intereses personales.

Adicionalmente, es posible ver en este tipo de disposiciones que los estudiantes tienen en relación a la práctica democrática, reflejos a menor escala de lo que sucede en los procesos democráticos que se llevan a cabo a nivel nacional y departamental. En principio, es evidente la manipulación del concepto de participación, en donde lejos de la construcción consensuada de proyectos y propuestas por parte de la comunidad educativa se implementan una serie de proyectos desde el gobierno en donde la participación de los miembros de la institución

educativa se reduce a la colaboración y congregación alrededor de intereses fijados institucionalmente (Ahumada & Velasco, 2000: 217), en los cuales los diferentes miembros deben participar y en caso de no estar de acuerdo con los mismos deben enfrentar las indiferencia de las directivas ante sus reclamos e incluso comentarios en los que se les invita a retirarse de la institución si no se sienten conformes con estas decisiones.

En segundo lugar, así como a nivel nacional las decisiones fundamentales a nivel económico, político y social siguen estando por cuenta del Estado central y se excluye a la población de participar en los asuntos presupuestales, fiscales y tributarios que son primordiales para la vida de los ciudadanos (Ahumada & Velasco, 2000: 217), en la escuela, las decisiones fundamentales al interior de la institución educativa siguen estando a cargo de los directivos y los aspectos primordiales respecto a la educación en manos del Estado, de manera que, la participación estudiantil se limita a la resolución de cuestiones inmediatas e individuales que no inciden fuertemente en la transformación de la estructura del sistema educativo en general.

Así como Ahumada y Velasco (2000), identifican que *“los problemas más agudos que sufre la población de los municipios no se resuelven por medio de los mecanismos locales de participación”* (Ahumada & Velasco, 2000: 217), pues estos mecanismos no permiten a la población discutir problemas de índole socioeconómico y sociopolítico que afectan la calidad de vida general de las comunidades locales, en la escuela, puede que los mecanismos de participación, con todos sus problemas puedan brindar la posibilidad de solucionar situaciones concretas que afectan a la comunidad educativa pero no permiten a los estamentos plantear discusiones y propuestas en las que se reflexione sobre el estado de la educación y las condiciones de índole social, político y económico que han repercutido en la calidad educativa.

Del mismo modo que *“los mecanismos formales de participación comunitaria no le permiten, a la comunidad organizada convertirse en un actor que pueda negociar las políticas macroeconómicas y sociales que tengan efectos negativos sobre sus regiones”* (Ahumada & Velasco, 2000: 218) llevando a la comunidad a organizarse y recurrir a otros mecanismos de participación como las marchas; en el colegio, sucede algo parecido, pese a la disposición de espacios formales de participación y canales de comunicación para que los

estudiantes expongan sus dudas o sus propuestas, los estudiantes acuden en menor medida a estos mecanismos por cuenta de su ineffectividad para resolver todos sus cuestionamientos y necesidades, además, acuden poco a las figuras de representación estudiantil, que se supone, deben hacer las veces de mediadores entre sus compañeros y las autoridades en la institución educativa.

Como bien lo he analizado en el desarrollo de este capítulo, el clima educativo en el que se han desarrollado los mecanismos y figuras de representación y participación en la escuela han llevado a que los estudiantes les consideren como escenarios poco coherentes con los propósitos que representan y que les han conducido además de abstenerse de participar a acudir a alternativas no institucionalizadas de resistencia, que parecen garantizar una mayor posibilidad de transformación que la ofrecida por los mecanismos institucionales.

Finalmente es posible afirmar que, las condiciones de la escuela, las enseñanzas que les han transmitido sus docentes a nivel implícito y explícito y las relaciones que a diario sostienen con sus compañeros, ha llevado a los estudiantes a considerar, en principio, que las condiciones del entorno educativo no son propicias para participar activamente y generar los cambios que consideren necesarios. La persistencia de relaciones asimétricas de poder, la reducción de los mecanismos de participación a rutinas institucionalizadas, el poco tiempo del que disponen tanto los estudiantes como los docentes para reflexionar sobre los procesos democráticos adelantados en la institución, la prioridad institucional respecto a las cuestiones académicas, entre otras condiciones que han sido asimiladas en el registro reflexivo de los jóvenes ha conducido a los estudiantes a considerar que el clima institucional no es coherente con los valores democráticos que se promueven con tanto empeño en la institución y que de alguna manera no tiene sentido intentar promover alguna transformación.

En segundo lugar, han interiorizado a partir de las relaciones que sostienen tanto con sus compañeros como con los docentes que no poseen las capacidades ni los conocimientos necesarios para promover alguna iniciativa, además de observar que las actitudes de aquellos con quienes interactúan a diario suelen ser de indiferencia, de descalificación, e incluso de oposición y que muchas veces las mismas terminan afectando su vida personal al generarles conflictos, burlas e irrespetos ante lo cual terminan considerando que la mejor decisión que

pueden tomar es abstenerse de cualquier intervención, esto como estrategia para preservar sus relaciones, su imagen y su tranquilidad en la escuela.

Este tipo de imaginarios que evita que los estudiantes tomen la decisión de intervenir en el mundo escolar les ha llevado a no ser plenamente conscientes del poder que pueden desplegar tanto a nivel colectivo como individual. Hay una consideración generalizada de que sus limitaciones y los límites del entorno son suficientemente fuertes como para evitarles generar cualquier acción. En este sentido considero, que lejos del solo hecho de poseer el poder para generar un cambio es importante que los agentes tengan una plena conciencia de su poder además de que puedan saber cómo usarlo y desplegarlo para promover sus causas, el poder por sí mismo no puede garantizar la consecución de un fin.

Lo problemático en este punto es que los aprendizajes tanto a nivel práctico como teórico que los estudiantes han tenido a lo largo de su vida escolar no han sido útiles para que sepan cómo desplegar su poder y cómo utilizarlo tanto individual como colectivamente. Entonces, más que por las limitaciones constituidas por el entorno y las fuerzas reproductoras que persisten en el escenario escolar, los diferentes miembros han sido quienes han limitado su propia acción por causa de las dinámicas que se han instaurado en la cotidianidad escolar y que les ha llevado a asumir una conducta apática e indiferente ante la posibilidad de proponer cualquier cambio.

Aunque la participación estudiantil en los escenarios de formación democrática formulados en el colegio, en gran medida, ha asumido un carácter apático e indiferente que lejos de cuestionar y replantear la forma en que se desarrollan los procesos democráticos en la institución educativa se han inscrito en la reproducción de las jerarquías y de relaciones asimétricas de poder, no es posible pensar esta determinación como un actuar mecánico de su parte. Como bien plantea Giddens (2006), los agentes poseen la capacidad de obrar, o en otras palabras “*de intervenir en el mundo o abstenerse de esa intervención*” (Giddens, 2006: 51), de modo que, la apatía e indiferencia, evidente en los discursos y prácticas estudiantiles han sido producto de la decisión de los estudiantes de abstenerse de su intervención en estos procesos y no de una actuación mecánica respecto a los mismos.

Conclusiones

De acuerdo con el análisis desarrollado en el presente trabajo, concluyo en primera instancia, que la formulación de prácticas y actividades destinadas a la formación democrática, se han consolidado en función de consideraciones academicistas de la educación, de modo que, dichas propuestas se han anclado a procedimientos y metodologías tradicionales que, por una parte, ha conducido a que experiencias prácticas como las elecciones estudiantiles terminen siendo reducidas a rutinas institucionalizadas para las que se dispone de un lugar y tiempo específico en la institución pero que no generan espacios de reflexión y transformación que impliquen una participación estudiantil más activa y un mayor poder de decisión para este estamento. Por otro, genera igualmente una disociación entre la teoría y la práctica en la enseñanza de la democracia. Esta disociación ha generado que, en principio, la cátedra específica de constitución y democracia aunque aporte a una serie de conocimientos importantes en relación a la lógica de organización y funcionamiento del sistema democrático en el país, brinda a los estudiantes pocas herramientas prácticas para que puedan asumir las diferentes responsabilidades y labores atadas a los cargos de representación estudiantil, además de no permitirles saber cómo hacer uso de los valores y preceptos democráticos enseñados teóricamente para lograr responder a los problemas que surgen en su cotidianidad.

Esta disociación ha llegado al punto de que los docentes de áreas distintas a Ciencias Sociales, pese a reconocer que la democracia es un tema transversal a todas las áreas del saber, no saben cómo integrar estos conocimientos y prácticas en sus respectivas asignaturas y delegan la toda la responsabilidad de los procesos de formación democrática a los docentes del área de Ciencias Sociales. Además, terminan planteando la estructuración y desarrollo de su respectivo plan de estudios bajo la idea de que, la formación democrática en un sentido práctico debe ser un atributo casi que exclusivo de los grados superiores, mientras que el abordaje de la democracia en los grados iniciales debe asumir un carácter más teórico porque se considera que los niños de este nivel aún no poseen las habilidades necesarias para asumir con responsabilidad este tipo de ejercicios.

Pese a que en los lineamientos curriculares para el área de Constitución y Democracia se especifica la importancia de conciliar la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza de los

valores democráticos, aún hace falta mucho para lograr que esta formulación se vuelva una realidad en la cotidianidad escolar. Considero entonces que es importante profundizar e investigar respecto a cómo hacer para que los maestros integren satisfactoriamente tanto los conocimientos teóricos como prácticos en el aula de clases, de manera que sean capaces de evaluar críticamente su labor y puedan formular metodologías y actividades que dejen de reproducir una disociación entre estos dos aspectos.

Considero además que la práctica de la democracia debe ser un proceso permanente que se aborde desde los primeros años de estudio. En este sentido, es fundamental la búsqueda y formulación de estrategias para que los estudiantes desde los primeros grados escolares se familiaricen con la democracia a nivel práctico, de manera que actividades como: la formulación de propuestas, planes de trabajo, la asunción de responsabilidades atadas a cargos de representación y el actuar críticamente en relación a la gestión de sus representantes y de su propia participación en los escenarios democráticos, no resulten ser cuestiones desconocidas a las que se sientan incapaces de responder satisfactoriamente una vez cursen los grados superiores.

Una siguiente conclusión es el hecho de que la disociación entre teoría y práctica en el proceso de formación democrática ha conducido a la formulación de dos concepciones estudiantiles acerca de la democracia. Así como se mantiene una amplia creencia en la idea de que la democracia es el sistema ideal y único capaz de garantizar la prosperidad social y la mejora de las condiciones de vida individuales y colectivas, simultáneamente, se ha consolidado una percepción negativa de los mecanismos de participación democrática ante su incapacidad de responder a las expectativas descritas anteriormente.

El peso que han adquirido las dimensiones de orden y continuidad en los procesos de estructuración e implementación de las prácticas de formación educativa en la IEDTS ha generado que este tipo de propuestas se enmarquen en una idea de reproducción de las estructuras políticas estatales y de los hábitos y lógicas propias de estos escenarios, que además de desconocer los intereses, expectativas, opiniones y gustos juveniles en el proceso, se han convertido en escenarios extremadamente formalizados que poco o nada han servido a los propósitos de contribuir en la transformación del entorno escolar de acuerdo con los intereses y necesidades de los diferentes miembros de la comunidad educativa, llevando a los

estudiantes a estigmatizar, desacreditar e incluso rechazar hacer parte de los espacios democráticos instaurados en la institución educativa.

Es pertinente entonces, continuar el análisis en relación a los términos bajo los cuales se está dando la participación estudiantil en los procesos de formación democrática escolar para de esta manera proponer diferentes estrategias mediante las cuales sean incluidos los intereses, gustos y experiencias propias del mundo estudiantil en la ejecución de estas prácticas. Propongo además la importancia de fortalecer los mecanismos de control y seguimiento a la gestión de los estudiantes que asumen cargos de representación, de modo que, los representantes estudiantiles den cuenta de los procesos que adelantan durante el desarrollo de su gestión ante la comunidad educativa para garantizar una mayor credibilidad en la seriedad de estas figuras y las funciones que adelantan además de erradicar la idea de que estos cargos solo existen para satisfacer un requerimiento institucional y no para promover las iniciativas estudiantiles.

Una siguiente conclusión a la que es importante referirme es que los actos de agencia no todo el tiempo asumen un carácter transformador y muchas veces incluso, terminan favoreciendo la lógica de reproducción de los valores y jerarquías que histórica y socialmente se han consolidado en el ámbito educativo. Como bien lo planteé en el capítulo anterior, en la IEDTS se han generado a grandes rasgos, dos principales modalidades de resistencia estudiantil de cara a las desalentadoras experiencias suscitadas por su participación en los escenarios democráticos escolares: 1. Un conjunto de acciones explícitas de resistencia que buscan hacer frente a cuestiones inmediatas e individuales que surgen en el día a día del entorno escolar y 2. Una serie de actos de oposición y resistencia implícitas que se refugian la mayor parte de las veces en el silencio o en actitudes pasivo-agresivas.

En cuanto a las expresiones correspondientes a la primera modalidad de resistencia que mencioné anteriormente, es importante resaltar que en la medida en que, mediante estas acciones se pretende responder a cuestiones de carácter inmediato e individual, no en todos los casos, estos comportamientos de oposición son una respuesta clara a la dominación. En otras palabras, puede que este tipo de reclamos y actitudes permita cuestionar directamente algunas características represivas propias de la estructura educativa, como puede que simplemente se agoten en la solución de una cuestión específica e inmediata que, aunque

indirectamente pueda estar relacionada con algún aspecto más profundo del sistema educativo, si esto no resulta evidente o importante para quien realiza el reclamo, este acto de oposición se va a agotar en la satisfacción de la solicitud planteada y no llegará a confrontar las estructuras de dominación existentes.

Respecto a las acciones propias de la segunda modalidad de resistencia, estas no tienen una significación radical y generalmente no conducen a un cuestionamiento y replanteamiento de los esquemas bajo los cuales se inscriben los procesos democráticos en la institución educativa, puesto que, estas terminan pasando desapercibidas o son interpretadas como actos de aceptación y conformismo con los procesos adelantados en la escuela, que en últimas terminan encubriendo y reproduciendo las estructuras de dominación propias del sistema educativo.

No obstante, pese al carácter pasivo de estos actos, aquellos no deben ser considerados como producto de una actuación mecánica por parte de los estudiantes. Estas expresiones corresponden más bien a actos de agencia en los cuales se opta por la abstención de cualquier intervención en el entorno, gracias a que las condiciones del escenario escolar observadas por los estudiantes como el poco apoyo de sus pares, las distinciones y la desvalorización de sus propuestas por parte de maestros y compañeros, entre otras, les lleva a considerar que esta es la mejor estrategia de resistencia y oposición que pueden adoptar para preservar sus relaciones y evitar algún tipo de problema mayor que afecte su situación personal.

En este sentido, otra conclusión a la que puedo hacer referencia es al hecho de que en el terreno del currículo oculto se siguen reproduciendo jerarquías, valores, prácticas y concepciones que configuran un clima institucional que no resulta ser coherente con la propuesta democrática en la que se insiste discursiva y formalmente en la escuela. Pese al reconocimiento de la importancia de la formación democrática y los espacios de participación en las instituciones educativas, en la cotidianidad operan imaginarios como la incapacidad de los jóvenes para asumir adecuadamente los retos de la participación política por razón de su “minoría de edad”, o que existen estudiantes más aptos que otros para ejercer la participación los cuales limitan ampliamente la configuración de un entorno democrático en la escuela.

Es importante en relación a este punto, además de hacer evidentes aquellos mensajes y actos implícitos que siguen reproduciendo las asimetrías de poder al interior de la escuela, fortalecer los procesos de formación docente a partir de estas consideraciones, de modo que, éstos presten una mayor atención a la manera en que construyen sus relaciones con los estudiantes y el clima institucional que contribuyen a crear en el desarrollo de su práctica. Así como existe una gran preocupación de su parte en cuanto a todo lo relacionado con los contenidos de sus respectivas asignaturas, las actividades académicas y la metodología de enseñanza, deben dar el mismo peso a las cuestiones relacionadas con el trato que dan a los estudiantes, la forma en que se comunican con ellos, la manera en que ejercen su autoridad y los estereotipos y distinciones que formulan en relación a sus alumnos.

Cabe resaltar además que, también es fundamental incluir a los directivos de las instituciones educativas en los procesos de formación democrática. Como bien lo planteé en el desarrollo del presente trabajo, los rectores inciden fuertemente en las percepciones y disposiciones que tanto los docentes como los estudiantes construyen hacia la democracia. La mayoría de los programas estatales destinados a favorecer la construcción de un entorno democrático en las instituciones educativas han estado focalizados en los estudiantes y docentes, pero poco se ha involucrado a los directivos en estos procesos y es fundamental que ellos también construyan en su trato cotidiano hacia los docentes y estudiantes una serie de actitudes y prácticas que sean coherentes con la propuesta democrática en la que tanto se insiste.

En este sentido, es posible concluir que pese a la consideración de que los estudiantes en tanto agentes, en términos de Giddens (2006), poseen “poder” y la capacidad de desplegar ese poder, el “poder” por sí mismo no puede garantizar el logro de una serie de transformaciones en el escenario escolar. Es necesario, en primer lugar, que los estudiantes tengan consciencia de ese poder de manera que sepan que están en la capacidad de proponer y promover transformaciones en el entorno educativo.

En segundo lugar, que existen múltiples maneras en que ellos pueden desplegar ese poder. Es decir que, así como pueden asumir actitudes como quedarse callados y seguir perpetuando los valores y prácticas tradicionales que orientan la educación, pueden generar igualmente, acciones explícitas para hacer frente a estos preceptos. En tercer lugar, es importante que los

estudiantes puedan analizar si las formas mediante las cuales movilizan su poder son útiles para alcanzar los propósitos que se han planteado y cuáles han de ser las consecuencias que se generarán al acudir a uno u otro medio para canalizar sus reclamos y propuestas.

En cuarto lugar, se requiere que los estudiantes sean capaces de identificar a qué cuestiones logran hacer frente, directa e indirectamente cuando promueven una acción para que así puedan ser conscientes del alcance que pueden tener sus propuestas y decidan hasta qué punto las quieren llevar, por ejemplo, si reclaman explícitamente por la corrección de una calificación puedan analizar que ese reclamo puede estar cuestionando las jerarquías y asimetrías de poder existentes entre estudiantes y docentes y hacer que una acción que inició como un reclamo a una situación concreta dé pie para discutir, criticar y cuestionar algunos asuntos más profundos y estructurales de la escuela.

Considero entonces fundamental para futuras aproximaciones a los escenarios educativos profundizar en las modalidades de resistencia estudiantil para develar el potencial y las limitaciones de estas prácticas, además de reflexionar sobre el papel de la escuela en relación a la generación de las habilidades que mencioné anteriormente para que la agencia estudiantil no se siga prestando a encubrir y favorecer la reproducción y perpetuación de aquellas actitudes y valores que impiden a los estudiantes tener un importante poder de decisión en el escenario educativo y por el contrario les permita ser capaces de encontrar formas más críticas, explícitas y efectivas mediante las cuales puedan dar cuenta de su oposición y disgusto respecto a los procesos democráticos adelantados en su institución y en general en relación a todo aquello que puede afectar negativamente su vida escolar.

Otra conclusión que planteo es que las prácticas de formación democrática han sido parte de una amplia serie de responsabilidades que se han asignado a las escuelas y las cuales se han formulado a nivel estatal sin contemplar la capacidad de las instituciones educativas y sus actores para responder a dichas propuestas de la manera esperada. Los tiempos que se manejan en la institución educativa, las múltiples tareas a cargo de los profesores y las actividades de rendición de cuentas que ellos deben efectuar ante las autoridades educativas sumadas al poco apoyo recibido para efectuar las propuestas estatales conducen a que los profesores no puedan responder de manera efectiva a todas las demandas y expectativas

estatales y terminen limitándose a cumplir estas formulaciones tal y como se establecen en el papel sin plantear una revisión y un seguimiento crítico a estas cuestiones.

Es evidente entonces que el rol de las instituciones educativas ha sido ampliamente instrumentalizado por el Estado para promover sus iniciativas, de modo que, la escuela y los actores que la conforman se han constituido como receptores pasivos de las propuestas estatales recibiendo múltiples responsabilidades en la implementación, evaluación y financiación de este tipo de programas sin que esto les garantice su inclusión en los procesos de formulación y toma de decisiones.

Finalmente es posible concluir que el hecho de que, aunque en Colombia no hemos tenido experiencias de largos regímenes militares y dictaduras como ocurrió en Chile, Argentina y Alemania, no debemos asumir esto como evidencia de una larga, duradera y sólida tradición democrática. Como fue evidente en el desarrollo de este trabajo, en el caso de las instituciones educativas colombianas persisten valores, prácticas e imaginarios que dificultan la configuración de una sociedad democrática.

De este modo, no debe darse por sentado el hecho de que las formulaciones legales por sí mismas han de garantizar que la sociedad se organice y opere en función de los principios y los valores democráticos, es importante identificar las limitaciones de la propuesta democrática, el hecho de que se debe hacer frente a prácticas, percepciones y valores culturales que tienen lugar en la cotidianidad y no son propiamente democráticos, el hecho de que la élite neoliberal colombiana vio en la democracia y en los mecanismos de participación democrática un medio para consolidar en el país su modelo de desarrollo y el hecho de que, en la práctica, la democracia no es una prioridad puesto que aún persiste un énfasis de la educación como proceso de formación para el trabajo y los programas destinados a fortalecer la educación en este aspecto conducen a que las actividades democráticas no suelen estar en el centro de las preocupaciones cotidianas de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Bibliografía

- Ahumada, C. (1996). *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana*. Bogotá. D.C: El Áncora Editores.
- Ahumada, C., & Velasco, M. (2000). Colombia, descentralización, poder local y participación comunitaria. En M. A. Huerta, *Descentralización, municipio y participación ciudadana: Chile, Colombia y Guatemala* (págs. 159-225). Bogotá: CEJA.
- Alonso, M. A. (1993). La modernización de las instituciones. Neoliberalismo y democratización. *Estudios Políticos*. N. 03, 29 -38.
- Barrera, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas*. Bogotá. D.C: Universidad del Rosario: Serie Documentos de Trabajo, Núm. 126.
- Bocanegra, H. (2010). Las Políticas Educativas y el Magisterio Colombiano en la década de los 80'. *Diálogos de saberes*. Núm. 32, 29 - 44.
- Calvo, G., Rendón, D., & Rojas, L. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá. D.C: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe.
- Castillo, E. (2003). Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. *Acción pedagógica*. vol 12, N 1, 32 -39.
- Castillo, E., & Sánchez, C. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, N. 45, 121-137.
- Chaux, E. (2004). Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana. En E. Chaux, J. Lleras, & A. M. Velásquez, *Competencias ciudadanas: De los Estándares al Aula* (págs. 13 - 25). Bogotá. D.C: Ediciones Uniandes.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Taurus, Santillana.

- Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá. DC.
- Concejo de Bogotá. (6 de febrero de 2007). Acuerdo 273 . *Por medio del cual se establecen estímulos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (27 de Agosto de 1993). Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Ley 70 de 1993*. Quibdó, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115. Bogotá D.C.
- Cubides, H. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Nómad*as, 15, 10-23.
- De Amézola, G. (2006). Autoritarismo e historia escolar. Apuntes sobre el caso de Argentina. *Práxis Educativa. Ponta Grossa, Vol.1, Núm. 1*, 35- 44.
- De Amézola, G. (2011). La última dictadura militar en la escuela Argentina: entre la historia reciente y la memoria colectiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Núm. 17*, 29-56.
- De La Cruz, P. (2006). La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el Proyecto de Nación. *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España*, (págs. 1233-1251). Santander: CEEIB.
- Díaz, C. M., & Celis, J. E. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Educación y Educadores. Vol. 13, Núm. 2*, 199-216.
- Durston, J. (1999). Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana. *Última década. N.10*, 1- 8.
- Ehmann, A. (5 de febrero de 2013). *Paper for Workshop III: Competences in the Media and Information Society - Learning from History - Online: A Project of civic education in Germany*. Obtenido de Hitpages: <https://www.hitpages.com/doc/6041228890079232/2/>

- Gálvez, Y. (2009). Los límites del modelo neoliberal y los retos de la democracia en América Latina. *Nueva visión socialdemócrata*. N. 15, 13-31.
- Gamboa, R., & Moreno, A. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". *Educar em Revista*, Núm, 51, 51-66.
- García, W. (2000). *La educación Colombiana Medio siglo de imposiciones 1950 -2000*. Manizales: Serigrafía ediciones.
- Giddens, A. (2006 [1984]). Elementos de la teoría de la estructuración. En A. Giddens, *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración* (págs. 39-76). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*. N.44, 36 - 65.
- Gluz, N., & Feldfeber, M. (2011). Las Políticas Educativas en Argentina: Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, Vol. 32, Núm. 115, 339-356.
- Gómez, V. M. (2005). Modalidades de educación secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia. *Revista Colombiana de sociología*, Núm. 25, 25-42.
- Grandin, G. (2004). Preface, Introduction. En G. Grandin, *The last colonial Massacre. Latin America in the Cold War* (págs. xi-xv, 1-17). The University of Chicago Press.
- Herrera, M., & Muñoz, D. (2008). ¿Qué es la ciudadanía juvenil? *Acciones e Investigaciones Sociales*, 189-206.
- Jiménez, E. (1992). El modelo neoliberal en América Latina. *Sociológica*, año 7, núm. 19.
- Lechner, N. (1983). Especificando la política. En N. Lechner, *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado* (págs. 16-39). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Leder, H. (10 de Mayo de 1999). Changing people's minds? American reorientation in Germany after World War II. *Essay based on a presentation given at the University of Mainz*. Germesheim, Germany: Rijo research 2.0.

- Levy, A. (2015). Promoting Democracy and Denazification: American Policymaking and German Public Opinion. *Diplomacy & Statecraft*. N. 26, Vol,4, 614-635.
- Martínez, J. B. (2002). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá D.C: Instituto para el desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Malinowski, B. (1994). El papel del mito en la vida. En B. Manilowski, *Magia, ciencia y religión*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Martinez, J. B. (2002). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- Mazuera, V., & Valencia, F. (2006). La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 4, Núm. 1, 119-131.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996 - 2005*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de junio de 1998). Constitución política y democracia. *Lineamientos curriculares*. Bogotá. D.C, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (21 de Mayo de 2001). Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Lineamientos Curriculares*. Colombia .
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Política Educativa para la formación escolar en la convivencia*. Bogotá D.C: MEN.
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol 10, N.19, 107-129.
- Observatorio Social de Fontibón. (6 de abril de 2010). Versalles. Reseña básica barrial. Bogotá. D.C, Colombia: Alcaldía local de Fontibón.

- Palacios, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol 15, N. 21, 335-375.
- Peralta, B. D. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia ¿Una mirada reactiva o transformadora? *eleuthera*. Vol. 3 , 165-178.
- Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: Un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-11.
- Puaca, M. (2001). *Drafting democracy: Education reform in American - Occupied Germany, 1945-1949*. Chapel Hill: University Center for International Studies.
- Puerta, U., Pérez, C., Idárraga, C., & Múnera, F. (2006). capítulo 1, capítulo 2 y capítulo 3. En U. Puerta, C. Pérez, C. Idárraga, & F. Múnera, *La participación ciudadana y el desarrollo de la cultura política en Colombia* (págs. 1-74). Bogotá: Fundación Konrad Adenauer, Corporación pensamiento Siglo XXI.
- Ramírez, M. T., & Téllez, J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Obtenido de Publicaciones Banco de la República de Colombia: Borradores de economía. Núm 379: <http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/pdfs/borra379.pdf>
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última Década*. N. 19 , 11-30.
- Saforcada, F. (2008). Las paradojas de la autonomía escolar en los 90: Escenas sobre el desarrollo de una Política en Argentina. *Jornal de Políticas Educacionais*, Núm 3, 30-42.
- Taylor, C. (2003). Capítulo 3. En C. Taylor, *Las variedades de la religión hoy* (págs. 73-117). Barcelona: Paidós Studio 158.
- Tedesco, J. C., & Tenti, E. (2001). *Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

- Trouillot, M. R. (2011). Capítulo 2. Ficciones del Atlántico Norte: Transformaciones globales 1492-1945. En M. R. Trouillot, *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno* (págs. 79- 102). Bogotá: Universidad del Cauca, CESO - Universidad de los Andes.
- Varón, D. (2014). La ciudadanía juvenil y los mecanismos de participación en jóvenes: El Estatuto de Ciudadanía Juvenil (Ley 1622 de 2013). *Verba Iuris. N. 31*, 115-134.
- Wanschelbaum, C. (2013). La educación en la postdictadura (1983-1989). El proyecto educativo democrático: Una pedagogía de la hegemonía. *Contextos de Educación, Vol. 12, Núm. 13*, 1 - 9.