

¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia ? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana¹ *

Elizabeth Castillo Guzmán²
Carlos Sánchez³

Resumen

Este trabajo retoma las investigaciones realizadas entre 1997 y 2001 sobre los procesos de formación política que promueven las escuelas públicas de Bogotá.

El punto de partida de este análisis es considerar la socialización política como el conjunto de procesos de internalización, objetivación y legitimación del orden social desde el cual se representan y tramitan los intereses individuales y colectivos.

Existe una tensión central entre la pervivencia de la cultura escolar y la progresión democrática al interior de la escuela resultante de las demandas de sus actores. En el primer caso se trata de los dispositivos con los cuales se actualizan y se legitiman formas de poder y autoridad concebidas en un marco que supone la biografía de los individuos respecto a sus roles en la organización escolar. En el segundo plano aparecen las presiones por una transformación radical de la institución educativa que haga de ésta un escenario de progresión democrática.

La tensión socialización-individuación visibiliza el modo como la escuela ha tramitado históricamente fenómenos como la diversidad y la pluralidad de los individuos. Pero sobre todo aviva el debate sobre el sujeto que subyace a las teorías sociales y pedagógicas que determinaron el surgimiento de la escuela.

La democracia en la escuela soporta un alto valor de individuación a la vez que implica un gran nivel de institucionalización de los aspectos de la vida de los sujetos, por tanto, se requiere clarificar el lugar específico que la escuela ocupa en el proceso global de democratización e individuación en occidente.

Palabras claves

Socialización política, educación pública, normas, democracia, conflicto, participación en la escuela, autoridad, derechos, poder en la organización escolar, socialización e individuación, cultura escolar, ciudadanía.

¹ Este trabajo desarrolla los resultados de varios estudios realizados entre 1997 y 2001 en torno a la formación política que promueven las escuelas públicas de Bogotá. Estos trabajos se referencian detalladamente en la bibliografía del documento.

* Artículo recibido el 19 de agosto de 2003 y arbitrado el 10 de septiembre de 2003.

² Magíster Psicología Social Comunitaria. Profesora e Investigadora Universidad del Cauca, correo: elcastil@ucauca.edu.co

³ Psicólogo de la Universidad de Los Andes, correo: carlarturosanchez@yahoo.com

Abstract

This paper gives account of the research works developed between 1997 and 2001 about the processes of political education undertaken by public schools in Bogotá-Colombia. These works are concerned with the study of the public school culture and its influence in the perceptions, representations and opinions about politics and democracy hold by the teachers and students who belong to these institutions.

This fact questions the way in which the school, historically speaking, has given account of the diversity and plurality of individuals but most importantly, it raises a question about the subject of the social and pedagogical theories that determined the emergence of the school as a social institution.

Democracy in the school is a process that implies the emergence of the modern subject, its redefinition in terms of identity and representation.

Nevertheless, we can say that the school could be saved by the individual, the differentiated subject who brings his/her conceptions from a wider social context, creating a tension with the institutionalized world of his/her own experience.

The school needs to redefine its identity as a social institution from the perspective of pedagogical and psychological discourses, given the fact that one of the goals of modern democracy is to count on legitimate institutions which are meaningful to the subjects. Finally, it is necessary to clarify the specific place of the educative institutions within the global process of democratization in the West.

Key words

Political socialization, public education, normative mechanisms, democracy, pedagogical, conflict, participation and scholar culture, authority, rights and power in the scholar organization, socialization and individuation, scholar culture, citizen.

*“La democracia es como vivir en Cuba
pero con visa americana”.*

La reforma educativa desarrollada con motivo de la ley 115 de 1994 imprime un cambio cualitativo en la manera de entender la relación entre educación y democracia en Colombia. Centrada en una apuesta por la modernización y el fortalecimiento de la institución educativa, los lineamientos de esta política se traducen en mecanismos de reorganización de los planteles escolares⁴ implicando un nuevo modelo de *institución escolar*, en términos de su transformación progresiva de la cultura escolar tradicional y autoritaria⁵ hacia una cultura organizacional autónoma, modernizada y eficiente.

⁴ Personero Escolar, el Gobierno Escolar, el Consejo Directivo, el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia

⁵ Entendemos que la cultura escolar como el conjunto de rasgos y significados que determinan la cotidianidad de la escuela, su currículo oculto.

Estos lineamientos con un alto contenido “*democratizador*” señalan para el sector, la tarea de promover desde las instituciones educativas el conocimiento y apropiación de la Constitución colombiana, así como la socialización de los contenidos y valores básicos de la democracia liberal. Pero en términos de la vida diaria de los planteles, de las dinámicas en las aulas de clase, de las interacciones entre jóvenes y adultos, ¿esto qué significa, y que implica? Esta primera pregunta, basada en el reconocimiento de la escuela como un territorio cultural, pedagógico y político nos lleva a pensar el tema de la formación democrática más allá de las acciones “asignaturistas” y nos propone el reto de promover procesos de socialización política que posibiliten la formación de ciudadanía en el conjunto de los actores de las comunidades educativas.

Planteamientos iniciales

Un primer punto de partida en este análisis es considerar la socialización política como el conjunto de procesos de internalización, objetivación y legitimación del orden social desde el cual se representan y tramitan los intereses individuales y colectivos. En esta perspectiva es un fenómeno específico de la escuela, dada su función de promover durante el siglo XIX el proyecto de nación colombiana, y de adelantar durante el siglo XX la formación de patriotas y ciudadanos.

Entendemos que la *socialización política* se refiere a la historia política de los individuos y las colectividades, a ese conjunto de procesos a través de los cuales se construyen y configuran los aspectos directamente relacionados con el modo como las personas nos organizamos y participamos de los asuntos públicos (Castillo, 1998). Estas dinámicas de socialización determinan la formación del sujeto político en singular, en una diversidad de escenarios y experiencias desde las cuales se definen representaciones, conocimientos y actuaciones en lo público., ese “campo de intereses cívicos compartidos, propios de las actuaciones cotidianas en las cuales los individuos actualizan el ejercicio de sus derechos y sus deberes “(Castillo, 1998).

A la escuela colombiana se le propone constituirse en institución moderna con autonomía para organizar y tramitar de manera democrática su proyecto de desarrollo pedagógico, sus orientaciones académicas, sus procesos evaluativos, su normatividad, sus mecanismos de promoción y sus relaciones cotidianas. Siendo así se constituye en la principal institución socializadora de los valores y los conceptos de la democracia contemplados en la constitución en tanto contenidos de carácter ético-político.

La democracia, ese nuevo concepto en la vida escolar

La escuela es, según Gantiva (1988) un lugar privilegiado para la expresión, reproducción y multiplicación de procesos democráticos en tanto ofrece la posibilidad de que todos los agentes que conforman la comunidad escolar participen en la concepción y concreción de un proyecto consensuado que sea el impulsor de la escuela. Este proceso de construcción de un proyecto común es denominado autodeterminación, y es presentado por el autor como el objetivo principal de los procesos democráticos. De otra parte, Cajiao (1994) afirma que las dos funciones principales de la escuela son la incorporación de los educandos a la sociedad y la educación práctica enfocada a la supervivencia, el trabajo y el desarrollo de conocimientos.

En esta línea de reflexión Rodríguez (1997) considera que la escuela tiene cuatro características que hacen de ella un escenario excepcional para la construcción de una cultura democrática, a saber: ser el primer espacio de actuación pública del niño, contra un amplio espectro de incidencia temporal y espacial, tener nexos con otras instituciones exteriores a ella, y ofrecer al menor la oportunidad de relacionarse con una normatividad institucionalizada en la que se especifican sus derechos y deberes.

Existe otra visión según la cual la escuela por sus orígenes, objetivos, métodos e historia es en esencia incompatible con la transmisión de una cultura y unos valores democráticos. Cajiao (1994), Noguera (1997) y Quiceno (1997) coinciden en afirmar que en Colombia la institución escolar ha permanecido inmodificada desde que sus lineamientos generales fueron definidos en la segunda mitad del siglo XVIII debido a su aislamiento de su medio exterior (aunque existan cambios en los *contenidos* impartidos de acuerdo con las demandas de la dinámica social). Cajiao (1994), a partir de trabajos etnográficos auspiciados por la FES entre 1991 y 1992 en diferentes regiones del país, hace una caracterización de la institución educativa en Colombia y concluye que sigue teniendo los mismos rasgos autoritarios, represivos y de vigilancia y control con los que inició el siglo, entre los que se destacan la autoridad incuestionable como característica definitoria del rol del maestro, el dogmatismo como manifestación de la autoridad en el terreno pedagógico, la disciplina como uno de los pilares del funcionamiento de la institución educativa, como instrumento para garantizar la homogeneización y la normalización, el cuerpo como el principal objeto de control, la definición estricta de espacios, tiempos y funciones, la administración arbitraria de justicia, y una juridicidad propia que funciona al margen del estado social de derecho⁶.

En este panorama, la escuela se caracteriza, por la subordinación de sus funciones (académicas y de socialización) a las de disciplina y control, generando un ambiente en el cual la democracia no tiene cabida.

Dewey (1997), plantea que la democracia es primordialmente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada de individuos que participan en un interés común; es decir, que comparten perspectivas y necesidades susceptibles de ser satisfechas por la pertenencia al grupo. Este giro implica que la democracia no puede continuar siendo vista como un simple sistema de elección y de gobierno, sino que se debe reconocer que esta constituida por modos, tipos o tendencias organizativas que determinan nuestras diferentes relaciones sociales, sustentados en un ideal y en un concepto particular del ser humano. De este modo, el autor sostiene que las instituciones educativas juegan un papel fundamental en la construcción de una sociedad democrática, pues la experiencia de los estudiantes en las escuelas es fundamental para la forma como aprendan a experimentar y a relacionarse en contextos sociales más complejos; las escuelas deben emprender todos los cambios necesarios en la reorganización de los estudios, de los métodos de enseñanza y en la administración, incluyendo una visión más amplia de la organización que aborde las relaciones entre los estudiantes y los maestros y en la vida de la comunidad educativa.

⁶ El estado social de derecho implica el reconocimiento de que la posibilidad de convivencia dentro de una sociedad está basada en el acatamiento de una normatividad que se percibe como legítima, a lo cual se asocia el reconocimiento del Estado como ente que imparte justicia como mecanismo de solución de los conflictos y la existencia de instancias a las que se puede acudir en caso de la violación de un derecho.

Si se asume como lo plantea Dewey (1997) que la democracia es sobre todo una forma de vida que se aprende en las relaciones con los otros, se deduce que comportamientos o actitudes específicas de carácter democrático resultan de la experiencia que los individuos construyen en su paso por diversos escenarios de desarrollo personal; en esa medida, la escuela aparece como una instancia que articula las diversas vivencias que los sujetos experimentan.

La ciudadanía en la escuela

La ciudadanía hace referencia, de acuerdo con Sánchez Praga (1995) al grado de control sobre el propio destino que una persona individual posee al interior de una sociedad, el cual depende del grado de sujeción de la persona al grupo al que pertenece multiplicado por el grado de influencia que dicha persona tiene sobre el gobierno o sobre la manera como éste conduce la sociedad. Thiebaut (1998) define al ciudadano moderno como un sujeto sometido al reconocimiento de sus propios intereses, pero que reconoce y legitima su espacio social para encontrar sus intereses representados allí.

Por constituirse en puente entre lo público y lo privado, la ciudadanía se mueve y desarrolla dentro de las tensiones que surgen entre estos pares antitéticos. De este modo la ciudadanía está condicionada por las tensiones que surgen entre:

- a) la autonomía privada del individuo y la autonomía de una comunidad regulada
- b) la igualdad y el consenso (en el ejercicio solidario, cívico, etc.)
- c) la afirmación autónoma de cada miembro y el surgimiento de identidades étnicas, culturales y políticas con sus derechos particulares de ciudadanía.

Según Sánchez Praga, la ciudadanía es un efecto de la ciudadanización, entendida ésta como el proceso por el cual un individuo integra o fusiona su expresión individual con la esfera pública, conservando, sin embargo, su individualidad por el ejercicio de sus obligaciones y la consecución de sus derechos. En cuanto tal, la ciudadanización implica el interjuego de la socialización y la individualización, constituyéndose en un proceso dialéctico de naturaleza individual y social, al igual que el proceso de formación de la identidad.

Por su parte, Cortina (1997), define la ciudadanía como una relación de doble vía entre el sujeto y la comunidad, relación que garantiza al primero los derechos que la comunidad reconoce como legítimos y le exige lealtad permanente. De acuerdo con esta autora, aunque los conceptos de ciudadano y ciudadanía tienen un origen político, jurídico y económico, éstos hacen referencia a lazos sociales y no políticos. Para Cortina (1997), entonces, el ciudadano es ante todo un miembro de la sociedad civil, la cual es un conjunto de asociaciones que responden a ciertas demandas socioafectivas, cuya satisfacción es definitiva para el cotidiano desarrollo de la vida del individuo. A pesar de su carácter eminentemente social, la ciudadanía tiene múltiples dimensiones dependiendo de las actuaciones concretas del sujeto como miembro de la sociedad civil.

Es importante recoger el debate en torno al concepto de pre-ciudadanía que viene de considerar “que la teoría y la normatividad democrática hayan excluido a los niños de la ciudadanía” (García y Micco, 1997, p. 231) pues ellos no satisfacen los requerimientos de la definición de ciudadano. Sin embargo, esto no significa que los niños y adolescentes deban

estar al margen de la democracia, puesto que en estas etapas de la vida humana se configuran las actitudes y comportamientos básicos del niño con respecto al sistema político, que funcionarán como filtros, aunque no inmodificables, durante el resto del ciclo vital.

De acuerdo con García y Micco (1997), la preocupación subyacente de los Derechos del Niño es procurar su desarrollo moral y de la personalidad, de acuerdo con el contexto cultural en el que crezca, que permita un tránsito gradual de la heteronomía a la autonomía, lo que a su vez garantizaría que los sujetos desarrollaran las características del ciudadano que requiere la democracia. Los Derechos del Niño no son una concesión, ni una redundancia normativa. Son, por el contrario, un reconocimiento de su especificidad y de su importancia dentro de la democracia. En palabras de García y Micco (1997):

Con ello se indica claramente la presencia de un preciudadano que no está desprovisto de derechos, sino que ellos mismos y su adecuado ejercicio son los que apuntan a la conquista definitiva de su ciudadanía. Así como la calidad del ciudadano y de su compromiso comunitario pasa por el ejercicio sostenido de sus derechos, el niño adquirirá la virtud de la ciudadanía, no por el transcurso del tiempo, sino por su práctica cotidiana (p. 243).

La noción de preciudadanía surge de una periodización de los procesos formativos desde la cual se concibe un proceso previo en el que los niños y adolescentes se apropian de los valores y principios necesarios para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Los niños desde esta perspectiva de la preciudadanía son también sujetos de derechos y reconocimientos en el presente.

Cultura escolar y cultura política

El concepto de *currículo oculto* ha sido utilizado por Ángel Pérez (1995) para considerar la escuela: como un espacio ecológico en el que interactúan culturas, unas propias, otras compartidas por la sociedad en general. La cultura se puede definir, siguiendo a este autor, como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos construidos socialmente a lo largo del tiempo y compartidos por un determinado grupo social, que facilitan, ordenan, limitan o potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales, y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.

En la perspectiva de Pérez Gómez, se plantean por lo menos cinco ámbitos de culturas en la escuela: la pública, la social, la experiencial, la académica y la escolar. Creemos esencial incluir la noción de cultura política como otro de los tipos de cultura que entra en interacción en la dinámica escolar cotidiana.

La educación y la escuela, como escenarios de la socialización política del ciudadano se encuentran estrechamente ligadas con la cultura política. La escuela, en tanto es un espacio institucionalizado, ha sido vista como un dispositivo de legitimación en el cual se escogen selectivamente ciertos contenidos y se ponen en práctica determinados rituales con el fin de transmitir una visión particular sobre lo político y el poder. Sin embargo, la escuela también ha sido asumida como un espacio de confrontaciones, encuentros de diversas visiones y, por lo tanto, caldo de cultivo para transformaciones que pueden extenderse por fuera de la institución misma.

En su investigación Aguilar y Betancourt (2000) plantean que la escuela produce su propia cultura y una forma particular de expresión de la cultura escolar sería la cultura democrática en la escuela. Ubicar la democracia en el campo de la cultura es una perspectiva que admite su carácter inacabado e histórico y se aleja de concepciones que afirman que ésta es fundamentalmente una forma de gobierno (Aguilar y Betancourt, 2000). De la misma manera, la democracia escolar no es solamente la elección del gobierno escolar. Hacer esta equiparación conduce, en palabras de Santos Guerra (1995) a “la ilusión de la democracia escolar”; es decir, creer que la realización de eventos como las elecciones evidencia la existencia de democracia en la escuela.

En ese sentido, podemos señalar que para que la cultura democrática penetre en la institución escolar es necesaria una profunda modificación de una serie de discursos, acciones y actitudes que han sido habituales en el funcionamiento de la escuela (Santos Guerra, 1995).

Entre estos cambios, Puig (1996), incluye la reestructuración de la organización escolar para que permita el estímulo a la participación de todos los implicados en los diversos ámbitos que componen la institución. En la escuela, la participación adquiere un carácter diferente, pues además de ser el eje fundamental del ejercicio ciudadano, se constituye en un medio para el desarrollo de procesos propios de la formación, como el desarrollo de la personalidad, dentro de una cultura democrática.

La reforma educativa tiene como objetivo marcar los lineamientos para introducir la democracia como forma de relación al interior de las instituciones educativas. Para que este objetivo pueda ser cumplido, la modificación de la cultura propia de cada colegio o escuela aparece como indispensable, así como superar la creencia de que la democracia en la escuela se reduce a las prácticas de elecciones o a la implementación de una asignatura específica.

Por otro lado, González (1998), señala que la escuela debe reconocer su entorno político, cultural, social, económico e ideológico y superar su distanciamiento con el ámbito local inmediato, generando procesos de empoderamiento en los sujetos de su propia comunidad educativa, y auspiciando un equilibrio dinámico entre la igualdad y la diferencia.

El conflicto como elemento democratizador de la escuela

La experiencia democrática implica una identidad ética en el contexto de la diversidad, este planteamiento conduce a reconocer la fragilidad de lo democrático, pues como ninguna otra experiencia social y política, la democracia implica el conflicto como evento cotidiano en el trámite de la singularidad y la comunalidad, es decir la ciudadanía y la democracia.

La escuela, por ser el lugar de encuentro de diferentes actores y por estar ella misma en relación con otras instituciones sociales, es 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). El encuentro intergeneracional es tal vez una de las principales causas de desacuerdos e incompatibilidades en la institución educativa las cuales pueden devenir conflictos. En esta época en especial, en la cual la voz de los niños y jóvenes comienza a ser escuchada y valorada, en la que el concepto de

autoridad está en un proceso de transición de la imposición al diálogo, y en la que la escuela y la familia han perdido su monopolio sobre la socialización de las nuevas generaciones, el encuentro intergeneracional ha perdido los rasgos que lo caracterizaban y que hacían claras e indiscutibles las relaciones entre adultos y niños o jóvenes, de modo que la falta de claridad en los roles y expectativas mutuas hace que la situación sea aun más potenciadora de conflictos. El encuentro entre generaciones se hace más complejo si, como señala Funes (2000), la relación maestro-alumno consiste en que alguien que no quiere educar pretende educar a quien no se deja, o si estudiantes y educadores se ubican en una situación de desesperanza mutua (“con este alumno no se puede”, “no importa lo que haga, para el profesor todo es igual”) que da como resultado una tensa calma que es malinterpretada como disciplina y funcionamiento normal de la institución. Por otro lado, el aislamiento de la escuela de su entorno hace que en el patio de recreo, en los pasillos, etc.; es decir, en aquellos espacios en los que el alumno tiene una mayor libertad de expresión, entren en contacto dos mundos diferentes, cuyas lógicas entran en contradicción, dando pie para el surgimiento de posiciones encontradas que generan conflictos.

La naturaleza conflictiva de la escuela se presenta también en la dialéctica de los niveles macropolítico (relación de la escuela con el Estado, la sociedad civil, la Iglesia, las metas de las políticas educativas, etc.) y micropolítico (relaciones entre los miembros de la comunidad educativa). Esta dialéctica da origen dentro de la institución escolar a varios tipos de conflicto que van desde el referido a las relaciones con el poder hasta los comprometidos con aspectos ideológicos (Jares, 1997).

A pesar de los nuevos planteamientos sobre la escuela, existen elementos de reproductivismo que mantienen su vigencia por su fuerza argumentativa. Autores como Puig (1996), señalan que la escuela defiende la participación y la autonomía y a la vez se comporta de un modo autoritario y heterónimo⁷.

Pretender educar para la democracia cuando ha sido una entidad caracterizada por la jerarquía y la imposición, y hablar del fomento a la creatividad y el espíritu crítico a la vez que se procede de manera jerárquica, acrítica y memorística, son algunos rasgos mencionados por Aguilar y Betancourt (2000) y que hacen evidente la dualidad y contradicción características del funcionamiento de la escuela.

Desde esta perspectiva, se hacen visibles contradicciones entre la escuela y ciertos principios democráticos. Se puede citar, en primer lugar, el hecho de que la escuela no es igualitaria, pues se constituye por un lado, en un privilegio, y por otro lado, en un mecanismo que perpetúa las diferencias de clase. De este hecho son un ejemplo las marcadas diferencias existentes en nuestro país entre la educación pública y la privada. De otra parte, la autonomía de la institución escolar se debate entre las disposiciones legales y sus propias determinaciones (Aguilar y Betancourt, 1991).

⁷ A este respecto el autor coincide con Cajiao (1994), quien retomando el análisis de Rodrigo Parra, habla de la esquizofrenia institucional propia de la escuela, según la cual, existe una dicotomía entre conservadurismo práctico y progresismo discursivo, razón por la cual muchas de las prácticas de la escuela responden a una realidad que ya no existe.

La escolarización de la democracia

Las investigaciones recientemente realizadas (Castillo, 1997-2001), muestran una tendencia muy fuerte hacia lo que se ha denominado la escolarización de *la democracia*. Esta idea se refiere al modo como los mecanismos democráticos formales⁸ (Franco, 1993), se trasladan a la escuela y se asumen como la democracia, reduciendo su carácter a un conjunto rutinas propias de una cultura escolar tradicional y formalista.

La rutinización como rasgo de la cultura escolar contribuye a la circulación de concepciones burocráticas sobre la democracia en la escuela, promotoras de prácticas que actualizan la democracia formal y representativa, en detrimento de su sentido renovador respecto a la manera de participar, ejercer el poder y mediar la convivencia entre iguales y diferentes.

Esta tendencia reduce el potencial de los mecanismos y los espacios de democratización en las instituciones escolares. Siendo así, se minimiza la concepción de la democracia como deliberación, toma de decisiones y gestión en torno a un proyecto institucional común.

Por otra parte, la rutinización reduce la participación en representacionismo expresado en la formalidad de las elecciones de personeros y delegados por parte de los estudiantes, los docentes y las familias y tiende a convertirse en un ritual para el que se dispone de un espacio y un tiempo específicos dentro del año lectivo escolar, pero del que no se guardan grandes expectativas de transformación de la vida institucional, pues las elecciones, en tanto son un evento y no un proceso, se constituyen en un momento diferenciado del resto de las actividades escolares, sin poder articularse como parte de la propuesta escolar y sin lograr influirla a través de procesos efectivos o propuestas concretas. Una vez terminan las elecciones el funcionamiento de la institución vuelve a ser el habitual.

En este sentido, muchos planteles educativos invierten sus esfuerzos en la promoción de *temporadas electorales*, en las cuales los estudiantes y los propios docentes, expresan gran entusiasmo para avalar, postular o apoyar la escogencia de sus representantes, lo que se ve acompañado de una verdadera irrupción de campañas que ofrecen y prometen todo tipo de cosas. Así, las elecciones del personero estudiantil se convierten en una época de nutrida actividad para los alumnos. Pero, a pesar del entusiasmo, es precaria la formación de los estudiantes para los procesos de elección, para el debate de los diferentes proyectos y propuestas, y para la comprensión del papel que deben jugar quienes resulten electos en la deliberación del futuro de la institución escolar.

Muchos de los jóvenes elegidos, consideran que pasada la elección, su participación no es suficientemente efectiva en la toma de decisiones dentro de la vida institucional a pesar de los esfuerzos por implementar sus propuestas. Como consecuencia de lo anterior, el interés o motivación para participar posteriormente en este tipo de actividades se ve socavado. De manera paradójica, los deseos de participar de los estudiantes se acompañan de la falta de confianza en que la participación constituya una forma legítima de incidir en la dirección y en la toma de decisiones dentro de la institución escolar.

⁸ Se refiere al entendimiento de los mecanismos como mero sistema de reglas, en el que el sentido de la puesta en práctica de éstos no reside en su esencia *democratizadora*, sino en su formalidad.

El hecho de que las elecciones aparezcan como la forma privilegiada de participación, plantea un problema central, el fomento del representacionismo como rasgo de la cultura política escolar, que fácilmente reproduce esquemas de clientelismo y de negociación de la elección alrededor, no del proyecto o la filosofía del candidato, sino de las simpatías o pactos sobre problemas concretos que el elegido puede ayudar a resolver para un grupo particular que lo apoya. Este problema se ve más agudo cuando en el interior las propias instituciones no se redefinen los modos como funcionan las instancias deliberativas y de toma de decisiones, entonces además de contar con un proceso de elección frágil en su plataforma filosófica, los propios representantes no encuentran espacios dispuestos para nuevas formas de participación que superen roles tradicionales y relaciones autoritarias en donde, por ejemplo, los estudiantes estén en desventaja a respecto a la incidencia de los profesores en la toma de decisiones, o los propios docentes no cuentan con un reconocimiento independiente que les permita objetar las propias propuestas de las directivas.

Siendo así, la escuela apropia parte de la reforma y la acomoda a su propia cultura política; por otra parte, se resiste a transformar los lugares sustantivos de la política institucional como son las formas de control, administración y toma de decisiones.

Esta tendencia advierte el riesgo de reducir las potencialidades democráticas que tiene la participación política cuando se sobrevalora la formalidad de los mecanismos en detrimento de la filosofía que los sustenta.

El tema de la participación en la escuela presenta unos matices especiales cuando se trata de los padres de familia y del concepto de comunidad educativa en general. Las investigaciones referidas al inicio de este apartado muestran que en la mayoría de experiencias escolares el vínculo de los padres de familia con la institución sigue siendo restringido a la condición de acudiente del estudiante, y en lenguajes más modernos en la categoría de beneficiario. La noción de actor participante, en su connotación de “hacer parte de”, parece todavía lejana en las concepciones de muchas comunidades educativas. En este sentido, las exigencias y demandas presentadas por las familias siguen siendo un asunto pendiente en la agenda de participación y organización de la comunidad educativa de la que tanto habla la reforma. Los espacios y mecanismos para reconocer, abordar y tramitar las propias expectativas, demandas y propuestas de las familias respecto a la institución educativa y sus proyectos es una tarea urgente en términos del proyecto democratizador de la escuela colombiana.

En este sentido, es necesario hacer notar que en contextos con elevados y complejos grados de organización social y comunitaria, el proyecto democratizador de la escuela cuenta con un acumulado de experiencias que brindan condiciones cualitativamente mejores, para que la participación de las familias en la vida escolar esté articulada al proyecto educativo en tanto éste aparece vinculado al plan de desarrollo, al plan de vida o al proyecto de comunidad que colectivamente se legitima y se respalda. Entre más apropiada esté la institución educativa por parte de las comunidades que le conforman, existe mayor posibilidad de su progresión democrática.

La pedagogización de la democracia

Siendo la institución escolar el escenario privilegiado para la socialización política y para los aprendizajes sociales, el papel de lo pedagógico adquiere un valor central en la materialización de planes y programas que hagan de la democracia una experiencia de conocimiento y desarrollo humano, capaz de superar estereotipos e imágenes superficiales sobre sus significados e implicaciones.

La escuela en Colombia es lugar de centralidad para conocer y comprender la democracia como proyecto político y no sólo como valor idealizado. En esta medida su papel se relaciona con una posibilidad de ilustrar la democracia en términos de hacer del ejercicio político un acto más cualificado, razonable y ético.

Si asumimos la definición propuesta por Zuluaga y Echeverri (1998), quienes plantean que la pedagogía es la disciplina que *conceptualiza, aplica y experimenta* los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas, aspecto que define el campo de la pedagogía, es el relativo a los planteamientos básicos del campo de saberes sobre los cuales se trabaja. En este sentido y en relación con el abordaje de la democracia como campo de saber y formación, se plantean cuatro aspectos básicos a definir. En primer lugar, la enseñanza y el aprendizaje de los saberes específicos del campo (valores, actitudes, conocimientos etc.); en segundo lugar, los procesos de socialización política del sujeto que aprende (su experiencia previa y su experiencia en el mundo escolar); en tercer lugar, el punto de los múltiples contextos de aprendizaje de la democracia en el ámbito escolar (las relaciones en el aula, el espacio de interacción de pares, de relación con las figuras de autoridad, con las formas de regulación y normatividad etc.), y en cuarto lugar, el aspecto de las mediaciones entre la escuela como escenario político y los otros ámbitos de la vida cotidiana (el barrio, la familia, la localidad, la ciudad etc).

Este último punto nos remite a pensar los nuevos espacios de la educación, reconociendo el carácter de complementariedad del escenario escolar en materia de formación política y ciudadana.

Cuando nos adentramos en el análisis de las posturas que orientan la intervención pedagógica en el campo de la formación democrática, es frecuente encontrar que la pedagogía se asume como una metodología para el aprendizaje de los valores democráticos y ciudadanos. En otro sentido y sobre todo lo que respecta a procesos innovadores, se encuentran experiencias que bordan este ámbito como el desarrollo de proyectos pedagógicos integrales o transversales que asumen una reflexión crítica sobre la acción educativa.

Delimitar la formación democrática para el caso de la escuela desde las categorías del saber y la práctica pedagógica significa hacerla objeto de reflexión sobre los modos como se enseñan y se aprenden los valores y las actitudes constitutivas de ésta. Implica hacer de su historia, sus obstáculos, su desarrollo, sus presupuestos filosóficos, sus variantes y sus mecanismos un asunto de trabajo pedagógico que le convierta en problema de reflexión y conocimiento en áreas de las ciencias sociales y la educación en valores.

Pedagogizar la democracia implica hacer una reflexión sobre las rutas de formación más pertinentes a cada contexto cultural y social, para lograr la generación de prácticas, saberes y sentidos individuales y colectivos.

En sociedades como la nuestra, con un acumulado de historias regionales y locales de conflicto y violencia, la comprensión de la democracia exige de parte de los individuos jóvenes y adultos un ejercicio muy agudo de reflexión crítica de nuestra historia, de confrontación de los propios idearios y de generación de dinámicas que posibiliten superar la relación con la democracia como un acto de fe.

En esa medida, el abordaje pedagógico no puede apartarse de los escenarios donde se dirime la potencialidad democrática; nos referimos a los lugares concretos de la vida cotidiana en los cuales los individuos confrontan sus ideas sobre la igualdad, la justicia y la solidaridad.

La necesidad de fortalecer el vínculo entre los campos pedagógico y democrático dentro de la escuela, se fundamenta en la consideración de que valores y los saberes son constitutivos en la formación de un ciudadano consciente de su posición, como individuo y como parte de una sociedad civil, dentro de las dinámicas de la relación con lo público. Vale la pena hacer la salvedad de que la pedagogización de la democracia debe equilibrarse con un ejercicio efectivo de la misma en la cotidianidad escolar para salvarla del síndrome de su escolarización. Por otro lado, el estudio de la Constitución, de la historia del conflicto armado colombiano, de los procesos democráticos a nivel mundial, etc., tiene para un país como el nuestro una importancia capital en tanto aporta elementos para la comprensión de la actual situación y para la formulación de posibles líneas de acción tendientes a superarla.

La ausencia de una visión pedagógica que indague por los modos como se aprende a ser democrático, es tal vez el mayor riesgo que corremos en un país que reclama a diario la labor de los maestros en este sentido, pero que no reconoce la complejidad de la tarea en una nación que ha visibilizado de forma más contundente lo que le impide ser democrática. Sabemos por estudios realizados en otros países, que niveles precarios de formación e información política conducen a explicaciones y discursos superficiales y estereotipados acerca de la democracia, que no van más allá del sentido común.

La comprensión de procesos históricos, políticos y económicos en Colombia se ve seriamente afectada al no encontrar en la institución escolar un espacio para ser objeto de reflexiones y análisis, con lo cual se contribuye a apartar de la escuela el conocimiento crítico del entorno de desarrollo de los individuos.

Las posibilidades de trabajos de innovación pedagógica en torno a la educación para la democracia, permiten refrendar la tarea específica de los equipos docentes en un tema que convoca al conjunto de instituciones sociales a enfrentar desde su singularidad esta misión. En ese sentido, *volver a la pedagogía* para pensar la democracia, es también reafirmar su centralidad en materia de formación política y educación en valores.

Los problemas relacionados con educar para la democracia en contextos e instituciones que no son naturalmente democráticas, son también los problemas que históricamente la escuela

ha enfrentado en su intento por hacer “propio” un proyecto de sociedad o país que le viene de fuera.

Institucionalización y normatividad escolar

La institucionalización es un fenómeno a través del cual un sector de la actividad humana se somete al control social. Berger y Luckmann (1968) han señalado que la institucionalización es un proceso intersubjetivo. En esta medida, las instituciones, como realidad social, tienen un papel central en términos de ofrecer un conjunto de coordenadas y directrices para los procesos de socialización e individuación de los sujetos.

Existe una interdependencia entre el desarrollo institucional y el desarrollo democrático de la escuela. Los estudios que hemos realizado nos señalan que las experiencias con precariedad institucional tienen mayores dificultades para su proceso de democratización, en la medida que no cuentan con un marco de acción y filosofía institucional claro y fuerte que permita a los sujetos leer y reconocer los campos de tensión entre lo individual y lo institucional, que evite las dinámicas que personalizan todo y desinstitucionalizan la convivencia.

Por otra parte, encontramos instituciones educativas donde existe coherencia entre el discurso y la práctica, claridad en los principios y planteamientos esenciales que fundamentan su funcionamiento, lo que le brinda a los individuos la posibilidad de una tensión más clara y a la vez dinámica en torno a su propio desarrollo. Este tipo de instituciones además permiten que los sujetos se aproximen a ellas percibiéndolas como construcciones históricas y sociales y no como hechos naturales. Este es un tipo de institucionalización, producto de tradiciones de socialización muy marcadas culturalmente.

Todavía contamos con una cultura escolar autoritaria representada en institucionalidades débiles. Esto nos señala las dificultades que tiene el desarrollo democrático dentro del mundo escolar, porque la democracia como ningún otro sistema social y político requiere de instituciones fuertes; es decir, instituciones sedimentadas en la conciencia de los individuos y reconocidas por éstos como legítimas.

El proceso histórico de constitución de las instituciones es uno de los más importantes condicionantes de la manera cómo la formación democrática se da en los planteles educativos. La cultura escolar previa imprime unas características determinadas en los procesos de apropiación de prácticas y valores democráticos por parte de las instituciones. En ese sentido, creemos que el proyecto democrático es un proceso de larga duración que tiene que acomodarse al camino ya recorrido por las diferentes entidades educativas.

En la reflexión sobre la democracia en la vida escolar no podemos dejar de lado el tratamiento de uno de los campos que, tal vez como ningún otro, condensa parte de las tensiones esenciales de los sistemas democráticos, como es el de las libertades, los derechos y los deberes de los individuos en el marco de las regulaciones socialmente establecidas e instituidas. Para el caso de la escuela nos referiremos a las normatividades que regulan las relaciones, los comportamientos y la convivencia de quienes hacen parte de su fuero institucional.

Entendemos que la norma es sobre todo un pacto y una posibilidad de construcción cultural que ordena y regula la vida cotidiana y la convivencia en las instituciones y en la sociedad en general. Siendo así, la podemos asumir como una experiencia de legitimación que implica otorgarle un sentido a esa realidad social de la cual el sujeto hace parte.

El potencial democrático de la norma en la escuela reside en su capacidad de tramitar la condición específica de sus actores en tanto diversidad, en acuerdos éticos básicos. En este sentido, la normatividad escolar contacta dos dimensiones, la de los sujetos de derechos especiales, individuos inscritos en procesos de ciclo vital que afectan de manera diferenciada el desarrollo moral y la constitución de las identidades; y la del proyecto institucional, como propuesta de comunidad y de regulación de los individuos.

Siendo de este modo, encontramos una normatividad escolar que interviene a los sujetos en la vida cotidiana, a través de los manuales de convivencia, que como su nombre lo indica, operan sobre las relaciones y no sobre los individuos.

Los trabajos que se han hecho sobre cultura escolar nos permiten afirmar que la aplicabilidad de estos manuales de convivencia está afectada por el currículo oculto, por todas aquellas acciones, reglas del juego y consideraciones propias del mundo escolar que establecen cánones respecto a cómo se tramitan en la cotidianidad las diferentes situaciones que se presentan.

Democratizar la escuela colombiana como reto y no como decreto

El surgimiento de la democracia en la institución educativa colombiana obedece a un proceso exógeno a la escuela que se ha planteado como *la creciente gestación de culturas institucionales democráticas* (López de la Roche, 1994). Esto ha conducido a la definición de objetivos, funciones, instrumentos técnicos y mecanismos normativos para la escuela como una nueva fórmula para responder a su tarea formativa. Esta situación contiene una visión fragmentada de la democracia, centrada en un esquema instrumental y procedimental, que hace de ésta un asunto más formal que pedagógico. Estas representaciones sobre la democracia se inscriben fundamentalmente en un discurso político-institucional que subordina la esencia de la democracia como *experiencia* y la confina al campo del corporativismo y el cumplimiento formal de la ley. Por otra parte, esta perspectiva promueve una imagen empobrecida de la democracia como hecho histórico y social, pues le resta el contenido de tensiones, conflictos y contradicciones que supone la ampliación en espacios del ejercicio del poder y la participación. Prueba de lo anterior es que la participación y la acción política convencional (Montero, 1995) son hechos que aparecen desvalorados en las opiniones de muchos jóvenes al referirse a su experiencia democrática en la escuela.

Este planteamiento nos lleva a problematizar la socialización política en la escuela y sus posibilidades en la conformación de una cultura democrática proclive al desarrollo de individuos con capacidad para tramitar sus intereses en una experiencia comunicada y compartida (Dewey, J. 1997). Existe una tensión central entre la *cultura escolar* y la demanda democrática de sus actores. En el primer caso, se trata de las esferas simbólicas con las cuales se representan, se legitiman y se instituyen las formas de poder y autoridad en el mundo escolar, y que suponen una concepción institucionalizada de los individuos respecto a sus roles en la organización escolar. En el segundo plano, aparecen las presiones

por una transformación radical de la institución educativa que haga de ésta un escenario de progresión democrática; es decir, de deliberación acerca de los intereses, las necesidades y las expectativas de los individuos.

Esto último se expresa, sobre todo, en la inconformidad de los estudiantes respecto al modo como está organizada la escuela y su tradicional autoritarismo y centralización del poder. Lo interesante es que estas demandas parecen ser efecto de una concepción de la democracia como un asunto de derechos y libertades individuales.

Esta tensión entre la pervivencia de la cultura escolar y la progresión democrática en el interior de la escuela hace notorias las tensiones entre la socialización y la individuación. Este hecho cuestiona el modo como la escuela ha tramitado históricamente fenómenos como la diversidad y la pluralidad de los individuos. Pero, sobre todo, aviva el debate sobre el sujeto que subyace a las teorías sociales y pedagógicas que determinaron el surgimiento de la escuela.

El caso colombiano manifiesta claramente las razones históricas por las cuales la escuela es resistente al cambio y persistente en su origen autoritario. Sin embargo, a la escuela la salva el individuo; es decir, el sujeto diferenciado, portador de imágenes y concepciones del mundo social más amplio, que propicia tensiones con el mundo institucionalizado de su propia experiencia escolar.

El desarrollo de la democracia soporta un alto valor de individuación a la vez que implica un gran nivel de institucionalización de los aspectos de la convivencia entre las personas. En esta relación dialéctica, la socialización política se constituye en un fenómeno que sintetiza el conflicto que el individuo requiere para ser cada vez más él, a la vez que transita por el proceso de institucionalización.

La escuela requiere repensar su función como institución social en un contexto de globalismos y localismos que definen en la vida cotidiana el futuro democrático de nuestras sociedades. Esa “*escuela del sujeto*” que nos propone Touraine (1997), en su reflexión sobre el proceso global de democratización e individuación, es una bella metáfora para recordar el papel que juega la subjetivación en la construcción social de la realidad.

Bibliografía

AGUILAR, Juan F. y BETANCOURT, José, *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*, Bogotá, INNOVE-IDEF, 2000.

BALL, S., *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*, Madrid, 1987.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas, *La Construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

BOLIVAR I.; GONZÁLEZ F. y SEGURA, R., *Participación ciudadana y recuperación de la política*, Bogotá, Fondo de Participación Ciudadana, Ministerio del Interior, 1998.

CAJIAO, Francisco, *Poder y justicia en la escuela colombiana*, Bogotá, FES, 1994.

CASTILLO, Elizabeth, "Socialización política en comunidades indígenas de los Andes colombianos", en *Modernidad, identidad y desarrollo*, Santa Fe de Bogotá, Ministerio de Cultura, Instituto colombiano de Antropología, 1998.

_____, "Educación para la democracia y socialización política en una comunidad rural: la experiencia en Santa Leticia", en *Formación de investigadores: estudios sociales y propuestas de futuro*, Santa Fe de Bogotá, Colciencias, Tercer Mundo Editores, 1998.

CASTILLO, E. y SANCHEZ, C., *Democracia y ciudadanía en la escuela: desarrollo institucional y procesos de socialización política*, Informe técnico final de investigación, Bogotá, Universidad de Los Andes, Colciencias, (mimeo), 2002.

CORTINA, Adela, *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial, 1997.

DEWEY, John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1997.

FUNES, Jaume, "¿Descontrol o revuelta? Los educadores, los alumnos y mutuas incompatibilidades", en VV. AA., *Claves para la innovación educativa No. 5. Disciplina y convivencia en la institución escolar*, España, GRAÓ-Laboratorio Educativo, 2000.

GANTIVA, Jorge, "Gobierno escolar y democracia", en *Educación y cultura*, Bogotá, Octubre de 1988.

GARCÍA, Carlos Iván y GONZÁEZ, Ana Milena, *Democracia vivencial en la escuela: La construcción de la equidad y la inclusión en la escuela*, Bogotá, Departamento de investigaciones (DIUC) Fundación Universidad Central, Corporación Viva la ciudadanía, 1999.

GARCÍA, Gonzalo y MICCO, Sergio. "Hacia una teoría del preciudadano", en PIZARRO, Crisóstomo y PALMA, Eduardo (comp.), en *Niñez y Democracia*, Bogotá, Ariel-UNICEF, 1997.

GIL VILLA, Fernando, *La participación democrática en la escuela*, Santa Fe de Bogotá, Editorial Cooperativa Magisterio, 1997.

HERRERA, Martha y PINILLA, Alexis, "Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia", en HERRERA, Martha y DÍAZ, Carlos (comp.), *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria*, Bogotá, Universidad pedagógica Nacional, Plaza y Janés, 2001.

JARES, Xesús, "El lugar del Conflicto en la Organización Escolar", en *Revista Iberoamericana de educación No. 15, Micropolítica en la Escuela*, septiembre-diciembre de 1997.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (Ley 115 de 1994).

PÉREZ GÓMEZ, Ángel, "La escuela, encrucijada de culturas", en *Investigación en la escuela*, No. 26, Sevilla, Díada Editora, 1995.

PUIG, José, "La escuela, comunidad participativa", en *Cuadernos de pedagogía*, No. 253, diciembre de 1996, Barcelona, 1996.

RODRÍGUEZ, Martha, "La escuela: primer espacio de actuación pública del niño", en *Educación y ciudad*, No. 3, Mayo de 1997, Bogotá, IDEP, pp. 8-19.

ROSAS, Ricardo y MANZI, Jorge, "Bases psicosociales de la democracia", en PIZARRO, Crisóstomo y PALMA, Eduardo (comp.), *Niñez y democracia*, Bogotá, Ariel-UNICEF, 1997.

SANCHEZ-PARGA, José, *Lo público y la ciudadanía en la construcción de la democracia*, Quito, Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS).

SANTOS GUERRA, Miguel, "Democracia escolar o el problema de la nieve frita", en *Volver a pensar la educación*, Vol. 1, Madrid, Fundación Paideia, Morata, 1995.

THIEBAUT, Carlos, *Vindicación del Ciudadano*, Barcelona, Paidós, 1998.

TOURAINÉ, Alain, *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

VALDERRAMA, Carlos Eduardo y RODRÍGUEZ, J., *Modalidades comunicativas en la formación de la ciudadanía escolar*, Bogotá, Departamento de Investigaciones, Comunicación y Educación, Fundación Universidad Central (mimeo), 1999.