

La FUNDACIÓN CEPECS trabaja desde 1979 impulsando el cambio educativo y pedagógico en Colombia a través de seminarios, cursos, talleres, asesorías e investigaciones sobre distintos temas relacionados con la transformación de la Educación. A partir de 1998 el CEPECS crea el INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN INNOVACIONES EDUCATIVAS -INNOVATE- con el fin de potenciar de manera sistemática su experiencia, tanto en la intervención como en la investigación, a través de un equipo de las innovaciones en

editorial del INNOVATE se publica el libro *De viajes, viajeros y viajeros*. Este libro continúa con este *Construcción de cultura democrática en Colombia*, segundo número de la *COLECCIÓN DE INVESTIGACIONES*, en la cual se publican los resultados de estudios realizados por el Instituto o realizados por investigadores de las innovaciones educativas.

En esta Colección y en los Cuadernos de Reflexión Educativa—de los que se han publicado 13 números—, tanto los educadores y comunidades educativas en general, como los innovadores en educación y los investigadores, encontrarán nuevos aportes al conocimiento de los cambios en educación y podrán enriquecer sus propias búsquedas

**Instituto
de Investigación
e Innovaciones
Educativas**



Juan Francisco Aguilar Soto
José Javier Betancourt Godoy

CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DEMOCRÁTICA

Con la colaboración de
Martha E. López
Rocío del Pilar Durán

Santa Fe de Bogotá, 2000

Juan Francisco Aguilar Soto • José Javier Betancourt Godoy

CONSTRUCCIÓN DE CULTURA MODERNA

En Instituciones

Educativas de

Santa Fe de Bogotá

NOVI

Comenio de los por...

NOVI

NOVI



IDEP



IDEP

INDICE

PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I El concepto de cultura democrática en la escuela	23
CAPÍTULO II Los valores democráticos como fundamento de la convivencia escolar	43
CAPÍTULO III El reconocimiento de las personas como sujetos de derecho	67
CAPÍTULO IV La escuela como comunidad participativa	83
CAPÍTULO V La construcción colectiva de las normas de Convivencia	111
CAPÍTULO VI Dispositivos democráticos para la aplicación de la justicia y la transformación de los conflictos	131
CAPÍTULO VII La interacción comunicativa. Eje del proceso de construcción del currículo	151
CONCLUSIONES	171
BIBLIOGRAFÍA	179
NOTAS	189

PRÓLOGO

Alguien se preguntaba alguna vez “¿Es posible enseñar a ser bueno? O, ¿No es cierto que uno no puede enseñarle a nadie a querer ser bueno?...”

Quizás desde los primeros filósofos griegos las preguntas centrales de la paideia eran *¿es posible enseñar a alguien a ser ciudadano? ¿No es cierto que uno no puede enseñarle a nadie a querer ser ciudadano? ..* Hoy, cuando se habla de la centralidad del aprendizaje en los procesos educativos y cómo éstos deben responder con pertinencia a los contextos socioculturales y, especialmente, a las necesidades individuales y colectivas, para que sean realmente significativos en la construcción de los sujetos, las preguntas podrían cambiar: *¿Es posible que alguien pueda aprender a ser ciudadano? ¿Qué tan significativo es para las personas aprender a ser ciudadanos, en procesos educativos? ¿Hay conciencia de que la construcción de un sujeto como ciudadano es una necesidad básica de aprendizaje?*

Es, en la perspectiva de abordar el problema desde los aprendizajes necesarios para aportar en la construcción de sujetos sociales capaces de “*respetar su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerantes con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comunmente aceptados, así como trabajar por la*

paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente” Es en la clave de los aprendizajes de los valores en los que se asienta *el individuo y la sociedad en su identidad y en su dignidad* que entramos al tema “*Procesos de construcción de una cultura democrática en Instituciones Educativas de Santa Fe de Bogotá*”, eje del presente texto.

En un contexto signado por inequidades, violencia y un tejido social que se deshace, porque no hemos aprendido a leerlo, valorarlo y actuar en él, como sujetos capaces de tejer vínculos en la conflictividad surge la pregunta *¿es posible definir el alcance de la práctica educativa escolar en la construcción de una cultura democrática, teniendo en cuenta los límites que la restringen?* Recurriendo a palabras de Paulo Freire² podríamos afirmar: *aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo*. Esta afirmación rechaza, por un lado el optimismo ingenuo que ve en los procesos educativos, en las escuelas, en los dispositivos normativos y en las dinámicas de participación impuestas desde reglamentos escolares o de convivencia, la llave de las transformaciones sociales y la solución a los problemas de apatía, insolidaridad, agresión, irrespeto, violencia. Por otro lado se opone al pesimismo acritico y reproductivista que, de acuerdo con sus postulados, la educación y la escuela, en cuanto superestructura, sólo puede algo después de transformaciones sociales, económicas y políticas radicales. Ni la postura optimista, ni la pesimista nos permiten dar respuesta a la inquietud planteada, solamente al entender la escuela como un escenario abierto a asimilar y descubrir sus posibilidades nos facilita avanzar en la comprensión del problema y en la búsqueda de pistas para darle respuestas.

Es en este sustrato de posibilidades, facilitador de cambios, prácticas, discursos y proyectos, donde podemos reconocer un primer desafío, para el desarrollo de procesos pedagógicos intencionados hacia la construcción de una cultura democrática en instituciones educativas y es la exigencia de *algo más que un compromiso con la educación y la escuela en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción. hoy existen nuevas posibilidades que debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación*

de prestar atención prioritaria al aprendizaje y a los ambientes en los que éste se genera”

Si se asume la posibilidad como horizonte configurativo del quehacer pedagógico con una visión ampliada y un compromiso renovado, centrando la atención en los aprendizajes, plantear la formación de valores democráticos, el reconocimiento de las personas como sujetos de derecho, la participación y comunicación en las dinámicas en las que se constituyen las normas de convivencia y se diseñan los dispositivos para enfrentar los conflictos, implica que tanto educadores como educandos empiecen a reconocerse y experimentarse como personas constituidas culturalmente, historicamente, inacabadas y conscentes de ese inacabamiento. Tanto el profesor como el alumno aprenden a reconocerse en el juego de negociaciones, en los diálogos superadores de sentidos, como sujetos capaces de ejercer sus derechos, a la par que construyen ambientes, valores y cultura democrática. Tanto educandos como educadores son sujetos en los procesos de aprendizaje donde se tejen las tramas, se configuran las gramáticas y se expresan las lógicas y representaciones que están a la base de las interacciones y de las vivencias tanto autoritarias como democráticas.

Lo que se pretende señalar es que, en la institución escolar, todos los que allí están involucrados aprenden en sus interacciones y en la expresión que hacen de sus vivencias como sujetos. Y es en este escenario institucional y público donde los diferentes actores ponen de manifiesto no sólo sus códigos, relatos y discursos; sino también sus posiciones, valores y formas de actuar. Siendo la acción la mediación más potente, para poner de manifiesto lo que entienden y valoran en el ejercicio de la democracia. En concreto, el maestro no enseña cultura y valores democráticos, los aprende y practica con y entre sus alumnos y colegas, cuando se reconoce él también, como un sujeto social inacabado. Esto exige “*valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros y hacia los demás*”. Como enseñar valores democráticos, el reconocimiento de las personas; cómo promover la interacción comunicativa como clave de la formación de ciudadanía, “*cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve*.” Necesariamente si se quiere trabajar

en la construcción de una cultura democrática tanto la institución, como el personal docente y administrativo tendrán que buscar las formas de no dejarse encerrar en el circuito de sus certezas y verdades. *Se requiere aprender a moverse en ambientes y en dinámicas sociales donde la seguridad es insegura, la certeza incierta, actitudes que sin duda confrontan posturas autoritarias y sectarias, en las que los que poseen los saberes, conocimientos y verdades son demasiado seguros de si mismos*

Romper las certezas y seguridades radicadas en estructuras, normas y funciones del docente que bloquean ambientes, procesos, dinámicas y diálogos que construyen cultura democrática implica que los actores y que la institución escolar se conciban en un contexto caracterizado por la tensión entre la conflictividad y la generación de vínculos. Sujetos que se solidarizan y agregan, capaces de acordar y negociar, actores dispuestos a consensuar y a concertar, pero que lo hacen desde territorios y dinámicas culturales caracterizadas por el individualismo, la desagregación, el disenso y por el anquilamiento del otro. Reconocer que el proceso de aprendizaje de ser sujetos de mocócracos se radica en estas tensiones subjetivas y objetivas, nos permite bajarnos de una visión idílica, —propia del que enseña, no del que aprende— y ubicarnos en una vivencia nómada, llena de tránsitos, búsquedas, luchas y contradicciones; donde la emoción, el que-erer, la acción y el lenguaje serán los ámbitos determinantes de la configuración que de cultura democrática hagan los diferentes actores involucrados en el proceso educativo

Sin duda, como se plantea en el texto los procesos de construcción de cultura democrática en las instituciones educativas, son complejos, ambiguos y contradictorios y en ellos toca reconocer, con una mirada sistémica, tanto componentes, como factores internos y externos que condicionan o determinan los movimientos que en éstos se dan. Queremos básicamente resaltar los dos movimientos que se pueden leer en las experiencias sistematizadas, el movimiento *instituyente y el institucionalizador*. La lectura de estos movimientos está atada a las opciones de *si una cultura democrática se enseña por medio de normas, principios, estructuras, actividades o, por el contrario, se aprende en la medida en que se hacen conscientes las dinámicas, vivencias e interacciones que permiten generar acuerdos,*

instancias de diálogo y concertación, agregaciones o grupos. Asumiendo, como se pretende en el texto, una perspectiva compleja en la lectura de estos procesos constitutivos de cultura democrática en instituciones educativas, podríamos ver que en estos movimientos el instituyente-aprender/ institucionalizador-enseñar comportan una complementariedad no menos fundamental que su oposición, existe una dialéctica, una suerte de recursividad entre uno y otro (uno produce al otro y el efecto de este produce el movimiento contrario). Los dos son fuentes de contenidos, dinámicas, códigos, símbolos e imaginarios opuestos y complementarios.

Otro asunto que surge de la lectura del texto es el de clarificar la temporalidad de la construcción de culturas democráticas en las instituciones educativas y notamos que hay una suerte de tensión entre lo permanente, atemporal (quizás ligado a certezas o a “éticas de máximos”) y el aquí y el ahora (relacionado con el quehacer diario, el problema concreto, las inseguridades o las “éticas de mínimos”). Estas construcciones culturales parecerían construirse desde un aquí y ahora y es en la lectura de esas espacialidades y temporalidades marcadas por la eventualidad, el acontecimiento y la inmediatez (velocidad), que los sujetos —especialmente los jóvenes— configuran redes de sentidos, identidades y se reconocen porque hacen parte —pertenecen— de momentos y espacios en los que transcurre la vida y se dan las interacciones. Las conversaciones, el descubrir el sentir y los sentidos de los otros. El analizar la realidad personal o grupal, desde los conflictos, las expectativas e intereses o desde el deseo de reformular o anular la norma es, en los procesos educativos intencionados por la construcción de culturas democráticas, entrar a manejar los momentos y dinámicas configuradoras de identidades, es construir, deconstruir y reconstruir los sentidos y referentes necesarios para que los sujetos se identifiquen en un proceso en el que se van constituyendo como tales en la interacción democrática, en la participación en un aquí y ahora, para un aquí y ahora y desde un aquí y ahora como plataforma del mañana

También, nos interesa indicar que, si asumimos la institución escolar como uno de los ambientes de aprendizaje del ejercicio público de la democracia y que esto implica una visión ampliada del quehacer educativo, o sea ir más allá de los recursos actuales, de las

estructuras institucionales, de los planes de estudio y de los sistemas tradicionales de instrucción, ésto nos mueve a la necesidad de abrir la escuela, de tejer puentes entre ambientes educativos múltiples y diversos. Tenemos urgencia de identificar diferentes ambientes educativos en los que las personas se mueven y establecen interacciones que les permiten superar conflictos, convivir, solidarizarse y respetarse. Es un hecho que una serie de espacios y dinámicas vitales, públicas y cotidianas son desconocidas, negadas e invalidadas en la escuela. Se hace necesario, entonces, que las instituciones educativas reconozcan, establezcan nexos y conformen redes que les permitan ver las potencialidades de viejos, nuevos y de otros ambientes, ámbitos y escenarios en los que los jóvenes interactúan, transitan, se interrelacionan y tejen puentes entre legitimidades grupales e institucionales, entre conformaciones culturales, tribus o expresiones estéticas distintas. Construir cultura democrática en las instituciones educativas implica desarrollar y consolidar la capacidad de realizar procesos educativos en permanente tránsito por diferentes ámbitos educativos, esto, sin duda, llevará a repensar y recrear los criterios metodológicos y los dispositivos educativos ya que deberán permitir entrar en diversos espacios, actuar en múltiples momentos y manejar situaciones e información de procedencias diferentes.

Retomando las preguntas que surgieron en la lectura del texto *Es posible que alguien pueda aprender a ser ciudadano? Que hacer cuando no se quiere aprender a ser ciudadano? Que tan significativo es para las personas en procesos educativos aprender a ser ciudadano? Hay conciencia de que la construcción de un sujeto como ciudadano es una necesidad básica de aprendizajes?* Para buscar respuestas quizás tengamos que trabajar metódicamente con los educandos, dedicando tiempo al análisis crítico de nuestro lenguaje y de nuestra práctica. En esa actividad aprenderíamos juntos a observar, comparar, seleccionar y establecer las relaciones entre los hechos y los discursos, ejerciendo el derecho a preguntar, discrepar, criticar, a ser curiosos, abiertos y democráticos.

Reconocer que los alumnos y los profesores en las instituciones no quieren ambientes desordenados, licenciosos es algo interesante, pero más es ver como los estudiantes se niegan a recibir imposiciones. Parecería que todos queremos, a nuestra manera y lo expresa-

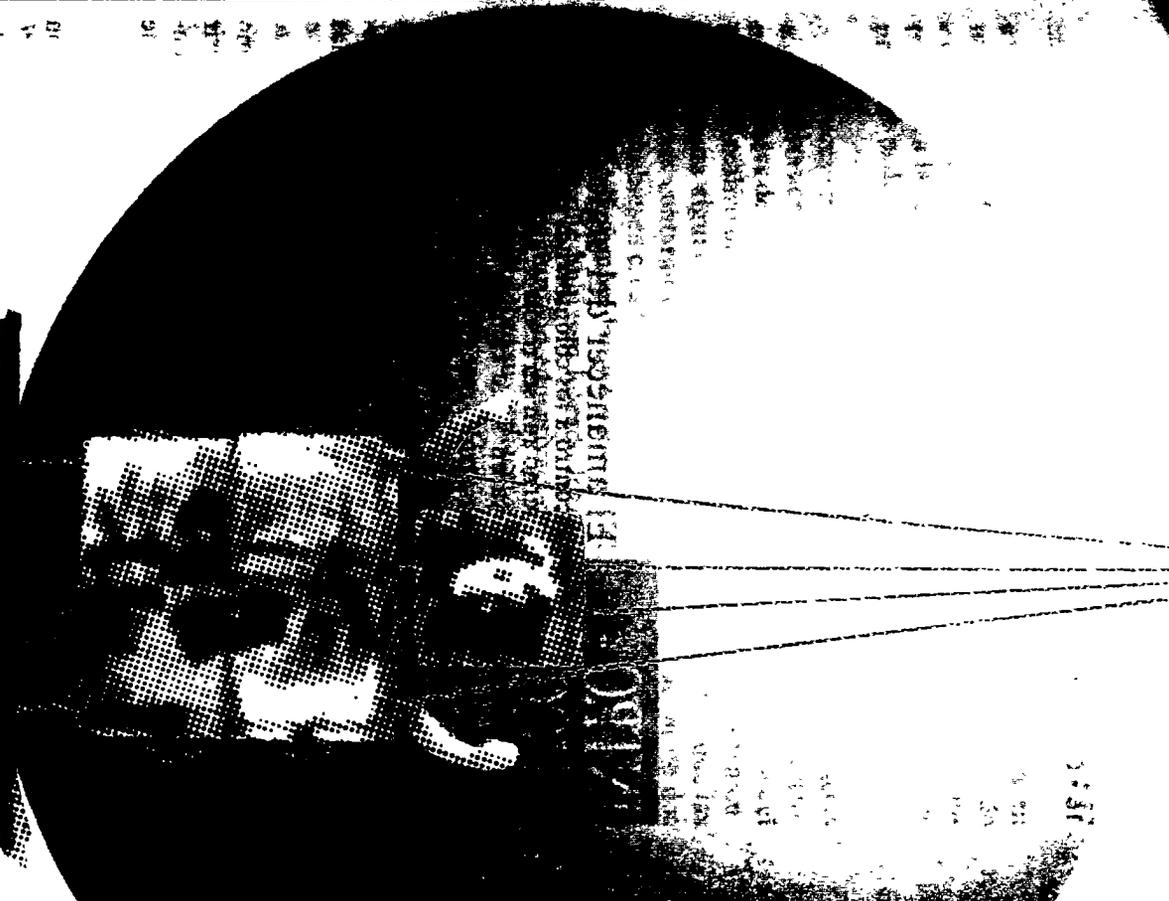
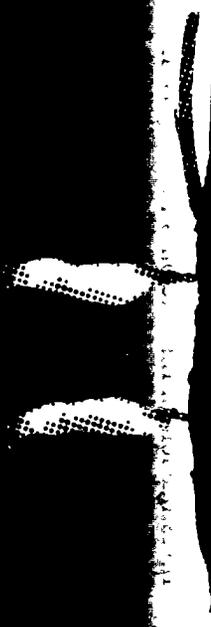
mos de formas diferentes, relaciones democráticas basadas en el respeto mutuo. Los estudiantes no quieren obedecer ciegamente, no están dispuestos a soportar autoritarismos y rechazan las arbitrariedades. Recordado que, alguna vez, una adolescente le dijo a Paulo Freire *"Yo quisiera una escuela, Paulo, que no fuese parecida a mi mamá. Una escuela que creyese más en los jóvenes y que no pensase que hay un montón de gente esperando sólo para hacer daño."*

En definitiva, si el propósito es desarrollar procesos de construcción de cultura democrática, requerimos asumir que esto es posible en una institución educativa, y esa posibilidad se constituirá en el horizonte configurativo del quehacer pedagógico.

Sin duda es un reto que vale la pena asumir, pero es imposible si no lo descamos, si no soñamos con un país donde la vida y el otro tiene y puede llegar a ser sujeto capaz de ejercer democráticamente sus derechos como ciudadano. Todo esto requiere como condiciones indispensables altas dosis de energía, amor, respeto, diálogo y solidaridad.

Alfredo Ghiso C
Medellín, febrero del 2000

16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100



100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150

151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200

201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250

INTRO- DUCCIÓN

El amanecer del siglo XXI nos encontró a los colombianos con un conflicto interno aún sin resolver, una recesión económica en lento camino de superación en el marco de un modelo de desarrollo que profundiza las inequidades sociales, seculares problemas de pobreza, corrupción y violencia instalados como males endémicos, un tejido social disuelto por efecto del indebido tratamiento de las contradicciones sociales, y una escuela en crisis que se empecina en darle la espalda a los problemas nacionales.

En este contexto un tanto sombrío, preguntarse por la forma como se construye la democracia desde la escuela, es atreverse a sugerir que la esperanza de conseguir un futuro mejor está fundada en cambios reales que se están produciendo, desde los microespacios de comunidades educativas que le apuestan a ese futuro

El presente informe condensa los hallazgos de la investigación que sobre *procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*, adelantó el Instituto de Investigación en Innovaciones Educativas -INNOVE-, de la Fundación CEPECS, con el auspicio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- durante 1999.

La investigación, cualitativa, basada en estudios de caso, se propuso indagar los significados y sentidos atribuidos por los actores

escolares a los procesos de construcción de cultura democrática, en instituciones de educación básica y media, que vienen realizando experiencias en este campo en el Distrito Capital, así como su contribución a la formación de ciudadanía y a la transformación de las prácticas pedagógicas en la escuela

El proceso metodológico se inició con un rastreo de experiencias significativas en construcción de cultura democrática en instituciones escolares de Santa Fe de Bogotá. El equipo de investigación del INNOVE realizó un proceso de selección de las experiencias teniendo en cuenta algunos criterios básicos como los siguientes: que las experiencias contaran con un tiempo mínimo de duración de dos años, que hubiesen creado espacios de participación de los distintos miembros de la comunidad y formas novedosas para la gestión de los conflictos; que hubiesen logrado legitimidad y reconocimiento por parte de la comunidad educativa y que viniesen desarrollando procesos de reflexión sobre su quehacer y su práctica.

Las cuatro experiencias seleccionadas fueron: el Colegio Benposta Nación de Muchachos, el Instituto Cerros del Sur, El Colegio Rodrigo Lara Bonilla y el Gimnasio Sureste de América Latina. Cada una de estas experiencias fue sistematizada. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, se hizo observación de campo y recolección de información escrita. Como parte de la investigación y socialización de las experiencias se realizó el "Encuentro Distrital de Experiencias escolares en construcción de cultura democrática" en Santa Fe de Bogotá, durante los días 29 y 30 de julio de 1999.

Con el fin de dar a conocer las experiencias participantes en este proyecto a nuestros lectores, maestros, investigadores y demás miembros de la comunidad académica y educativa del país, haremos una breve presentación de cada una de ellas.

El colegio Benposta Nación de Muchachos es una institución educativa creada por una organización no gubernamental de desarrollo del mismo nombre, constituida en España en 1956 y que inicia sus labores en Colombia en el año de 1974. Durante sus veinticinco años de labores en el país, Benposta ha creado sedes en Bogotá, Villavicencio, Montería y Tierralta (Córdoba). Su propósito consiste

en crear espacios para dar respuesta a las necesidades fundamentales de niños, niñas y jóvenes, así como generar procesos de participación y organización de los mismos. Los programas sociales de Benposta se conciben no desde una perspectiva asistencialista sino como una forma de restituir los derechos a niños, niñas y jóvenes, como una manera de reivindicar sus derechos y de reconocerlos como sujetos sociales, como seres activos con capacidad para asumir tanto derechos como obligaciones.

Benposta Nación de Muchachos, ofrece programas educativos, de nutrición, salud, deportivos y artísticos en sus diversas sedes en el país. En sus dos sedes de Santa Fe de Bogotá presta el servicio de educación básica y media con una cobertura de 429 estudiantes para el año de 1999, servicio de internado para niños, niñas y jóvenes abandonados o en situación de riesgo y servicios médicos y odontológicos a la comunidad educativa y a la comunidad local de su entorno.

El colegio está localizado en el barrio Turbay Ayala, zona marginal al centro oriente de Bogotá, perteneciente a la localidad de Santa Fe. Recibe estudiantes de los barrios El Parejo, Turbay Ayala, Los Laches y comunidades circunvecinas, así como de otros barrios y localidades de Santa Fe de Bogotá como Bosa y Fontibón. Ofrece servicio educativo en los niveles de preescolar (transición), básica primaria, básica secundaria y media. Su proyecto educativo se denomina Proceso de formación abierto con promoción flexible y con énfasis en desarrollo comunitario (Promoción cultural). El PEI se propone como objetivo principal formar agentes de cambio social, formar líderes comunitarios que se proyecten a sus comunidades de origen.

La experiencia de Benposta en el campo de la cultura democrática, está constituida por su propuesta de autogobierno escolar, que consiste en la creación de un conjunto de espacios de participación para la autogestión y gobierno por parte de los estudiantes, así como la referendación y puesta en marcha de prácticas democráticas apoyadas por la comunidad adulta.

El Instituto Cerros del Sur (ICES), nace como iniciativa de algunos profesores, estudiantes y otros profesionales en 1984, interesados en realizar un trabajo en los sectores populares de la ciudad.

Los orígenes del Instituto funcionan con el nombre de Instituto Social Nocturno de Educación Media (ISNEM) en diferentes lugares de Bogotá, como San Cristóbal, El Sosiego, Santa Fe, para finalmente ubicarse en el barrio Potosí - La Isla, en Ciudad Bolívar.

El ICES se encuentra ubicado en la parte C de Ciudad Bolívar, Sector Jerusalén. Potosí es uno de los barrios típicos de esta localidad. Potosí es una zona extensa donde se desarrolla una dinámica propia de un sector de bajos recursos que tiende a consolidarse para enfrentar las dificultades de la ciudad. Desde su llegada a Potosí, el colegio ha cumplido no sólo una labor académica de formación de niños, niñas y jóvenes, sino que ha impulsado procesos que van desde la consecución de servicios públicos, hasta la participación en la formación comunitaria. Desde su fundación en 1983, la institución viene trabajando con un proyecto educativo que trata de responder a las necesidades de su entorno local.

Actualmente el colegio se ha convertido en centro de todas las actividades comunitarias, donde estudiantes y profesores son promotores sociales que involucran de manera directa su actividad académica con la labor comunitaria que realizan; ellos se definen no como una innovación educativa sino, como un proyecto de educación alternativa, que busca la transformación social. En el Instituto, se realizan actividades culturales, académicas y comunitarias, que convierten al colegio en verdadero impulsor de la vida del sector.

El colegio funciona en tres jornadas, mañana, tarde y noche. Cuenta con un promedio de 1260 alumnos, para el año 1999, en las tres jornadas. Los estudiantes en su gran mayoría pertenecen al barrio o a la localidad, es decir, provienen de familias de estratos uno y dos.

El Proyecto Educativo Institucional se denomina *Escuela Comunitaria*. Orienta su quehacer desde la educación popular; entendida por ellos, como un proceso de formación y concientización de quienes participan en el proyecto. La concientización se entiende como el conjunto de acciones que promueven personas comprometidas en la transformación de la realidad desde los principios científicos en las diversas áreas del conocimiento. La experiencia educativa del

ICES, constituye un aporte desde una perspectiva ético-política de quehacer educativo a los procesos de construcción de cultura democrática en la escuela.

El Gimnasio Suroriental América Latina es una institución educativa ubicada en la localidad cuarta, San Cristóbal, en el barrio Altamira. El colegio forma parte de uno de los proyectos de la fundación PEPASO (Programa de Educación para Adultos del Sur Oriente). La fundación nace el 14 de enero de 1980 como una organización comunitaria que busca proponer alternativas de solución al problema del analfabetismo en la Localidad de San Cristóbal. Su propuesta pretende coadyuvar al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de la zona y se fundamenta en el sueño de construir una sociedad donde la democracia y la justicia sean posibles. En el marco de esta visión democrática surge el Gimnasio.

El colegio atiende en 1999 a 240 alumnos, de estratos uno y dos de la localidad, algunos de los cuales se ven obligados a trabajar para apoyar económicamente a sus familias. El plantel ofrece educación básica y media, en la modalidad de bachillerato académico-comercial. Su proyecto educativo institucional Educación y jóvenes para la democracia, se propuso constituir el espacio escolar como un espacio fraterno mediado por el afecto entre sus miembros. En la actualidad este proyecto se encuentra en un proceso de reformulación.

El Gimnasio se propone educar a los jóvenes integralmente a través de la formación académica, intelectual, artística, técnica humanística que les permita comprender y asumir la realidad comunitaria, económica y social, a fin de aportar a la construcción de una sociedad democrática y con justicia social. Este objetivo se fundamenta en los tres principios de la propuesta pedagógica de PEPASO: ciencia, arte y comunidad, que apuntan al desarrollo del sujeto en plenitud como ser humano con proyección social e inscrita en una comunidad. La especificidad de esta experiencia, también muestra las dinámicas propias de los procesos de construcción de la cultura democrática en la escuela.

El Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla, se encuentra situado en el barrio Candelaria La Nueva de la localidad diecinueve, Ciudad

este. Esta localidad, que tiene un poco más de un millón de habitantes, vive en condiciones de pobreza, violencia social e intrafamiliar, ha sido que cargar además con un alto grado de estigmatización que hacen ver como una de las zonas más inseguras de la capital.¹ Ciudad Bolívar es el refugio último de las clases más necesitadas de la localidad, y es parte importante del cordón de miseria que crece a su alrededor. El olvido estatal ha llevado a que sus habitantes se consintieran abandonados a su propia suerte.

El colegio Rodrigo Lara fue construido con aportes del IDU (Instituto de Desarrollo Urbano), del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y de la Secretaría de Educación del Distrito Capital Empezó a funcionar en 1983 con el nombre de «Colegio Candelaria La Nueva» pero luego del asesinato del ministro de justicia, en 1984, el nombre fue cambiado por el de «Colegio Rodrigo Lara Bonilla». Atención a una población de más de 3000 estudiantes distribuidos en tres jornadas. En la mañana se ofrece educación básica primaria, en la tarde y la noche básica secundaria y media. La jornada de la tarde atiende en 1999 a 859 estudiantes distribuidos en 24 cursos. Es uno de los colegios más grandes de la localidad, hecho que lo ha convertido en lugar preferido de encuentro y centro importante de las actividades que se realizan en el sector.

En lo largo de la historia de la institución, se han hecho presentes los problemas del sector, específicamente consumo de drogas y alcohol, presencia de pandillas y embarazos en adolescentes. Es esta situación la que lleva a la institución a iniciar un proyecto en desarrollo humano en el año 1992, con el apoyo de la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. El proceso de reflexión y acción pedagógica iniciado en ese año ha generado cambios y dinámicas nuevas que han posibilitado transformaciones en el ambiente escolar, razón por la cual, consideramos esta experiencia como significativa en el campo oficial del Distrito Capital.

El análisis y sistematización de las experiencias nos permitieron explorar la diversidad de significados, procesos y dinámicas que pueden presentarnos en esta obra se configuró alrededor del desglose del concepto de *cultura democrática en la escuela*. En el primer capítulo

se formula el concepto y se plantean una serie de cuestionamientos que amplían el debate sobre las posibilidades de la democracia en la escuela. En los siguientes capítulos se estudian los procesos de construcción de la cultura democrática en nuestras instituciones retomando algunos elementos contextuales y relacionándolos con las experiencias sistematizadas. En ellos se desarrollan las categorías principales. Los valores democráticos como fundamento de la convivencia escolar, el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos, la escuela como comunidad participativa, la construcción colectiva de las normas de convivencia, los dispositivos democráticos para la aplicación de la justicia y la transformación de los conflictos y la interacción comunicativa como clave de la formación de ciudadanía en la escuela.

Los procesos de construcción de cultura democrática en la escuela se exhiben como característica central la complejidad de sus búsquedas, los altibajos y retrocesos, las contradicciones. Constatar estas características en algunas instituciones, es decir, verificar que tales procesos están cargados de dificultades, pero también de satisfacciones para sus gestores y de logros en calidad educativa para los beneficiarios de tales esfuerzos; constituye una oportunidad para convocar a otros a iniciar, si no lo han hecho aún, o a continuar, si ya emprendieron este camino, los procesos de construcción de cultura democrática en la escuela. Un país convulsionado, que experimenta a sangre viva sus crisis y transiciones, requiere de la emergencia y consolidación creativas de nuevas experiencias, como nos lo recuerda la clásica sentencia del maestro Simón Rodríguez: *O inventamos o erramos*.

Finalmente, deseamos expresar nuestra gratitud a los miembros de la comunidad educativa de los colegios que participaron en la investigación por su apertura al diálogo, la reflexión y la interlocución; y, sobre todo, por arriesgarse al escrutinio público de la comunidad educativa.

CAPÍTULO I

El concepto de cultura democrática en la escuela



E

El análisis de los procesos de construcción de cultura democrática que se están llevando a cabo en algunas instituciones educativas de Santafé de Bogotá, requiere de la elaboración del concepto de cultura democrática en la escuela, concepto que orientará el proceso de interpretación de la información empírica obtenida de las experiencias estudiadas. La exposición de este concepto implica el cuestionamiento acerca de las condiciones de posibilidad de la democracia en el ámbito escolar.

En primer lugar, es necesario reconocer que los procesos de construcción de cultura democrática que se dan en algunos establecimientos educativos de los niveles básico y medio responden, tanto como los demás cambios que se están introduciendo en la estructura convencional de muchas escuelas y colegios, a las exigencias de una institución, la escuela, que atraviesa por una profunda crisis y que se pregunta por su verdadero significado para la sociedad contemporánea. Estos procesos de construcción de democracia en la escuela, además, poseen los alcances y las limitaciones determinados por la misma estructura de la institución escolar, es decir, se encuentran circunscritos a la escuela y por tanto se realizan en las proporciones permitidas por ella.

Por las anteriores razones, las referencias a la estructura de la escuela y a su innegable situación actual de crisis son obligadas al propósito de tematizar el asunto de la democracia escolar. Es necesario entonces, no

dejar el concepto cultura democrática en la escuela como un suceso sino como un interrogante ¿Es posible la democracia en la escuela?

Las condiciones de posibilidad de la democracia escolar, están determinadas, por una parte, por la estructura de la institución escolar —la gramática profunda—, y por otra, por la situación y las características de esta institución en el momento presente, caracterizado por los profundos cambios que se están operando en la sociedad y la cultura, como consecuencia entre otras razones del impacto de la revolución científico-tecnológica y del cambio de época que está significando la emergencia de la posmodernidad, con toda la avalancha de crisis que ella implica (crisis de la razón instrumental, de la ciencia, de los paradigmas, de la idea de progreso, etc.) Tal situación actual de la escuela, no obstante, no puede entenderse sólo como un elemento de la coyuntura, pues la crisis de la escuela alcanza dimensiones catastróficas⁷, si se piensa en el grado de profundidad de algunos de sus problemas, que llevan a algunos a preguntarse, no precisamente por la forma como va superar su situación coyuntural, sino por la existencia misma de la institución. La pregunta por el caso de la escuela⁸, es una pregunta que muchos conocedores de la crisis escolar se hacen, pero que muy pocos se atreven a responder.

Probablemente, la expresión *cultura escolar democrática* constituya una contradicción en sí misma. Por lo menos así lo expresa Josep Puig defendiendo al ideal de concebir la escuela como una comunidad participativa.

Podemos decir, a partir de las aportaciones de múltiples autores, que la escuela democrática es una realidad profundamente contradictoria. Respecto a lo que aquí nos ocupa, la escuela defiende la participación y la autonomía, y a la vez se comporta de modo autoritario y heterónimo⁹.

Esta contradicción está en la base de la estructura escolar. Cuandemos distintas teorías de la reproducción, en la década del setenta, demostraban teórica y empíricamente que la escuela es una agencia de reproducción social y cultural, lo que estaban señalando era la imposibilidad estructural de concebir que la democracia pudiese asociarse con la escuela. Si la escuela "favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos por el capital cultural"¹⁰, según la

célebre sentencia de Bourdieu y Passeron, o si la escuela es un "arato ideológico del Estado que reproduce la fuerza de trabajo e incarta la ideología dominante", de acuerdo con la perspectiva marxista althusseriana de Baudet y Establet⁹, o si, finalmente, según Bernstein¹⁰ la escuela funciona como dispositivo pedagógico de selección social, privilegiando a los portadores de códigos elaborados colocándolo en situación de desventaja a los portadores de códigos restringidos, entonces la escuela no puede ser democrática debido a su estructura esencialmente clasista

El hecho de que las teorías reproductivistas hayan pasado de moda en los noventa, no significa que sus fundamentos centrales carezcan de sentido, aún hoy. Las críticas a estas teorías, realizadas desde las teorías de la resistencia o desde las pedagogías críticas, apuntaban a denunciar el inmovilismo político a que conducía el reproductivismo originado en su incapacidad para dar cuenta de los comportamientos de oposición al interior de la escuela y de sus procesos internos de producción de significado, de refuncionalización de los contenidos escolares y de conflicto y diálogo intercultural. El rescate del concepto gramsciano de hegemonía, el cual supone que la dominación no es posible nunca totalmente sin un margen de consenso entre los dirigidos, y más recientemente el impacto en el campo intelectual de la educación de la teoría de la acción comunicativa de Habermas y de la concepción de educación como foro de negociación de la cultura de Bruner, han permitido una superación del reproductivismo por una doble vía: en primer lugar, la de una mejor comprensión de la dinámica de la relación entre la escuela y la estratificación social; en segundo lugar, la de abrazar apuestas constructivas de transformación de la escuela como una respuesta propositiva al pesimismo reproductivista reflejado en la clásica consigna "sólo cambiando el sistema cambiará la educación"

Sin embargo, pese a que algunos fundamentos del reproductivismo y en especial sus implicaciones políticas fueron duramente cuestionados y en su lugar emergieron propuestas alternativas que hicieron de la escuela una institución que albergaba esperanzas de transformación, algunos elementos esenciales del aporte de esta vertiente de pensamiento mantienen su vigencia, dadas su fuerza argumentativa y el soporte factual de algunos de sus postulados

Por ejemplo, hoy nadie duda del hecho que la escuela no es factor fundamental de movilidad social ascendente. Y tampoco se cree ya en el mito de la escuela única que promueve a sus alumnos de acuerdo con sus dotes individuales. Conceptos como "violencia simbólica" (Bourdieu, Passeron) o "código educativo" (Bernstein), nacidos en el marco del reproductivismo, constituyen hoy referentes necesarios de la sociología de la educación y de las pedagogías críticas, por su utilidad para la comprensión de las relaciones de poder derivadas de la estructura profunda del sistema educativo

La alusión a estas teorías es necesaria para discutir las condiciones de posibilidad de la democracia escolar. Con base en autores como Páez (1996) y Santos (1995) que plantean, en relación con la democracia escolar como interrogante, algunas de las contradicciones inherentes a la escuela, es conveniente hacer algunas consideraciones pertinentes para nuestro medio:

• *La escuela, una institución igualitaria que, sin embargo, reproduce la desigualdad social.* En países como Colombia, cuyos sistemas educativos distan mucho de alcanzar la cobertura total, la escuela opera aún (pese a los esfuerzos de universalización de la básica) como factor de privilegio social. Sin embargo, aún si se llegase a obtener tal cobertura, la división entre educación estatal y educación privada opera como factor de selección en función del origen social de los educandos, de manera que el desempeño escolar se distribuye socialmente reproduciendo la desigualdad social previamente existente. En este campo, como se suele decir, las excepciones no hacen más que confirmar la regla

• *La escuela es una institución pretendidamente igualadora que mantiene mecanismos que favorecen el elitismo.* El acceso a la educación básica se considera un factor democratizador de la sociedad en la medida en que aparentemente permite la igualdad de oportunidades; sin embargo, al interior de la escuela funcionan ciertas "redes de escolarización"¹¹ que seleccionan a la población escolar según su origen social, de manera que son muy conocidas las diferencias entre una "educación para pobres" y otra "educación de élite"

• *La escuela es una institución cargada de imposiciones que pretende educar para la participación.* Por efecto de la tradición, muchas de las rutinas y muchos de los rituales escolares constituyen elementos inamovibles de la estructura escolar, representando una imposición de base sobre los sujetos escolarizados.

"En más de dos siglos de existencia, la distribución y funcionamiento del espacio y el tiempo escolar no han sufrido transformaciones radicales. Como puede observarse en los primeros planes o reglamentos escolares de la segunda mitad del siglo XVIII, espacio y tiempo constituirían un sólido dispositivo de control y vigilancia. La rígida separación entre el salón de clase y el patio de recreo; la detallada y minuciosa distribución del tiempo (para el aprendizaje de los saberes, para el juego, para las lecciones, para el examen, para los actos cívicos o religiosos, etc.), identifican a la escuela de ayer como a la de hoy"¹²

Además del control del tiempo y del espacio, el control sobre el cuerpo y sobre los saberes constituyen obsesiones de la escuela, y delimitan el marco dentro del cual se quiere incentivar a la participación de los escolares.

• *La escuela es una institución heterónoma que pretende desarrollar la autonomía.* La propia autonomía escolar consagrada en las leyes colombianas, constituye una autonomía limitada, por cuanto el Estado establece sus alcances y limitaciones.

¿Acaso la emergencia de nuevas experiencias de innovación como efecto de la obligatoriedad impuesta por la Ley General de Educación y sus normas reglamentarias no constituye un buen ejemplo de promoción-represión del cambio educativo, al establecer la autonomía escolar y señalarle al mismo tiempo límites muy precisos para su ejercicio?¹³

Ramírez¹⁴ utiliza un lenguaje mucho más directo para referirse a este aspecto

"Los profesores tienen libertad para organizar la enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas tienen, en un embotellamiento, la libertad de elegir los casetes que les gustaría oír mientras tanto".

• *La escuela es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad.* Para Santos Guerra,

No resulta coherente este doble planteamiento: la eliminación de la libre elección para enseñar a realizar elecciones autónomas, auténticamente libres¹⁵

Normalmente se suele asociar la enseñanza obligatoria con cualidades positivas de extensión de los beneficios de la escuela a toda la población, sin embargo, el carácter obligatorio de la escolarización arroja dudas acerca de su relación con el proceso de democratización de la sociedad. ¿Grande dilema que aparece aquí, que abre un interesante campo problemático poco explorado aún, es el siguiente: ¿Qué resulta más democrático, el acceso a la escuela o la libertad de educarse a través de canales institucionales o no institucionales? Fácilmente se advierte que tal dilema se ha resuelto a favor de la escuela, especialmente por el hecho de que para los desposeídos las posibilidades de acceso al capital cultural se reducen prácticamente a la oferta escolar, pero el dilema cobra fuerza con la crisis de sentido de la escuela al inicio del siglo XXI. La pérdida de legitimidad del saber escolar se reparte por igual a través de las diferentes capas sociales, quedando la legitimidad de la escuela en gran parte reducida sólo a sus consecuencias meritocráticas "un mal necesario"

• *La escuela es una institución jerárquica que pretende educar en y para la democracia.* La mayoría de los cargos de los niveles de dirección tanto del conjunto del sistema educativo como al interior de las instituciones educativas son asignados a través de mecanismos no democráticos. Sin embargo, las jerarquías escolares propugnan por una formación democrática desde la escuela

• *La escuela es una institución epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente.* El currículo, entendido como selección (arbitraria) de contenidos de la cultura, está signado por relaciones de poder, en la medida en que, para el caso de Colombia, por ejemplo, las áreas obligatorias y fundamentales establecidas por la Ley General de Educación constituyen el núcleo común que homogeniza con la pretensión de lograr la unidad nacional, marco dentro del cual se estimula la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente "El círculo vicioso se cierra sobre sí mismo: quien tiene poder selecciona el conocimiento, quien selecciona el conocimiento tiene poder"¹⁶. Por ello, representa una contradicción intrínseca el hecho de que la escuela es una institu-

ción que busca la diversidad pero que forma para competencias culturales comunes

- *La escuela es una institución que pretende educar para los valores democráticos y para la vida* En Colombia, desafortunadamente, los valores democráticos se encuentran resquebrajados como consecuencia de múltiples factores estructurales. El conflicto armado interno que vive el país, que se ha recrudecido en la última década, configura el contexto dentro del cual se desenvuelve la vida para la mayor parte de los colombianos, de manera que educar para la vida, constituye más un interrogante que una certeza en la actualidad. Por ello, ¿cómo conjugar la pretensión de educar para la vida con la pretensión de educar en (para) la democracia? El Estado promueve el modelo de desarrollo neoliberal, que profundiza las desigualdades sociales y ensancha la inequidad, y simultáneamente clama por educar en los valores democráticos. Pero ¿cómo formar los “recursos humanos” requeridos por el modelo neoliberal, en los valores de equidad, solidaridad, igualdad, que son contrarios de facto al modelo?; ¿cómo compatibilizar la cooperación exigida por la democracia con la competencia ultranza como requisito de eficiencia exigida por este modelo de desarrollo?

- *La escuela es una institución sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos.* La feminización de la profesión docente determina el marco dentro del cual se busca la equidad de género. Pero por otra parte, las relaciones de poder en la escuela tradicional responden a una estructura patriarcal y jerárquica que genera situaciones de violencia y discriminación contra las mujeres, manteniendo y reproduciendo un orden escolar inequitativo que refuerza la sistemática relegación, confiscación de lo femenino.¹⁷

- La escuela es una institución acrítica que pretende educar para la exigencia democrática. El sistema educativo colombiano no posee estrategias claras de autoevaluación y el magisterio se niega sistemáticamente a ser evaluado. Se evalúa el logro del alumnado o el desempeño docente, pero no el sistema como un todo, con lo cual se deja la impresión de que los bajos resultados son de exclusiva responsabilidad individual, preservando al sistema de asumir

culpa de participación en el fracaso. Ese sistema acrítico es el que pretende educar “en” la democracia.

- *La escuela es una institución aparentemente neutral que esconde una agenda ideológica* Los contenidos curriculares constituyen puntos de vista que normalmente se ofrecen como verdades puestas a regular a través de la supuesta imparcialidad del discurso institucional. La neutralidad no existe, y la pretensión de democracia se desensiva tras este ocultamiento.

Así como anteriores contradicciones relativas a la estructura de la escuela se suman aquellas derivadas de la pervivencia de la escuela tradicional. Son contradicciones entre lo que dice la escuela que es, o lo que pretende ser, y lo que es realmente, visto a la luz de lo que sucede en escuelas y colegios de tipo tradicional. Según Puig¹⁸, las contradicciones son evidentes.

- La escuela, institución respetuosa con las diferencias y garante de la tolerancia que, sin embargo, inculca actitudes discriminatorias
- La escuela, institución que proclama la necesidad de aprendizaje crítico y creativo, pero que, sin embargo, usa medios verbales y memorísticos.

En la escuela, institución democrática que, sin embargo, está atravesada por hábitos autoritarios que limitan la participación y la autonomía

La llamada escuela tradicional¹⁹ paulatinamente viene siendo superada por otras teorías y otras prácticas pedagógicas, en un proceso desigual, lento, cargado de altibajos y de fisuras, de evoluciones e involuciones. Sin embargo la fuerte predominancia de lo tradicional constituye todavía una característica de nuestro sistema educativo. Por ello las contradicciones entre la democracia y la escuela como institución, y en particular una de sus más visibles y contundentes formas de expresión, la escuela tradicional, representan la realidad que constituye el punto de partida de cualquier propuesta de cambio innovador en este tema.

La transformación de la escuela supone hacer visibles estas contradicciones, pero el gran interrogante surge cuando se pregunta por posibilidad de superarlas. El problema de la democracia en la escuela posee como trasfondo este complejo mundo contradictorio, de maneras que las soluciones que se esperan no pueden ser tan sencillas como pretender la eliminación rápida de las contradicciones, sino que deben atender a la complejidad que éstas entrañan.

Las contradicciones constituyen el entramado de la cultura escolar. Las creencias, las concepciones y discursos, las costumbres y convenciones, las prácticas de los distintos actores escolares, que constituyen el entramado de significados que le dan sentido a un determinado tipo de convivencia en el ámbito escolar articulan el campo cultural en el que se gestan los procesos de construcción de la democracia.

La escuela, como las demás instituciones, produce su propia cultura, que se expresa en sus propias formas de ser y de hacer, en sus símbolos y rituales, en sus normas y valores, en los roles y funciones que asigna, en las formas organizativas que estructura, en sus relaciones de poder y en sus códigos de comunicación. Sobre la cultura escolar, dice Pérez Gómez:

"Entiendo por tal el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerza la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen institución social"²⁰.

Descifrar la cultura escolar, nos permitirá comprender las claves culturales de los procesos de regulación y las formas de pensar, sentir y actuar de los actores y agentes educativos. Interpretar las percepciones, las sensibilidades y las motivaciones de los actores escolares implica abrir compuertas para la comprensión de las claves culturales de sus interacciones sociales. El concepto de CULTURA DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA representa una particular forma de expresión de la cultura escolar.

Entendemos aquí el concepto de cultura democrática en la escuela como el complejo de significados que estructuran los comportamientos, las prácticas, los saberes, valores y representaciones que configuran el marco de las relaciones de convivencia en el ámbito escolar, los cuales están basados en principios democráticos, aspecto que le confiere un sentido particular a este tipo de convivencia.

El proceso de construcción de cultura democrática en las instituciones educativas consiste en parte en la endogenización en dicha institucionalidad de los principios democráticos que orientan y definen la acción de los actores escolares y los lleva a construir la convivencia en concordancia con tales principios. Dado que se trata de un proceso de construcción, la presencia de los principios democráticos no se da de forma homogénea, ni de forma total, de suerte que los principios pueden observarse en proceso como presentes en alguna medida (es decir, unos principios sí y otros no); como existentes en cierto grado (los principios no se expresan de manera "pura" sino con especificidades producto de la apropiación que de ellos hacen las comunidades educativas concretas), y como relacionados entre sí de alguna forma (con determinados énfasis, con formas de articulación particulares, destacando ciertos ejes, etc.)

Pero además de los principios democráticos, el proceso de construcción de cultura democrática en la escuela implica la endogenización de actitudes y comportamientos de los actores escolares, y la construcción de formas de organización y de mecanismos operacionales a través de los cuales los principios democráticos encuentran sus formas de realización.

Por estas razones, el concepto de cultura democrática en la escuela abarca el tema del gobierno escolar, pero va mucho más allá de considerar agotado el asunto de la democracia con el sólo análisis de las formas de elección y representación de los órganos del gobierno escolar. Esta precisión parecería innecesaria, dado que se desprende como consecuencia lógica de nuestro enfoque cultural y de la perspectiva interpretativa del estudio, que las especificidades del gobierno escolar constituyen tan sólo un aspecto de un problema mayor que lo engloba, el problema de la cultura democrática. Sin embargo, nos parece detectar en nuestro

medio escolar cierta tendencia a asimilar o equiparar democracia con gobierno escolar

Esta tendencia reduccionista, no sólo actúa como obstáculo epistemológico para realizar análisis más globales y sistemáticos de la cultura escolar, sino que tiene como consecuencia la creación de lo que podríamos llamar la "ilusión de la democracia escolar", consistente en considerar que la democracia se obtiene (como si se tratara de un bien material), o se concluyó (como si se tratara de un estado fijo de cosas) en el momento en que se realizaron elecciones de representantes estamentales a los órganos de gobierno escolar, y que se aprobó por parte de la comunidad un manual de convivencia

Sin embargo, para Dewey

Una democracia es más que una forma de gobierno: es primordialmente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente.²¹

La cultura democrática en la escuela integra los elementos del gobierno escolar, pero no se restringe a ellos

Mejorar la dinámica democrática no consiste solamente en transferir las estructuras de participación. Para que la realidad varíe tiene que modificarse el discurso que nos acerca a una comprensión diferente; las actitudes de los protagonistas y las prácticas que éstos realizan. Ninguna de las tres vertientes, aisladamente, conlleva un cambio en profundidad.

Cambiar sólo la estructura de participación a través de los consejos escolares puede dejar la escuela como estaba. O quizá peor, porque algunos piensan que ya está garantizado el desarrollo democrático. (...) Cuando en un plazo más o menos razonable, se considera que este cambio no ha dado sus frutos, se puede pensar que hay que retroceder a posiciones menos participativas, alegando que la democracia escolar no es posible que ni siquiera es deseable.²²

Ubicar a la democracia en el campo de la cultura es una perspectiva que se aleja de las concepciones que afirman que la democracia es fundamentalmente una forma de gobernar. Esta tradición destaca en la definición del concepto la estabilidad y el fortalecimiento

funcional, derivados de la capacidad de los gobernantes para empujar canales institucionales para tramitar las demandas de los asociados, consiguiendo de esta manera el control y el disciplinamiento de éstos. La perspectiva liberal clásica de la democracia representativa (que implica el consentimiento de los gobernados y la igualdad de oportunidades), como máxima expresión de la democracia en cuanto puede encontrarse entre las razones que explican en el medio la reducción de la democracia al gobierno escolar

no existen otras perspectivas acerca de la democracia en la escuela

Para Puig²³

(...) una escuela democrática será aquella que sepa organizarse de modo que estimule la participación de todos los implicados: que reconozca como interlocutores válidos a todos sus miembros.

(...) las experiencias escolares democráticas suponen la participación de los miembros de la comunidad en las diversas tareas que allí se llevan a cabo. (...) la participación en la gestión del centro; la participación en la elaboración y aplicación de proyectos, planes y programaciones docentes; y la participación en el trabajo escolar y en la regulación de la convivencia en el grupo-clase y en el conjunto del centro.

(...) las experiencias escolares democráticas suponen que la comunidad escolar es capaz de poner en marcha instancias de participación adaptadas a cada uno de los ámbitos de acción de un centro.

(...) la participación en la comunidad escolar es un fin en sí misma, ya que el hecho expresa valores democráticos. Pero, a la vez, es el mayor medio para alcanzar otros fines propios de la tarea educativa. Las experiencias escolares de participación y autonomía son también un medio para lograr el pleno desarrollo de la personalidad en el interior de una sociedad justa, libre y solidaria" (p. 29)

Por su parte, Beane y Apple²⁴, reseñando lo que consideran, son las condiciones de las que depende "la forma de vida democrática", sugieren las siguientes:

1. La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.

2. La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear las posibilidades de resolver problemas.

3. El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
4. La preocupación por el bienestar de otros y el "bien común".
5. La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.
6. Una comprensión de que la democracia no es tanto un "ideal" que se debe perseguir como un conjunto "idealizado" de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.
7. La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.

Finalmente, Santos Guerra²⁵, plantea como exigencias de la democracia:

- La participación es el principio básico de la democracia (...)
- El pluralismo parte de la diversidad como realidad inevitable y deseable (...)
- La libertad es el eje sobre el que se asienta la democracia (...)
- La justicia es el correlato de la libertad (...)
- El respeto mutuo. Es el punto de encuentro positivo entre el individuo y la sociedad (...)
- La valentía cívica: Es la virtud de alzar la voz por una causa, por las víctimas de la injusticia, por una opinión que creemos que es correcta incluso en situación de abrumadora desventaja (Heller)²⁶ (...)
- La solidaridad: Implica una disponibilidad a traducir el sentimiento de hermandad en actos de apoyo a estos grupos, movimientos u otras colectividades que están intentando reducir el nivel de violencia, opresión o fuerza en las instituciones sociales o políticas (Heller)(...)
- La racionalidad comunicativa, que nos permite buscar los valores que han de establecer la mejora de las instituciones comunes.

En Colombia, siguiendo el espíritu de la Constitución Nacional y la Ley General de Educación abre nuevas formas de representación,

organización de los actores escolares a través del gobierno escolar y la organización de los estamentos para el agenciamiento de sus intereses, necesidades y derechos. En este sentido introduce los criterios de la democracia representativa y de la democracia participativa, la cual estaba ausente de la institución escolar, situación que replantea el contexto jurídico de la escuela y las relaciones de poder a su interior, contribuyendo a abrir nuevas posibilidades a la construcción de cultura democrática en la escuela.

El reto para la escuela es por tanto no sólo formar para la democracia, sino también formar en democracia, es decir, construir ambientes y espacios propios que no sólo enseñen la democracia, sino que faciliten aprendizajes desde la praxis, la reflexión, la convivencia democrática y el reconocimiento del conflicto.

El reto es grande, si se piensa en la situación que todavía hoy se presenta en la mayoría de las instituciones educativas en relación con el manejo de la autoridad y el poder. Las prácticas autoritarias de la institución escolar, la vigencia de concepciones verticales de la autoridad y de visiones punitivas frente al comportamiento de los/as estudiantes, han quedado en evidencia con las numerosas sentencias extendidas a partir de la vigencia de la constitución de 1991. En tales sentencias, las cortes han dado claras orientaciones en el sentido de promover la endogenización del Estado de derecho en la institución escolar. Este paso, al decir del maestro Nicolás Buenaventura (...), constituye un avance democrático extraordinario, en modalidades de resistencia a la autocracia escolar, el camino que hoy se abre paso con fuerza y que hemos llamado *de la pandilla a la tutela*. En lugar de llevar al colegio un revólver o un cuchillo, el estudiante lleva la sentencia del juez que pone a operar la constitución"²⁷.

De igual manera, la escuela no ha podido inmunizarse en su relación con sus contextos y entornos violentos, de los cuales ella misma es causante y efecto. Negando muchas veces las situaciones de violencia que en ella se dan y que su entorno genera, la escuela trató de inmunizarse frente a la violencia que azota el país, pero lo que se observa es que esta última ha terminado por atropellar a la escuela. Haciendo referencia al manejo que del conflicto hace la escuela, Ghiso, para el caso de Medellín, menciona.

"Usando una metáfora, nosotros los educadores barriamos las escuelas y dejábamos la basura afuera. del otro lado de las puertas hoy abrimos las puertas y el viento social. *La poderosa realidad devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios*. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que realidad desechada invade y abate la escuela. *Lo peor es que ya sabemos qué hacer: porque nuestras viejas tácticas evasivas ya dan resultado*"²⁸.

Ante esta pérdida de sentido del accionar de la escuela y ante la necesidad de construir nuevas formas de justicia y de reconocimiento de otro, para la formación de sujetos democráticos, se hace imprescindible partir de considerar la escuela como el primer espacio de actuación pública del niño, como afirma Bernardo Toro, que ofrece una oportunidad única para su formación en un ambiente de democracia

Considerar la escuela como un espacio de formación en y para democracia supone la endogenización en la institución escolar de cultura democrática, "nicho ecológico" en el cual se hace posible la victoria de la democracia y por tanto el desarrollo de competencias para asumirla responsablemente en la sociedad, lo cual implica también dirigir su materialización y ampliación ante la evidencia de vacíos y fracturas de la democracia realmente existente

El proceso de endoculturización de la democracia en la escuela supone

- Asumir los valores democráticos como fundamento de la convivencia escolar. Algunos valores, como el reconocimiento y respeto por las diferencias entre los seres humanos (la aceptación de la diversidad, la pluralidad de la existencia humana), el respeto por el otro, la solidaridad, la equidad, la justicia y muchos otros, constituyen los fundamentos de la estructuración de sujetos democráticos, y fundamentan no sólo la formación de ciudadanos sino también la construcción de una sociedad democrática

- La creación y puesta en marcha de dispositivos democráticos para la aplicación de la justicia y la transformación de los conflictos. La justicia basada en el derecho y en el reconocimiento de las perso-

como sujetos de derechos, conlleva una concepción del conflicto escolar diferente a la tradicional y una opción por la transformación no violenta de los conflictos

- Reconocimiento de las personas como sujetos de derechos. El reconocimiento de los diferentes actores educativos como personas con capacidad para tomar sus propias decisiones, con sensibilidades, formas de ser y actuar y con necesidades propias, constituye un elemento vital de la humanización, transformación y reconocimiento de la dignidad de la persona en la escuela.

- La construcción colectiva de las normas de convivencia. La necesidad de construir nuevas formas de participación de los actores escolares en la vida institucional incluye la posibilidad de crear colectivamente las normas que rigen la convivencia en la escuela. Tales normas, superan los tradicionales reglamentos escolares y los constituyen por manuales de convivencia u otros instrumentos más o menos formalizados o institucionalizados, construidos en procesos de deliberación y toma de decisiones basados en la autonomía, en el compromiso y en el consenso de los miembros de la comunidad educativa

- Considerar la escuela como comunidad participativa. Una institucionalidad escolar democrática promueve la conformación de espacios y dispositivos institucionales, ordenados o no por las leyes vigentes, a través de los cuales se haga posible la participación directa de los distintos actores escolares en la toma de decisiones sobre aspectos que afectan su vida actual o futura. Tales espacios adquieren legitimidad en la medida en que se institucionalizan, pero también renuevan tal legitimidad en la medida en que se adaptan a nuevas circunstancias y a nuevos intereses o necesidades de los actores escolares

- La acción comunicativa como eje del proceso de construcción del currículo. La apuesta por una acción comunicativa discursiva (en el sentido habermasiano) podría configurar un elemento definitorio de la construcción de cultura democrática en la escuela. Reinventar el sentido de la comunicación, o propiciar una comunicación con sentido en el ámbito escolar, a través del diálogo sistemático, como medio

de encuentro y de negociación, contribuye a la formación de los sujetos en la lógica de la democracia. Algunas experiencias educativas han mostrado que la escuela puede potenciar nuevas formas de escritura nuevos lenguajes y modos de expresión como manifestación de prácticas democráticas que requieren de la multiplicación de las interacciones comunicativas.

- El desarrollo de aprendizajes significativos necesarios para la formación de ciudadanía. Si entendemos al ciudadano como un sujeto activo en la definición y búsqueda de los destinos colectivos, la formación de la ciudadanía implica el aprendizaje de una serie de competencias y habilidades requeridas para el ejercicio de la autonomía, de la participación, de la responsabilidad y de la tolerancia.

Las anteriores características de la cultura democrática en la escuela constituyen tan sólo rasgos de un concepto que aún se encuentra en construcción. El empleo de este concepto resulta de gran utilidad para la comprensión de los procesos de transformación que se hallen orientados hacia la democratización de la vida escolar. Sin embargo, su uso como recurso heurístico no debe confundirse con la aplicación mecánica de las categorías a las realidades educativas, pues ello podría derivar en un atropello que se hace desde la teoría a una realidad, siempre tan compleja, como es la de las instituciones educativas.

En la práctica, las instituciones educativas en su proceso de construcción de cultura democrática pueden contener algunos de estos rasgos y otros no, o pueden tenerlos sólo en parte, o pueden incluso poseer otros rasgos no destacados por nosotros. Se sabe que el proceso de las innovaciones educativas es un proceso complejo, y que su dinámica se desenvuelve en una permanente tensión entre la innovación y la tradición.

La innovación niega la tradición, pero de alguna manera la integra, a como la tradición incorpora la innovación²⁹.

De esta manera, las experiencias de construcción de cultura democrática en la escuela realmente articulan en el propio proceso elemento de la tradición autoritaria y elementos de la cultura democrática. La característica de este proceso es, entonces, la de un proceso complejo que comprende la conjunción de elementos contradictorios, de suer-

que la tensión autoritarismo-democracia le confiere a estas experiencias ese carácter dinámico y flexible, que no poseen las instituciones más monolíticamente autoritarias.

La comprensión de esta dialéctica del proceso de construcción de cultura democrática en la escuela se hace posible por la adopción de un enfoque de pensamiento complejo, más propicio para el análisis de las contradicciones y las ambigüedades.

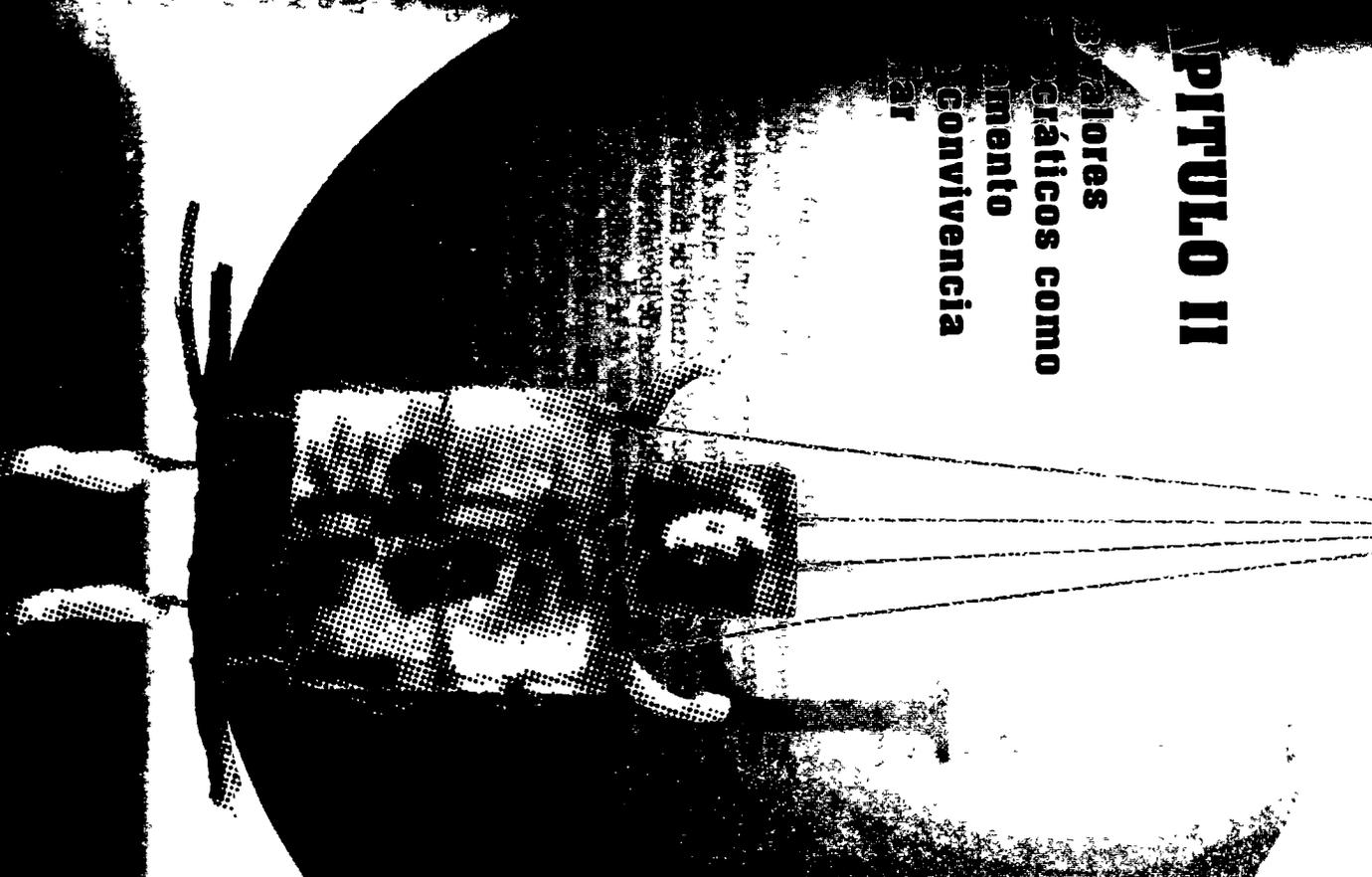
La dinámica de la relación entre la reproducción y el cambio del sistema educativo se comporta como un sistema complejo en el cual el orden y el desorden participan de una tensión que, por su equilibrio inestable, constituye una unidad (la unidad de lo diverso)³⁰.

En este punto es conveniente volver sobre nuestras preguntas iniciales: ¿Es posible la democracia en la escuela? ¿Constituye la expresión de democracia escolar una contradicción en los términos, de carácter irreconciliable? Desde la perspectiva del paradigma de la complejidad la respuesta es tanto afirmativa como negativa, dado que la contradicción, el conflicto y las tensiones entre la democracia y el autoritarismo en la escuela constituyen las especificidades del proceso de construcción de cultura democrática en el ámbito escolar y por tanto carecería de sentido proponer respuestas contundentes y excluyentes. La inclusión y la conjunción se avienen más adecuadamente al tratamiento de un tema de suyo complejo como es el de la democracia, así como sus correlatos la ética, la ciudadanía, los valores, etc.

Para el análisis interpretativo de algunos procesos de construcción de cultura democrática en la escuela que se están llevando a cabo en instituciones educativas de Santafé de Bogotá, hemos desglosado las categorías que componen el concepto para realizar el ordenamiento de la exposición. En los siguientes capítulos se muestran los hallazgos.

CAPÍTULO II

Valores
Prácticos como
Elemento
de Convivencia
en el
Español



U

na de las preocupaciones más reiteradas, en la actualidad, en el sector educativo y en la opinión pública nacional lo constituye el problema de la formación ética y moral de los colombianos. En las escuelas y colegios se oye el clamor de muchos educadores: "¿Cómo mando angustiados a la "recuperación de los valores" que se consideran perdidos. Desde distintos sectores de la sociedad civil se alzan voces pidiendo la recomposición del tejido social destrozado por la violencia social y política a partir de la construcción colectiva de una ética civil. El recordamiento de la guerra y la barbarie de los actores del conflicto armado ha llevado a plantear la necesidad de pedagogías de la paz y la convivencia social. Todas las miradas se dirigen con insistencia hacia la educación ³¹

Sin embargo, la preocupación por la formación ética y democrática, requiere una reflexión acerca del tipo o tipos de ética que queremos promover en concordancia con el tipo de sociedad, de nación y de sujetos que queremos contribuir a formar. La reflexión ética implica la reflexión sobre los problemas de la polis. Las múltiples transformaciones del país en las últimas décadas, el rápido proceso de urbanización, el crecimiento de los índices de pobreza y marginalidad social, los cambios en la estructura familiar, el desplazamiento forzoso del campo a la ciudad, la irrupción en los medios de comunicación de la cultura transnacional y light, la economía de mercado y el desarrollo en el marco de una economía mundial cada vez más globalizada e interdependiente nos muestra que, el país en el que se

asacando se habla de la "recuperación de los valores perdidos" responde más a los valores del país rural de hace varias décadas, que a los del país urbano en que nos hemos convertido. Un país resacañado por la anomia social y desgarrado por fuertes conflictos políticos, económicos y culturales.

La construcción de una ética civil para una sociedad democrática requiere de un proceso de formación de largo aliento, en y para la democracia, en diferentes ámbitos sociales e institucionales que permitan la expresión de intereses y necesidades y permitan reconstruir el entramado social a partir de la negociación, la concertación, el consenso y los pactos sociales en los más diversos espacios tanto públicos como privados.

La educación en y para la democracia, como muestran los estudios realizados hasta la fecha en Colombia, se da en espacios sociales, instituciones y territorios tan diversos como el barrio, la vereda, la calle, el sindicato, la familia, el club social y deportivo, el parque, la gallada, en las organizaciones, movimientos y protestas sociales y en la escuela, entre otros. En las experiencias que se vienen dando con mayor énfasis durante las dos últimas décadas, se observa la configuración de nuevos imaginarios acerca de la democracia, que se resignifican y trascienden las visiones formales y procesales de la misma dándole nuevos significados y nuevos sentidos. A la democracia a secas se le adicionan otros adjetivos que buscan resignificar la democracia liberal: participativa, directa, radical, comunitaria, empoderadora, integral ³²

Estos nuevos imaginarios se fundamentan en la emergencia de nuevos movimientos sociales, de nuevos actores sociales que reivindican las especificidades de sus visiones del mundo, de su constitución como sujetos sociales, de su forma de sentir y experimentar el mundo de la vida: mujeres, jóvenes, niños, indígenas, afroamericanos, pobladores de la calle y muchos otros cuyas particularidades culturales y sociales son invisibilizadas y desconocidas en las formas tradicionales de representación política. Ellos replantean el espacio de lo político, reducido al tiempo de la representación, para ampliarlo al ámbito de las diversas instituciones, en donde las relaciones de poder se juegan y se renegocian desde lo cotidiano y en medio del conflicto

Movimientos sociales como los de los indígenas, los afroamericanos las mujeres, los jóvenes, para sólo citar algunos, reconfiguran el campo de lo social al promover la transformación de los diversos espacios sociales en espacios de negociación de sentidos, de construcción de nuevas relaciones humanas basadas en la equidad, la solidaridad, la tolerancia, el reconocimiento de la multiculturalidad, el pluralismo y la diversidad. De igual manera plantean interrogantes en torno a las identidades, cuya pluralidad de formas pasan a multiplicarse con los procesos de modernización del país.

La nostalgia por la recuperación de valores, ¿no será parte del problema que nos impide enfocar desde otras perspectivas las problemáticas éticas del país?, ¿Cuál es la perspectiva ética desde donde necesitamos posicionarnos para generar interlocución, diálogo fundante del campo de lo social y lo político?, ¿Cómo fundamentar éticamente el encuentro de intereses, sensibilidades, necesidades diferentes?, ¿Cuál es contribución de la ética a la formación de sujetos para una sociedad democrática?, ¿Los valores humanos son absolutos?

Con el fin de abordar algunos de estos puntos, nos detendremos brevemente en unos cuantos problemas relacionados con la fundamentación ética de la educación. Rodolfo Vázquez ubica tres niveles de análisis: primero es el nivel metafísico, que se refiere al significado de los conceptos éticos, al valor de verdad de sus enunciados, el segundo, se refiere a la argumentación en torno a la ética normativa, es decir, a los principios reguladores de las acciones humanas y, el tercero, a la ética que describe los comportamientos y conductas morales y a las reglas que los rigen en sus contextos sociales.³

En la fundamentación metafísica, Vázquez encuentra que hay tres posturas básicas adoptadas desde la reflexión filosófica, que clasificamos como absolutismo, subjetivismo y objetivismo moral. El absolutismo moral se caracteriza por que se fundamenta en una fe religiosa o en postulados metafísicos que le dan sentido. “Las verdades morales autoevidentes o bien se adquieren por una intuición metafísica no corroborable intersubjetivamente o bien por un acto de fe religiosa”³⁴. Como ejemplos de esta corriente se encuentran los trabajos de Marriam y Finnis³⁵. Este último siguiendo la tradición cristiana plantea que la

moral busca la realización humana integral como realización del individuo, como realización trascendente según moral, entonces, es la cooperación en la realización del plano. Lo racional de tal actividad, incluyendo la adhesión a los valores morales, es el ideal de la realización humana integral, un ideal que la fe cristiana transforma en la esperanza por el reino futuro³⁷.

El plano educativo Vázquez considera que esta concepción se coincide con un modelo educativo tradicional, representado en pensamiento como Robert Hutchins³⁸ y Alan Bloom³⁹. Tal modelo, que se basa en la defensa de las virtudes de la cultura occidental, promueve la regencia educativa esencialista que pretende hacer prevalecer las fortalezas permanentes, eternas y transhistóricas en la educación y todo que restañar el principio de autoridad, el elitismo educativo y la autoridad de los grandes libros de occidente. Bloom cuestiona los modelos modernos de pluralismo, diversidad y libertad que a su modo no ofrecen a las nuevas generaciones una visión unificada del orden moral que supere la fragmentación y el nihilismo ético, un orden moral que supere la fragmentación y el nihilismo ético, que acusa a la modernidad. Así se refiere Bloom para el contexto americano, a la problemática ética que genera la modernidad:

“...las religión, familia, ideas de civilización, todas las fuerzas históricas y culturales que se egujan entre el infinito cósmico y el individuo, proporcionando alguna noción de lugar dentro del todo, han sido racionalizadas y han perdido su capacidad impulsora. Norteamérica ya no es un proyecto como un proyecto común sino como un marco dentro del cual la gente son sólo individuos, abandonados dentro de él... el alma de los jóvenes está en una situación similar a la de los primeros hombres en estado de naturaleza, espiritualmente desnudos, desconectados, aislados, sin relación alguna incondicional o heredada con nada ni con nadie. Pueden ser lo que se les ocurra, sólo que no tienen ninguna razón para ser nada en particular. No sólo son libres de elegir el lugar a ocupar, sino que lo son también de decidir si creerán en Dios o serán ateos, o dejarán abierta la opción siendo agnósticos; si serán hetero u homosexuales o si también en esto dejarán abierta la opción: si se casarán o permanecerán solteros; si tendrán hijos y así infinitamente...”⁴⁰

Este texto de Bloom expresa de manera contundente lo que el autor denomina la crisis cultural de Norte América y por extensión del mundo occidental, pero también muestra la crisis de sentido que el pluralis-

mo y el desplazamiento de la religión en la constitución del universo simbólico y en la legitimación del orden político, introducen en el mundo occidental. La religión en las sociedades modernas tiene como función social legitimar y sacralizar el orden social y en no pocos casos el orden político, en los Estados teocráticos se da la fusión entre el poder espiritual y el poder político, la religión y los sacerdotes son portadores del sentido de la vida social, favorecen la constitución de identidades proyectos de vida para el aquí y el ahora y para el más allá, el individuo no es un sujeto diferenciado de su comunidad. Aún en el siglo XVII como afirma Adela Cortina, los pensadores europeos continuaban reconociendo el papel que la religión seguía jugando en la constitución de horizontes de sentido para la humanidad. "La religión natural, por su parte, mostraba a Dios como el pedagogo que, al hilo de la historia, va descubriendo a la humanidad sus propias posibilidades morales."⁴¹

El desplazamiento de Dios por la razón, de la uniformidad de la subjetividades que favorece la cosmogonía religiosa por la pluralidad de la razón, va a ser fuente de crisis de sentido recurrentes en la modernidad. Este desplazamiento va a ser interpretado por algunos filósofos como la muerte de Dios. El filósofo alemán Federico Nietzsche va a fustigar en sus obras la concepción cristiana de los valores y el espíritu de rebaño que ella promueve, valores que contribuyen a la negación del individuo, a su sometimiento a la culpa, a la deuda moral y al resentimiento. La liberación del hombre va a ser el resultado de este desvelamiento del engaño que fundamenta la moral:

El hombre libre es el ser feliz, capaz de aceptar el azar, la inseguridad y la provisionalidad de la existencia después de la muerte de Dios.⁴²

La muerte de Dios se interpreta como la muerte de la trascendencia del mundo suprasensible de origen platónico, la reivindicación del presente, de la provisionalidad de la existencia, de su fluidez, del devenir del sujeto, frente a lo trascendente y eterno.

También Marx va a denunciar a través de los conceptos de alienación y explotación la inmoralidad del sistema capitalista, que por medio de la apropiación privada de la producción social, aliena al hombre frente al producto de su trabajo. Las relaciones capitalistas de producción susstraen al trabajador sus posibilidades de realización como ser humano y lo someten a una relación de dominación

del hombre por el hombre. Las contradicciones y antagonismos de la sociedad según Marx llevarán a la superación del capitalismo y la creación de una sociedad de productores libres asociados. La sociedad socialista. Haciendo un balance del aporte de Marx en el plano ético, Adela Cortina comenta

Para Marx hay que decir que la transformación moral del mundo debe exclusivamente a los seres humanos que habitan en él, no a leyes históricas. Pero con Marx hay que reconocer que la transformación moral del mundo es pura mentira si no atiende fundamentalmente a la corrección de una distribución de la riqueza radicalmente injusta e inmoral.⁴³

Pero el triunfo de la razón en la modernidad, su rechazo al reconocimiento del otro trascendente, no implicaba necesariamente la muerte de Dios sino únicamente su muerte sociológica, es decir, la desaparición de la vida social, política y moral. Adela Cortina destaca que la religión jugó un papel insustituible en la legitimación de las ideas modernas, pero que esta función requiere ser sustituida por la razón en la modernidad.⁴⁴

El concepto de absolutismo moral mencionado por Vázquez se aproxima, aunque con algunas diferencias, a la categoría de ética de los modernos elaborada por Adela Cortina. Las éticas de máximos son éticas de la felicidad que ofrecen un proyecto de bienaventuranza y felicidad, ya sea a través de ofertas religiosas, ateas o agnósticas; ofrecen respuestas en torno al cómo alcanzar la felicidad, entendida como autorrealización personal, como el logro de metas o fines. Muchas éticas de máximos son éticas de la felicidad que

intentan ofrecer ideales de vida buena, en los que el conjunto de bienes de que los hombres podemos gozar se presentan jerarquizadamente como para producir la mayor felicidad posible.⁴⁵

Frente a los intentos de algunas éticas máximas de imponerse, tratando de legitimarse en su pretensión de verdad absoluta, de verdad revelada, de verdad de Estado, de verdad oficial y por tanto de legitimación por la fuerza, la propaganda oficial o el adoctrinamiento formalizado, Adela Cortina destaca cómo en el contexto contemporáneo las éticas máximas requieren hacer sus ofertas a través del consejo, la invitación y el diálogo:

Porque los hombres, a fuerza de golpes, hemos aprendido muchos; pero los hombres aprendidos, entre otras cosas, que los ideales de máximos ni imponen ni se exigen: a ellos se invita vital y dialógicamente⁴⁶.

Una segunda postura metaética que menciona Vázquez es la subjetivismo moral, que sostiene que los principios morales son subjetivos y por consiguiente no se pueden justificar sobre la base de ningún criterio objetivo. Identifica tres variantes del subjetivismo moral: personalista, relativista y universalista⁴⁷. El más radical a su criterio el subjetivismo personalista, que tiene como criterio de validez de moral "lo que una persona acepta como criterios éticos para sí misma"⁴⁸. Esta postura sustentaría un modelo libertario de educación, según Vázquez.

Una tercera postura corresponde al objetivismo moral, se fundamenta en principios que de hecho, cualquier persona podría aceptar, se justifica a partir de la construcción de un consenso fáctico "la aceptación de premisas normativas a partir de la práctica social de la discusión moral, asumiendo la perspectiva moral de la universalidad y de la parcialidad"⁴⁹. Este tipo de fundamentación ética, orienta según Vázquez un modelo de educación igualitario y democrático.

Esta última categoría también se aproxima al concepto de ética mínimos de Adela Cortina. Para ella, las éticas de mínimos son éticas de justicia que

..se ocupan únicamente de la dimensión universalizable del fenómeno moral, es decir, de aquellos deberes de justicia que son exigibles a cualquier ser racional y que en definitiva, sólo componen unas exigencias mínimas⁵⁰.

Esta ética de mínimos podría iluminar el proceso de construcción de una ética civil en nuestro país, en donde aún las éticas de máximo dominan el panorama social, constituyéndose en un elemento más de agravamiento de los conflictos sociales. La construcción de una ética civil, parte de reconocer unos valores compartidos, que surjan de diálogo, el consenso y el acuerdo de los ciudadanos en pie de igualdad y con capacidad autolegisladora. Tales valores compartidos fundamentan la convivencia social en la medida en que no son absolutos, no pretenden imponer éticas de máximos, estas quedan a la libre opción de

moral, pero tampoco se queda en la ética subjetiva que disuelve la objetividad y en el solipsismo. La ética civil por tanto, se fundamenta en unos valores mínimos y por lo tanto universalizables en la medida en que constituyen un acumulado histórico de la humanidad que hemos ido aprendiendo al hilo de los siglos que cualquier ser humano debería ser libre y aspirar a la igualdad con los demás. Ser solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar por la paz y por el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras no peor que lo hemos recibido, hacerse responsable de aquellos que le han sido encomendados y estar dispuesto a resolverlos mediante el diálogo los problemas que pueden surgir con aquellos que comparten con él el mundo y la vida.⁵¹

No obstante, el problema de la formación ética no consiste en inculcar los contenidos de unos valores universales, de manera dogmática y en muchos casos autoritaria, sino en la construcción de un sujeto moral que a partir de la interiorización crítica de unos principios dialógicos como el diálogo, el reconocimiento del otro como legítimo en la convivencia, la autonomía y el respeto a la diversidad y pluralismo, configure el ambiente y el entramado de la vida social.

Nuestra escuela se configura en el siglo XIX, desde la perspectiva de una ética de máximos, como una institución de inculcación de saberes, de formación, de principios morales bajo la severa tutela de la Iglesia católica. La ciencia no salva, es la frase con la cual justifica Nuñez el predominio religioso en la escuela sancionado por la constitución de 1886. Desde sus orígenes nuestro sistema de instrucción pública va a estar limitado para la configuración del sujeto ilustrado, tal como lo concebía Kant, capaz de valerse de su *propio entendimiento*, con juicio crítico y con capacidad investigativa.

La constitución de 1991, por su parte, prescribe el pluralismo, el reconocimiento de nuestro país como un país multinétnico y pluricultural y decreta la vigencia de los derechos humanos, entre otros elementos a destacar. La Ley General de Educación siguiendo los lineamientos constitucionales establece como uno de los objetivos comunes a todos los niveles del sistema educativo *fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas*⁵² para el aprendizaje de valores y principios de-

mocráticos como la participación, la responsabilidad, la autonomía y la organización democrática

Pero la sola reglamentación, las políticas y la regulación estatal si mismas no son garantía suficiente para que el espíritu de la ley tome forma en las prácticas escolares, las representaciones y los imaginarios que configuran el quehacer cotidiano de la institución escolar, pues como afirma Magendzo la idea que la democracia escolar solo es posible mediante una práctica renovada, que busca establecer una pedagogía crítica del fenómeno educativo.⁵³

El proceso de endogenización de la cultura democrática en las instituciones escolares, entendida como *un proceso de construcción*, tal como lo mencionamos en el capítulo anterior, nos permite observar en qué medida y en qué grado las comunidades educativas elaboran, se apropiaron y le dan sentido y significatividad a la democracia

De aquí surgen varios interrogantes en relación con las experiencias estudiadas: ¿Cómo se fundamenta la ética en el contexto escolar? ¿Qué valores tienen prioridad para los actores escolares? ¿Cuál es su significado en el mundo escolar? En el caso de las cuatro instituciones estudiadas, encontramos algunas especificidades propias de cada experiencia y algunas regularidades

Las instituciones estudiadas fueron el Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla (jornada de la tarde), el Gimnasio Suroriental América Latina y el Instituto Cerros del Sur (ICES) y el Colegio Benposta Nación Muchachos⁵⁴.

El Colegio Rodrigo Lara Bonilla, en su jornada de la tarde, es una institución oficial que ha venido desarrollando una experiencia en el campo de la educación para la democracia. Fundado en el año 1988, está ubicado en el barrio Candelaria La Nueva, de la localidad de Ciudad Bolívar. El colegio inicia su preocupación en torno a la necesidad de la formación ética, democrática y para la convivencia a partir de las situaciones generadas por el contexto social de su entorno, de los conflictos internos de la institución y de la dificultad para darle respuestas acertadas a las problemáticas que involucraban a los miembros de la comunidad educativa.

era un desastre, empezando porque la seguridad del colegio era poca, es decir, aquí había tantas entradas como mallas había en el colegio, es decir, se entraba por todo lado y si se entraba pues se entraban los señores pues, imagínese la situación y al lado de eso el arecho de las bandas juveniles, porque como podían entrar a cualquier hora, entonces entraban, golpeaban, saqueaban, amenazaban, había sitios malos donde los profesores no podíamos llegar, como eran los barrios como era la zona posterior del colegio, teníamos unos problemas muy difíciles de organización, de relación con el entorno, de relación con los muchachos, además de la violencia y el problema de la droga, entonces estaban el alcoholismo, el embarazo precoz en las adolescentes...⁵⁵

La respuesta corriente frente a los estudiantes que no se ajustaban a las condiciones "normales", a criterio de los educadores en la primera experiencia, era su expulsión de la institución, lo cual hacía que se agravaran los problemas. De otra parte, el hacinamiento, producto de la alta demanda escolar en la zona, la escasez de docentes y una planta física deteriorada era percibida, por parte de directivos y docentes, como una falta de tiempo que día a día se tornaba inmanejable

Los profesores por su parte consideraban como un "castigo" que se imponía para trabajar en este lugar, algunos hacían todo lo posible para conseguir su traslado cuanto antes, esto traía como consecuencia que en el colegio siempre faltaran docentes, los que se quedaban dejaban por dejar cierta displcencia con el trabajo que se traducía en irresponsabilidad para cumplir con los compromisos adquiridos

Inclusive hubo hasta un paro en el 89, por falta de maestros, era que a nadie le gustaba trabajar acá porque esto era duro, venirse a trabajar en Ciudad Bolívar era lo peor que le podía pasar a uno, no existía una visión comprometida del colegio, la idea era venir a dar clases nada más. Eso sí, lo que primaba era la irresponsabilidad, eso era algo bien fuerte, la no llegada temprano a las clases, al mismo colegio, la impuntualidad, se jugaba con el tiempo de los estudiantes, eso era bastante, me acuerdo mucho de la irresponsabilidad, la desconfianza, el autortantismo.⁵⁶

En el año de 1992 la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, inicia en el colegio un programa con el fin de crear e implementar el PEI con énfasis en Derechos Humanos. La Consejería propone por un lado mejorar las relaciones de convivencia y por otro unificar en tor-

política, consideran que pueden contribuir a la solución de las carencias educativas de la comunidad de San Cristóbal, en segundo lugar, se piensa la democracia como la construcción de un espacio donde el conocimiento se construye a partir de unas relaciones pedagógicas basadas en el afecto, es decir, la solidaridad aparece como construcción del espacio académico en un espacio fraterno

La participación se concibe en varios campos. en la solución de los conflictos, en la elaboración del plan de estudios, en el proceso de construcción del conocimiento. Es en este último en donde más se enfatiza la participación, por medio de la negociación de los contenidos y el trabajo académico a partir de las necesidades y expectativas de los niños.

El respeto por su parte aparece como una necesidad de la convivencia relacionada con las limitaciones propias del espacio y del edificio escolar, con el fin de aprovecharlo de una manera óptima. Pero el respeto también está presente como preocupación de los maestros sobre todo para los que entraron en la última etapa, a quienes la estrecha cercanía con los muchachos les generaba temores en torno posibles faltas al respeto. Esta situación llevó a la delimitación de espacios: los de los maestros y los de los estudiantes, los usados por clase y los de descanso, según el criterio que enuncia un maestro: "creo que cada cual en el espacio que le corresponde", así explica docente este proceso

...los estudiantes gozaban de privilegios como el tener un libre acceso a la sala de profesores, tener un libre acceso a la parte administrativa, situación que me parecía un poco incómoda porque yo considero y creo que cada cual en el espacio que le corresponde. Su hora de descanso la hacían en donde querían, si querían salir del salón bien, si querían ir al patio bien, pero como que no había esos límites⁶².

La delimitación del espacio y el respeto forman parte de la preocupación del maestro por mantener linderos y principios que sustenten relaciones de poder con respecto a los estudiantes. Lo mismo sucede con respecto a la igualdad, inicialmente surge como parte de la necesidad de generar relaciones fraternas y de superación de la verticalidad con los estudiantes, eso se traduce en el trato personal, que luego va a ser cues-

to por los profesores nuevos, por el temor a la transgresión de la igualdad.

En principio de igualdad, se va a reconocer como el de igualdad ante la ley, como afirma el mismo docente *hay algo que se tiene que aprender a distinguir y es que somos iguales ante la ley, pero diferentes socialmente*.

La dinámica social relacionada con la negociación y construcción significada de los valores en este proyecto tiene que ver con los dos momentos que vive la institución. El primero en el que participan los profesores del proyecto y el segundo, a partir de 1994, en que la mayoría de los fundadores salen y llegan educadores nuevos cuya identificación con los postulados anteriores es precaria. Esto los lleva a mirar el ambiente escolar con cierto recelo, pues les interesa un regreso más a lo convencional de los roles establecidos. Este es el caso de su preocupación por el *respeto* o por la *diferencia social*, en donde la negociación con los estudiantes de un sentido del respeto o de la igualdad se hace a partir del escudo protector de la autoridad o del status de maestro.

El proyecto educativo del Instituto Cerros del Sur (ICES), en el barrio Potosí - La Isla, de la localidad de Ciudad Bolívar, constituye un proyecto que podríamos caracterizar como de educación política que incluye no sólo al colegio sino también a la comunidad del barrio

El proyecto en su fundamentación ética hace énfasis en valores como la participación, el compromiso, la solidaridad, la autorregulación y la responsabilidad. La participación se concibe como participación comunitaria que se nuclea en el colegio pero que se irradia a la comunidad a partir de su concepción del proyecto como un proyecto educativo que busca la transformación social, la construcción de alternativas de cambio social, la conquista de condiciones de vida digna para los pobladores y la comunidad. En esta perspectiva, los estudiantes y profesores participan en la formación de la comunidad y en su organización para la consecución de los servicios públicos y la solución a las necesidades de los pobladores

... participamos en un proyecto educativo que lo hemos denominado Escuela - Comunidad, en este sentido el colegio va más allá del aula, el colegio se convierte en un motor dinamizador de la comunidad, participamos en todas las actividades de la comunidad con la Junta de

Acción Comunal, en la consecución de servicios públicos, en la problemática comunitaria, allí participamos y colaboramos en la medida que podamos colaborar y resolver la problemática, esa es un poco actividad de tipo general. En este sentido, también con un criterio de solidaridad con la gente, es decir, no como un negocio, ni como una empresa educativa sino más con un sentido sin ánimo de lucro, como labor social.⁶⁵

El principio de participación permite generar sentido de pertenencia por parte de los estudiantes, así lo relata uno de ellos:

Pues sin el colegio yo me la pasaría viendo televisión y haciendo otras cosas ahora todo el día me la paso aquí, que en las clases, que en el grupo juvenil, que en las reuniones del consejo comunal, y ahora con el grupo de deportes, claro que es fregado porque tengo que levantarme a las cinco de la mañana a entrenar. Luego venir a las clases y que cumplir con esto y con lo otro, pero sin eso yo creo que definitivamente yo no sería quien que soy ahora, sin esas cosas sin lo que yo hago se le quitaría todo el encanto al colegio para mí.⁶⁴

La participación está relacionada a su vez con el principio de compromiso articulado al de solidaridad. El compromiso se menciona en primer lugar con relación a los educadores quienes perciben su labor como un compromiso personal con la comunidad, hasta el punto de trasladar su vivienda al barrio. Hay docentes que laboran incluso sin recibir remuneración salarial, lo que se percibe como una forma de entrega al proyecto, una forma de ascetismo que busca enseñar a partir del testimonio personal del docente:

La mayoría llegan invitados por personas que conocen que el proyecto no es un trabajo más, que no se va a ganar mucha plata, inclusive actualmente en el nocturno y en la mañana los compañeros no tienen sueldo, se les reconoce lo del transporte, eso ya demuestra un carácter solidario frente al proyecto, y por lo general la gente que llega tiene que tener ese carácter solidario frente al trabajo: que estamos trabajando en búsqueda de una sociedad diferente, humana, justa y solidaria, no estamos de acuerdo con esta crisis que vive el país, sabemos que debemos inculcar valores como la justicia, la solidaridad, la equidad, la honestidad, la transparencia, con la plena convicción que con el ejemplo se educa más que con el discurso. Entonces básicamente el docente se escoge teniendo en cuenta el grado de compromiso, el tra-

o con los muchachos y que esté abierto a la crítica y a la relación personal con los muchachos⁶⁵

El mismo la solidaridad y el compromiso no se entienden sólo con el maestro sino también en relación la formación del estudiante donde la intencionalidad formativa busca

un estudiante que sea solidario con su comunidad, que tenga una visión social, es decir, que se preocupe no solamente por este barrio, sino que en el espacio donde se encuentre tenga ese sentido de solidaridad, que asuma una responsabilidad, que tenga un compromiso social, que pelee por una real democracia donde exista no votaciones, sino cosas así, sino que toda la gente tenga el derecho a unas condiciones de vida digna.

Todas las acciones que realizan miembros de la comunidad escolar se marcan bajo el parámetro de la responsabilidad, tanto ante el colegio como ante el barrio y la localidad en general, es decir, cada actor debe en su relación con el proyecto debe respetar y tratar al máximo cumplir con los compromisos que asume.

La autorregulación se percibe como la capacidad de los diferentes actores de la comunidad educativa para definir de manera autónoma acciones dentro del espacio escolar pero atendiendo a las responsabilidades que se adquieren frente a su comunidad. Por tanto no se requiere de un reglamento, manual de convivencia o documento que se le exige que normatice la vida escolar, ya que cada actor se compromete ante la comunidad a ejercer su papel de manera responsable, atendiendo al compromiso que debe asumir con el colegio y con el barrio

Tales referentes éticos llevan a considerar el problema de la ética en relación con la prestación de un servicio público como el de la educación, que en este caso se presta desde un colegio privado, entendido como no oficial, pero recoge principios de una ética civil en torno a lo público y la preocupación por la polis

Esta es una experiencia privada pero que es resultado de una reflexión y de un proceso colectivo y de una posición de clase, así lo entendemos, inclusive desde aquí hemos peleado más lo público que muchas instituciones que siendo públicas no defienden lo público. Por eso es bastante complejo esta posición nuestra, algunos compañeros que van

a las reuniones con los colegios públicos nos dicen que se sienten más allá porque ellos hablan que los colegios privados, y nosotros somos un colegio privado, pero no hay que tenerle miedo a eso, porque nosotros no estamos defendiendo unos sueldos, no estamos defendiendo una riqueza, no estamos defendiendo un negocio, estamos defendiendo un proyecto que está contribuyendo al proceso de transformación de este país.⁶⁶

Por su parte el Colegio Benposta Nación de Muchachos sede Los Laches, ubicado en el barrio Turbay Ayala de la localidad de Santa Fe ofrece un servicio educativo a niños, niñas y jóvenes de bajos recursos en situación de abandono, marginalidad social o afectados por la violencia. El proyecto educativo de Benposta titulado *Proceso de formación abierto con promoción flexible y con énfasis en desarrollo comunitario (Promoción cultural)*, se propone como objetivo principal formar agentes de cambio social, líderes de sus comunidades de origen. El proyecto educativo se fundamenta en una concepción cristiana del mundo, de la sociedad y del hombre. Tal concepción fundamenta una postura ética y política que parte del principio del reconocimiento de la dignidad del hombre y de sus derechos.

Benposta parte de una forma de descubrir a Dios como padre, lo cual hace que el tema de los derechos humanos adquiera una dimensión de dignidad: el hombre es digno por ser hijo de Dios, por su condición de hijos de Dios todos somos iguales. Toda la situación social es un problema de los hombres, no es un problema abstracto, sino que se señalan responsables concretos: aquellos que tienen el poder en las manos.⁶⁷

El proyecto educativo se enmarca en una visión de restitución de los derechos que les han sido negados y usurpados a los niños, niñas y jóvenes en condiciones de marginalidad y exclusión social, pero también como un reclamo de justicia social. Se busca crear un ambiente educativo democrático que propicie la formación en valores como forma de recuperar la dignidad y formar sujetos sociales con derechos y deberes.

Cuando se trata de menores y jóvenes que han sufrido las consecuencias de la marginalidad social, siendo desvalorados, utilizados, explotados, convertidos en cosas, solamente en un ambiente que contenga los valores como base fundamental de la convivencia, ellos podrían recuperar su autoestima e identidad, descubriéndose como personas

dignas, sujetos de derechos y responsabilidades, capaces de asumir compromisos consigo mismos y con la comunidad.⁶⁸

Los valores que más se enfatizan tienen que ver con el compromiso, la solidaridad, la responsabilidad, el respeto, la autonomía, la participación. En el PEI, el compromiso se define como

...la actitud responsable y solidaria que los niños, niñas y jóvenes asumen de forma libre y consciente, tanto en el desarrollo de su propio proceso, como en el de los demás.⁶⁹

Los educadores por su parte retomaron aquellos valores que más tienen relación con los problemas derivados de la convivencia social. En una investigación realizada por un grupo de educadores con el apoyo de la Universidad de Los Andes en 1998, se encontraron que en las asambleas los muchachos se cohibían de expresar sus opiniones por las burradas y rechiflas de sus compañeros, por lo cual se buscó promover el respeto a la palabra y aprender a escuchar al otro. El respeto también se actualiza en relación con el trato igualitario de los jóvenes hacia los más pequeños, que constituye un elemento básico del ambiente educativo.

Otros valores que se articulan de manera más estrecha al proyecto de democracia, que se gestiona por medio del autogobierno escolar, son la participación, la autonomía y la responsabilidad. La participación se actualiza en primer lugar como la posibilidad de elegir la junta de gobierno, el alcalde y ser partícipe de espacios como las delegaciones, los clubes, las asambleas parciales y generales, en segundo lugar, como la posibilidad permanente de opinar, confrontar y decidir; en tercer lugar, como la posibilidad de negociar los programas académicos.

Los profesores hacemos propuestas, por ejemplo negociar el programa académico; los logros para este nivel académico son estos, qué es lo que buscamos, miren a ver si esto es lo que se desea, ellos exponen y plantean, aunque no hay cambios muy marcados. Por primera vez traemos a los muchachos al comité de evaluación, vienen dos representantes de los estudiantes, delegados de estudios, no vienen coaccionados, ha sido muy positivo.⁷⁰

La relación entre la responsabilidad y el autogobierno es destacada como una parte importante del proceso formativo de los líderes escolares:

...La responsabilidad es una cosa buena, hay muchachos que yo creo que en la vida han sido tenidos en cuenta, ni siquiera por sus familias, entonces un muchacho viene aquí y tiene formación tipo liderazgo, en la comunidad se le dan algunas recomendaciones, muchacho puede que no lo entienda al principio tan realmente mucha profundidad, pero ese hombre se va echando unas responsabilidades que después le van a empezar a exigir creatividad en las respuestas...⁷¹

Aquí la responsabilidad se visualiza como el otorgamiento no sólo de funciones sino también de poder a los miembros del gobierno escolar, con el fin de que lo ejerciten. Una segunda acepción consiste en darle funciones a los estudiantes en el espacio del aula escolar para que las asuman por su propia cuenta.

El concepto de autonomía, también tiene diferentes acepciones para los miembros de la comunidad educativa. Los estudiantes por su parte valoran la autonomía y la libertad que vivencian en el colegio, aunque dentro de un marco convivencial.

Este colegio se caracteriza porque uno es autónomo, o sea uno es libre pero en cierta forma, uno tampoco puede hacer lo que quiere con el colegio... maltratar a los profesores... no!, aquí a uno le concientizan pues de las cosas, uno hace las cosas sin de pronto ofender al compañero, sin ofender a los profesores, o sea uno es libre sabiendo ser libre⁷².

Una delegada de armonía y convivencia destaca la autonomía que ha logrado siendo delegada y menciona el apoyo de los profesores

...uno es autónomo, no está pendiente que le digan qué tiene que hacer. Le dan más oportunidades para que pase el año⁷³.

Con relación al mismo tópico de la autonomía menciona una educadora.

... uno debe ser responsable de sus actos, salir adelante es cuestión de uno, no esperar que otro nos mande, medir las consecuencias de nuestros actos, autonomía y responsabilidad van muy ligadas. Los adultos entendíamos mal la autonomía y se la explicábamos mal a los muchachos, no es darles a los estudiantes un taller y dejarlos solos, la autonomía es el fin no el principio, el niño requiere una orientación, un

acompañamiento. La autonomía se entendería como darle libertad, dándole a su libre albedrío, hasta que él se diera cuenta, vimos que había que orientar y acompañar⁷⁴.

El concepto de autonomía ha sido uno de los más polémicos dentro de la comunidad educativa, pues se presta para muchas interpretaciones como aparece en los testimonios que hemos citado para algunos maestros es sinónimo de laissez-faire dar libertad y dejar a los estudiantes a su libre albedrío, para otros consiste en posibilidad del ejercicio de la libertad pero con acompañamiento por parte del adulto, un tercer concepto enfatiza en que el muchacho se forme propio criterio para que pueda elegir y no se deje afectar por los demás, es decir, que interiorice aquello que se considera correcto y que en consecuencia según su criterio. Un cuarto concepto, que se vincula más a la visión de los muchachos, concibe la autonomía como libertad de elegir y decidir.

En conclusión el recorrido por las cuatro instituciones nos muestra que la fundamentación ética de sus propuestas se configura a partir de enunciados que explicitan sus concepciones filosóficas, ideológicas y éticas, a través de las cuales se prefiguran y se proyectan visiones del hombre y de la sociedad que se desea contribuir a crear, imágenes de sujetos sociales que se quieren formar. Los enunciados orales y escritos de los miembros adultos de las comunidades educativas, especialmente de educadores, vehiculan las intencionalidades formativas que enfatizan determinadas orientaciones ético-políticas del proceso educativo y que permiten de relieve las preocupaciones en torno al sentido y razón de ser del quehacer educativo, como fundamento de la configuración de lo social. En la fundamentación de las experiencias hay un predominio de temas de justicia, antes que éticas de felicidad.

Las distintas formas de fundamentación ética aparecen como resultado de un proceso acumulativo en la historia de la experiencia educativa de la institución, como resultado de proyectos ético-políticos y como respuesta a carencias o dificultades que las prácticas tradicionales tienen al abordar situaciones no previstas dentro de las tipificaciones propias de los actores escolares. Una de las situaciones que en ellas ha contribuido a reconfigurar la práctica educativa es la relación con el contexto social de las instituciones.

Los enunciados en torno a los valores muestran su fundamento en concepciones éticas diversas y con alto grado de sincretismo filosófico. La enunciación de los valores como aquellos principios más deseados en la configuración de la convivencia escolar y social, muestran una preocupación unánime por construir éticas normativas que orienten y regulen la acción social de los actores escolares. Las experiencias muestran la preocupación de los educadores frente a aquellas situaciones de la vida social consideradas problemáticas, tal como se evidencia en el caso del Rodrigo Lara, el alcoholismo, la drogadicción, el embarazo precoz de las adolescentes, la solución violenta a los conflictos. En ese sentido la configuración de los enunciados éticos tiene un alto componente normativo, orientador de otras formas de relación social.

El proceso de reconfiguración del significado de los valores en las instituciones estudiadas ofrece opciones diferentes de convivencia social en la escuela. El énfasis en valores como la solidaridad, el compromiso social, el respeto mutuo, la justicia, la autonomía y otros, abre posibilidades significativas de reconstruir el tejido social y los lazos de fraternidad en la vivencia cotidiana, frente a la sumisión y la obediencia ciega a la autoridad, valor supremo al que le rinde culto la escuela tradicional y que legitima una visión punitiva de los comportamientos de los actores escolares.

Los significados, concepciones, representaciones y principios éticos puestos en escena, son constantemente enriquecidos, resignificados y recreados en la interacción social cotidiana de todos los miembros de la comunidad escolar, en virtud de los procesos de deliberación, de los conflictos escolares, de las prácticas pedagógicas y de la reflexión colectiva. Cada comunidad educativa marca con su impronta el significado asignado a los valores humanos.

La configuración del ambiente educativo y de la ciudadanía escolar está atravesada por las intencionalidades éticas de los actores escolares. El proceso pedagógico de resignificación y apropiación de los valores por parte de los educandos es un proceso continuo y constituye una finalidad de la educación. Por tanto su derivación en principios normativos requiere de su flexibilidad para que puedan posibilitar la formación de los sujetos morales, pues tomarlos como puntos de partida rígidos y sin posibilidad de resignificarlos y renegociarlos, puede ser

verse en un obstáculo para generar proceso de transformación y de resignación de la persona moral. Tomar los valores como un absoluto rígido ha sido el punto de partida de prácticas tradicionales que terminan en la exclusión, agotando de manera acelerada y sin la mediación del diálogo y la reflexión las posibilidades pedagógicas que las instituciones educativas pueden ofrecer.

De otra parte la formación de la persona moral en el contexto contemporáneo, tal como lo muestran las experiencias, no es asunto relacionado sólo con los niños, niñas y jóvenes, sino que también cobija a los adultos, pues la constitución del sujeto moral no es un proceso que termina con determinada etapa de la vida del individuo, sino que al menos este requiere en nuestro contexto replantearse permanentemente, tal como se hace en una de las instituciones, donde la reflexión de los educadores en torno a sus comportamientos éticos y su relación con los estudiantes, se plantea de manera gráfica la necesidad de *abandonar las viejas laras*.

PTULO III

Conocimiento
de personas
y sujetos
y de sus
derechos



E

l reconocimiento de las personas como sujetos de derechos surge en el constitucionalismo moderno a partir de las revoluciones francesa y norteamericana y poco a poco va extendiéndose en la conformación de los estados nacionales del mundo occidental. El desarrollo mismo del concepto de derechos humanos que va ampliar la gama, complejidad y significado de los mismos tiene su momento cumbre en la declaración universal de los derechos humanos de las Naciones Unidas en 1948, que proclama en su artículo primero *Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos*⁷⁵

Si bien el universalismo de los derechos humanos es reclamado por los países occidentales desarrollados, algunos estudiosos señalan cómo estos no son universales en su aplicación pues se reconocen cuatro regímenes de aplicación de los derechos en el mundo contemporáneo: europeo, el interamericano, el africano y el asiático, que ponen de relieve las diferencias de interpretación y de aplicación de los derechos humanos, así como las diferencias culturales y la diversidad de reivindicaciones y aspiraciones emancipatorias de pueblos, grupos étnicos y movimientos sociales

Boaventura de Sousa Santos, destaca cómo el debate acerca de un universalismo filosófico de los derechos humanos ha dado paso a un universalismo sociológico, que requiere que el lenguaje de los derechos humanos se convierta en un lenguaje cotidiano que recoja lo

que los lenguajes tienen de la dignidad humana, para que el nuevo lenguaje cotidiano -una especie de esperanto de la dignidad humana en todo el globo- se “transforme en una red de política política que haga mutuamente inteligibles los lenguajes nativos emancipación”⁷⁶

En el punto es particularmente relevante para nuestro país, pues si los modelos políticos colombianos ya desde el siglo XIX adhieren a los modelos ideológicos y filosóficos de la Ilustración europea, lo hacen reconociendo la cultura raizal de la mayoría de su población, su propio político de Estado nacional se erigió “inventando” una nación diferente en un territorio y una población no integrados ni sometidos al poder del Estado. Es este el que tiene la tarea de crear sociedad civil, economía de mercado y emprender la modernización, labor que va a darse de manera precaria en el siglo XX. Los conflictos políticos, la violencia, las dificultades de gobernabilidad y los numerosos intentos constitucionales, en los diferentes períodos de nuestra “vida republicana” indican las ambigüedades y dificultades de la configuración del Estado y de la sociedad civil en Colombia

En el plano de las constituciones políticas, podemos destacar cómo en el siglo pasado la famosa constitución de Rionegro (1863) logró reconocer un modelo más avanzado del pensamiento liberal de su época, reconociendo una manera generosa libertades civiles y políticas pero inaugurando un nuevo período de guerras civiles en donde la población campesina, indígena y negra va a ser tan sólo carne de cañón de los enfrentamientos entre “católicos ultramontanos” y “liberales sin Dios”. La centenario constitución de 1886, que hace énfasis en la defensa del orden y la seguridad del Estado, da paso a la constitución de 1991, que enfatiza en las libertades y derechos de los ciudadanos

La constitución del 91 proclama desde su artículo primero que el modelo colombiano es un *Estado social de derecho*, organizado en forma de República unitaria, democrática y participativa. El rasgo distintivo de un Estado Social de Derecho, según Adela Cortina es que su tema de derechos fundamentales incluye los derechos de primera y segunda generación, esto es tanto los derechos y libertades civiles clásicos como los derechos económicos, sociales y culturales; así la exigencia que lo fundamenta consiste en “la satisfacción de ciertas necesida-

mo y la libertad educativa, deben sin embargo, como condición esencial de fondo, respetar y promover al máximo dos valores fundamentales que se erigen en objetivo del proceso educativo: la democracia del libre, pleno y armónico desarrollo de la personalidad humana.

El estudiante es un sujeto activo, titular de derechos. A diferencia de la carta del 86, el sujeto del proceso educativo no pasivo enteramente, sumiso, carente de toda iniciativa, marginado o no a la toma de decisiones y al señalamiento de los rumbos fundamentales de su existencia.

Es, por el contrario, titular privilegiado de una dignidad humana que pervade y condiciona el contenido del ordenamiento, así como también del derecho al libre desarrollo de la personalidad, a la educación, a asociación, a la participación democrática.

Pero también debe destacarse que dicho sujeto tiene unos deberes que comprometen abiertamente con la solidaridad social.⁸⁷

La educación es un servicio que tiene una doble naturaleza jurídica: es un derecho y un deber que implica prerrogativas y obligaciones para los miembros de la comunidad educativa

...el derecho a la educación no solamente otorga prerrogativas a favor del individuo, sino que comporta exigencias de cuyo cumplimiento dependen buena parte su disfrute y ejercicio. (...)

La función social que cumple la educación hace que dicha garantía tenga como un derecho-deber, que genera para el educando como para el educador, un conjunto de obligaciones recíprocas de las que no puede sustraerse porque realizan su núcleo central.⁸⁸

En las divergencias en cuanto al ejercicio de los derechos por parte de las instituciones y los miembros de la comunidad educativa, prevalecen los derechos de los niños sobre los derechos de los demás.⁸⁹ En cuanto al derecho de los padres a educar a sus hijos (CP art. 42 inc. 8) podrán presentarse divergencias con las directivas del centro educativo al cual asisten los menores de edad. En caso de conflicto entre la autonomía del centro docente—expresada en la libertad de enseñanza (CP art. 27)—y en la facultad de fundar establecimientos educativos (CP art. 6 inc. 1)—y los derechos de los padres a educar a sus hijos y a participar en la dirección de las instituciones de educación (CP art. 68 inc. 2), constituyente se ha manifestado a favor de los niños al consagrar

prevalencia de sus derechos sobre los derechos de los demás (CP art. 68 inc. 2). lo que significa que la mejor alternativa que responda objetivamente a su interés y al desarrollo de su personalidad es la que en cada caso concreto deberá promoverse.⁸⁹

Los manuales de convivencia y las normas escolares no pueden servir en contravía de los principios constitucionales vigentes. Los reglamentos de las instituciones escolares no podrán contener elementos, normas o principios que estén en contravía de la constitución vigente, como tampoco que favorezcan o permitan prácticas entre educadores y educandos que se aparten de la consideración y el respeto debidos a la privilegiada condición de seres humanos, tales como tratamientos que afecten el libre desarrollo de la personalidad de los educandos, su dignidad de personas nacidas en un país que hace hoy de la diversidad y el pluralismo étnico cultural y social principio de praxis general.⁹⁰

Si bien las sentencias de tutela incluyen orientaciones para la armonización de los derechos, los deberes y los intereses de los miembros de la comunidad educativa y de las instituciones, para la solución de los conflictos, para garantizar la participación de los estudiantes y padres en todas las decisiones relacionadas con los procesos educativos, y muchas otras, los organismos de justicia son conscientes de la necesidad de transformar la subjetividad de los actores escolares, pues la sola sentencia no cambia las concepciones vigentes en el ambiente educativo.

La realización efectiva del derecho a la educación exige un proceso de armonización y práctica efectiva por parte de todos los miembros de la comunidad educativa de principios fundamentales para la convivencia armónica tales como la tolerancia, el respeto a la diversidad, el pluralismo y la igualdad en la diferencia.⁹¹

De igual manera se reconoce la inexistencia de dispositivos eficaces para la solución de los conflictos, desde una perspectiva respetuosa de la diferencia, de los derechos humanos, de la dignidad de los actores escolares, pese a lo establecido en la Ley General de Educación

Nosotros llegamos a la solución de los conflictos sólo en el momento en que se dan las tutelas. No existen dentro de los colegios mecanismos integradores y efectivos que permitan a los estudiantes y a la

colectividad llegar a un consenso antes del conflicto, eso se está tratando de hacer a partir de la Ley General de Educación, como veremos más adelante, pero todavía esta ley se ha quedado un poco corta en lo que es el ejercicio real de la participación, en lo que significa no dejar la constitución en el papel sino ponerla a trabajar para beneficio de todos⁹².

Pese a los esfuerzos de la corte constitucional por unificar la jurisprudencia, no dejan de presentarse contradicciones e incoherencias en numerosos fallos de tutela en torno a la doctrina, entre juzgados, tribunales, la Corte Constitucional y el Consejo de Estado. La misma Corte Constitucional, presupone que el diseño y aprobación de los manuales de convivencia recoge el consenso y aprobación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa. Sobre esta base muchos fallos de tutela fundamentándose en el principio del derecho-deber, contribuyen al desconocimiento de las sensibilidades, manifestaciones y expresiones culturales de los estudiantes propiciándose en muchos casos la vulneración de los derechos de quienes se encuentran en situación de subordinación e indefensión en particular los niños, niñas y jóvenes

Para muchos educadores y directivos docentes la intervención de los organismos de justicia ha sido vista como una атаque al *principio de autoridad*, al cual se responde con una afirmación y reivindicación aún más radical del principio considerado vulnerado. La preocupación fundamental de las instituciones escolares se centra en el control de la conducta y el comportamiento de los estudiantes, por lo cual el deber toma el mando en las exigencias de la vida cotidiana invisibilizando y negando los derechos de los estudiantes, sea por acción o por omisión. La negación de los derechos de los niños, niñas y jóvenes asume la negación misma del sujeto con sus sensibilidades, saberes, manifestaciones culturales e intereses. En el Encuentro Distrital de Personeros⁹³ se destacaba como una gran conquista por parte de un personero, que en su colegio después de dos años de penaciones y de acciones de resistencia por parte de los estudiantes se les haya permitido a los varones llevar el cabello largo pero conducido a que lo lleven "limpio y amarrado", es decir, aparentar que lo tienen corto, pero que aún no se permite el arete, ni se ha considerado la solicitud de los estudiantes de no portar uniforme

De las instituciones estudiadas, en relación con este punto encontramos que en el Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla (jornada de la tarde), en su primera fase hay un desconocimiento fuerte del estudiante como persona, como miembro de un contexto sociocultural, como miembro de grupos, parches juveniles y como portador activo de manifestaciones culturales propias (culturas juveniles). La cantidad de estudiantes que atiende el colegio y el mismo hacinamiento de los cursos (48 a 50 estudiantes por grupo) en un primer momento, hace prácticamente imposible que el docente se aproxime a un conocimiento parcial de los estudiantes

Igual era el resultado y más catastrófico en las reuniones de promoción, porque íbamos a hablar del alumno Carlos Fernández y entonces los profesores decían y cuál es ese, dónde se sienta, qué hace él, ahí es el negrito, ahí ese es malo porque a ese lo vi saltando la barda, no había un concepto sobre el estudiante, no había un conocimiento: el coordinador de disciplina conocía los chinos más juiciosos, los monitores, o los sapos que llamábamos en los cursos y los mas jodidos, no alcanzaba uno a tener una visión de veintitocho cursos, de mil cuatrocientos estudiantes⁹⁴.

La mirada al estudiante se hace desde los requerimientos y exigencias conductuales de la institución, sólo se reconocen aquellos que colaboran con los docentes en las labores disciplinarias, los monitores o "sapos" como se les llama en el contexto escolar y los infractores de las normas. El desconocimiento de los contextos sociales de los estudiantes lleva a un trato homogenizador y autoritario

...los casos en que por decir la orientadora o el director de curso, que también estaba ahí presente, daban un informe de un muchacho pero que nunca los otros profesores habían sabido de la circunstancia de ese estudiante, por ejemplo, que el alumno vive prácticamente abandonado, que está arrimado por allá donde un señor o una señora que le da la comida, que duerme debajo de la escalera y que no tiene condiciones, que no hay quien le de alimentación, y que no hay quien le de una cama, y aquí se le exigía a todos lo mismo. Entonces cuando hay toda esa crisis se impone el autoritarismo, el capricho, la verticalidad en la toma de decisiones, ese era el Rodrigo Lara Bonilla en el noventa- noventauno.⁹⁵

La respuesta en estas circunstancias era la de excluir a los infractores, los muchachos problema

En ese tiempo se remitían los estudiantes a coordinación prácticamente solicitando la expulsión del colegio, la visión que había el Chino que moleste, llévanselo al coordinador, y el coordinador me que hace, pero desaparecámoslo de aquí

La Llegada de la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos en 1992, abre todo un proceso de reflexión que le permite el acceso los educadores a nuevos referentes teórico-conceptuales. Abraham Magendzo, Estanislao Zuleta, Humberto Maturana, Luis Carr, Restrepo, Adela Cortina, Kohlberg, el estudio de los mecanismos de defensa de los derechos humanos, el análisis de la constitución, la lectura crítica de los escritos de los profesores, todo ello les permite una mirada autocrítica y reflexiva, es cuando pasan a la etapa del darse cuenta, es decir, visualizan la problemática interna y externa de la institución de otra manera, es aquí cuando se dan cuenta de la necesidad del cambio de actitud del maestro que un educador llama "dejar las viejas taras"

El diagnóstico realizado con el apoyo de la Consejería constituye un importante avance para el replanteamiento del trabajo del docente. Se reconoce que el saber y la cultura del alumno no eran tenidos en cuenta imponiéndose la cultura y el saber del maestro, la ausencia de diálogo formativo, la falta de relación con el entorno y el saber local, la ausencia de relaciones de equidad, reciprocidad y solidaridad, entre otros⁶⁶, son elementos que contribuyen a un nuevo punto de partida para el reconocimiento del otro como legítimo otro en las relaciones de convivencia como dice Maturana. Pero es un punto de partida que requiere un trabajo constante y de largo plazo, como lo demuestra el deseo de algunos educadores de abandonar el énfasis del trabajo en derechos humanos en este colegio

El colegio Benposta Nación de Muchachos tiene como punto de partida de su trabajo un punto de vista sobre la infancia y la juventud. El colegio es sólo uno de los servicios que presta Benposta, en su calidad de Organización no gubernamental de desarrollo, en su reivindicación de los derechos de los niños y los jóvenes. Los planes de desarrollo de Benposta giran en torno a tres ejes derechos humanos, derecho a la vida y vida con dignidad. A partir de estos, Benposta se replantea radicalmente el pro-

yecto de los niños, niñas y jóvenes desamparados, marginados y olvidados, ofreciendo una perspectiva diferente de los niños, niñas y jóvenes son "sujetos sociales", nunca objetos de asistencia. Ser sujeto social implica la capacidad de asumir derechos y obligaciones en el proceso de construcción social.

Los niños, niñas y jóvenes tipificados socialmente como "delincuentes" son víctimas inocentes de un sistema social injusto que los excluye y condena a la muerte permanente del desprecio.

Los gobiernos y organizaciones sociales que implementan programas de apoyo no hacen más que cumplir con la obligación social de restituirles aquello que les pertenece⁶⁷.

El reconocimiento de los niños como sujetos sociales, con características específicas, constituye un objetivo permanente de Benposta en diferentes escenarios sociales, así como la acción constante hacia la ruptura con los estigmas que se le coloca a los niños, niñas y jóvenes y que degradan su desarrollo y la construcción de su identidad. El considerar a los niños como sujetos sociales implica que ellos mismos pueden ser agentes activos de su propio proceso de formación y de construcción como personas y como seres sociales, dejando de lado aquella mirada que los ubica como seres pasivos objetos de asistencia social. La construcción social del sujeto niño, niña, joven, parte de reconocerlos como seres del presente y no del futuro y por lo tanto "sujetos" tanto a derechos como a obligaciones. La mirada del niño/a y del joven en situación de riesgo como delincuente o como objeto de protección-respuesta, es sustituida por la exigencia al Estado y a la sociedad, para que cumpla su responsabilidad legal, en la formación integral de los mismos. De ahí que su proyecto educativo no se proponga "reeducar", sino crear centros pedagógicos que promuevan el desarrollo integral de niños/as y jóvenes

Estos elementos conceptuales van a sustentar la práctica pedagógica del autogobierno escolar, en donde los estudiantes asumen el control, el gobierno y la administración cotidiana del ambiente escolar, tanto a través de la Junta de gobierno como de otras instancias de participación, con el apoyo de los adultos, docentes y sostenedores

De esta forma son los niños, niñas y jóvenes quienes marcan el ritmo de la propuesta, donde los adultos asumen un rol de acompañamiento y referencia⁹⁸.

El ejercicio de la democracia escolar y el autogobierno, implica en Benposta el ejercicio de los derechos y el asumir unas obligaciones o deberes. El programa y los servicios de educación, salud, alimentación, residencia y otros que presta el colegio y la comunidad de Benposta, busca la restitución de los derechos a niños, niñas y jóvenes, pero también en el momento de ingresar a la institución asumen unas serie de obligaciones con la comunidad. además de las obligaciones académicas todos los estudiantes residentes o no, prestan unos servicios ciudadanos:

Todos hacemos servicio como portería (en la entrada), barrer el colegio, limpiar los baños, que no boten papeles, servicio de galpón (recoger los huecos, limpiarlos), servicio de cocina (los cocineros nos ponen algo que hacer para que nosotros aprendamos) servicio de aduana de arriba (controlar la entrada de carros, abrir y cerrar el portón), servicio de aduana de abajo (controlar la entrada y salida de los alumnos externos)⁹⁹.

Estos servicios ciudadanos forman parte importante no sólo del desarrollo cotidiano de la institución, sino que también coinciden con la concepción formativa de Benposta:

...tomando como parámetro al niño y la niña como sujetos y ese sujeto implica la capacidad de asumir derechos y obligaciones, no solamente los derechos, asumir solamente los derechos los convierte en inútiles sociales, eso sucede en algunas sociedades europeas, que el niño tiene todos los derechos, pero vive en una bolita de cristal, todavía se considera la niñez como una etapa pasajera, no como etapa fundamental de la historia, los niños no se preparan para el mañana sino que asumen la condición del presente y ese presente va mucho más allá de sus caprichos...¹⁰⁰

No dejan de presentarse, sin embargo, resistencias por parte de los alumnos nuevos, especialmente externos, para la prestación de los servicios ciudadanos, como quedó registrado en un acta de una asamblea en el grupo de especialización, los alumnos nuevos protestaron porque algunos de los servicios beneficiaban más a los internos y no a los externos.¹⁰¹ Los servicios ciudadanos están reglamenta-

en el manual de convivencia y se conciben como una forma de ejercer el compromiso de los y las estudiantes con el proyecto

hacia el exterior, Benposta realiza igualmente acciones que implican el reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos en los planes de cooperación de las agencias internacionales de apoyo al desarrollo, así como en los planes nacionales. Esta perspectiva implica una posición crítica y de interpelación al Estado, quien es el responsable de garantizar los derechos de la infancia y la juventud, pues la acción o por omisión el Estado viola y desconoce los derechos de esta categoría social.

Los nosotros consideramos que la situación de los niños implica una violación total a sus derechos, lo cual hace que Benposta no tenga propuesta de tipo asistencial, sino que la misma acción de Benposta se convierte en una demanda social al Estado y a la sociedad, en cuanto restitución de los derechos usurpados.¹⁰²

La valoración del aporte al reconocimiento de los derechos de los niños y los jóvenes, por parte de Benposta, se puede sintetizar en la siguiente apreciación que hace un educador de este proyecto en los siguientes términos:

Benposta convoca a los muchachos marginados, jodidos por la sociedad adulta, los convoca a una esperanza de vida, de lucha, los forma en valores... Benposta tiene un discurso de justicia que incomoda a mucha gente; se señala la causa y los causantes del conflicto social, se atacan muchachos desplazados por la violencia, eso es valioso para el país. El aporte de Benposta es bastante grande, de peso. Benposta no tiene matrícula ideológica, su cristianismo es laxo, tanto que los ateos hemos tenido trabajo. La formación espiritual orienta a la persona, no es un cristianismo malformante, no es una doctrina rígida, no hay eso.¹⁰³

De otra parte, los muchachos reconocen y se identifican con los postulados de Benposta. Para algunos niños y jóvenes los adultos de la comunidad constituyen un referente identitario que los *trama* como funciona un estudiante, así:

Hay un pelado, el médico de acá, él se crió acá, él fue huésped como yo, él es médico y trabaja acá y en otro lado, el representante legal de todas las Benposta también se crió acá (...) eso me trama a mí y los de

acá, que ellos son los que sacan la cara por Benposta, ellos también criaron acá hermano..¹⁰⁴

De esta manera y a partir de estos principios Benposta genera una propuesta educativa que busca dar respuesta a las necesidades de la vida y los derechos humanos de niños, niñas y jóvenes en Colombia. Algunos de los/las jóvenes que terminan sus estudios secundarios, se vinculan a la comunidad de ciudadanos y continúan prestando servicios sociales, la comunidad apoya a quienes desean continuar sus estudios superiores.

Por su parte el Gimnasio Suroriental América Latina viene trabajando alrededor del derecho a la educación, mientras que el ICFE viene dando respuesta a las necesidades de su comunidad desde la exigencia de los derechos colectivos, sin embargo, en estas dos instituciones no se evidencian desarrollos acerca de la especificidad de los derechos de los actores escolares en la vida cotidiana. El proceso de reconocimiento de los actores escolares como sujetos de derechos nos muestra la necesidad de un cambio paradigmático en la mirada que se tiene del otro, es decir, la transformación de los imaginarios que se tienen del estudiante, del maestro, del padre de familia, de los grupos juveniles, etc.

La escuela tradicional exige un estudiante dócil, sin capacidad para la crítica, para el diálogo inteligente, para la interlocución de saberes, de visiones del mundo, en tanto sólo reconoce los saberes, las sensibilidades y las visiones de los adultos, de los educadores. La obsesión por el control de los cuerpos y las mentes, parte de visualizar a los niños y jóvenes como incapaces e incompetentes para la autonomía y la responsabilidad.

En el caso del Colegio Rodrigo Lara, el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos parte de una mirada crítica de su propia práctica por parte de los docentes, la reflexión sobre su quehacer, la confrontación de sus formas de ser y hacer con referentes teóricos conceptuales. Es allí donde se opera una primera ruptura con el sentido común de la institución escolar, que aparece como un darse cuenta como un mirarse en el espejo de sus prácticas para interrogarlas y cuestionarlas.

El cuestionamiento abre a su vez nuevas posibilidades para la práctica pedagógica conocer y estudiar el contexto social y cultural de la institución, reconocer los saberes de los estudiantes, abrir las puertas a la participación de estudiantes y padres, etc. Con respecto a la autoridad se plantea un replanteamiento de su concepción y de su práctica cotidiana. Finalmente los maestros mismos empiezan a construir nuevos imaginarios sociales y éticos acerca de su quehacer profesional, así como de la relación social, que busca alejarse de las miradas acartonadas y burocráticas de la profesión docente.

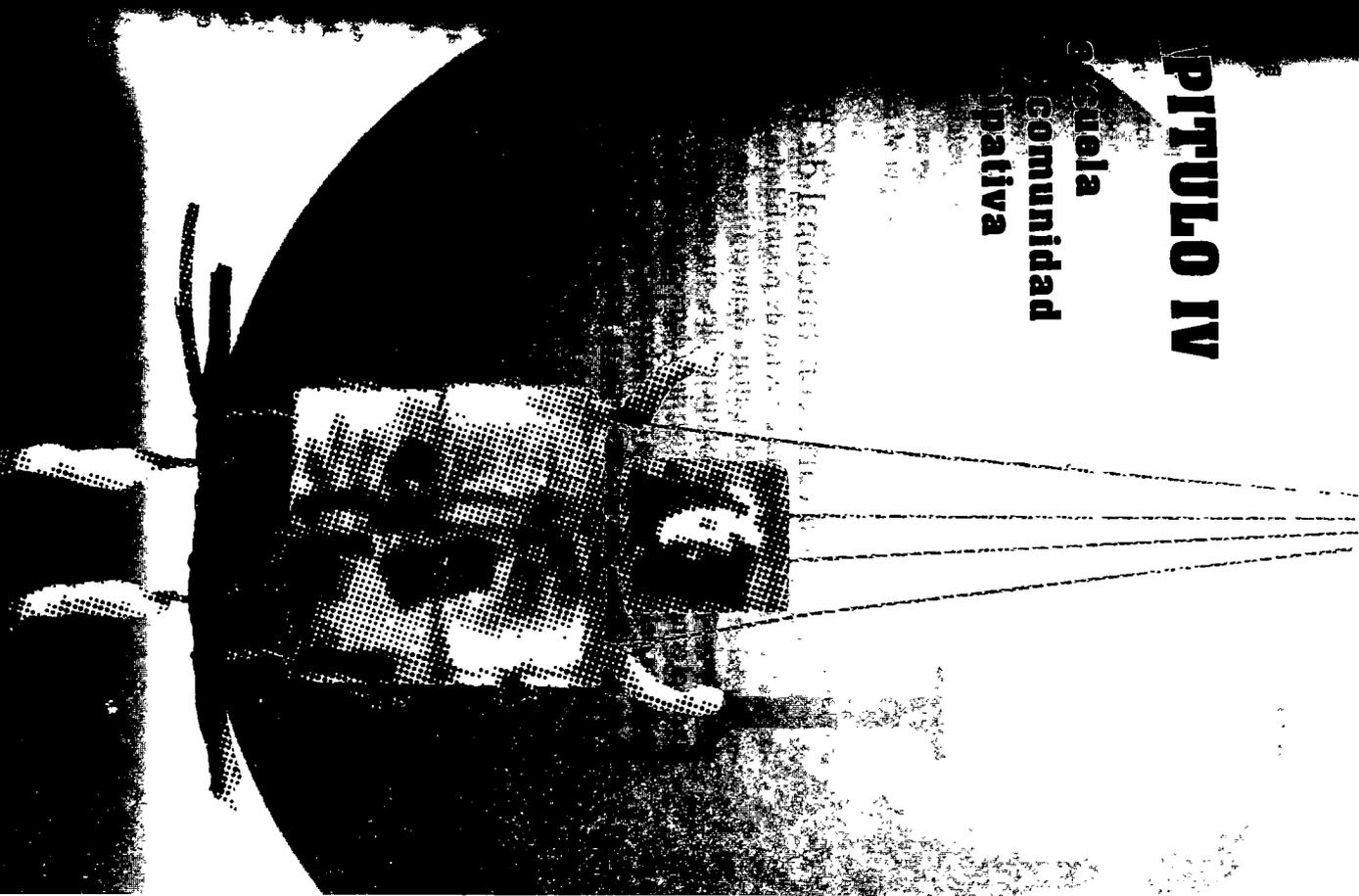
En Benposta este cambio "paradigmático" enmarca desde sus orígenes la experiencia educativa. Se parte de una concepción diferente del niño y del joven. Se cuestiona el desconocimiento que el Estado y la sociedad hacen de la infancia y la juventud como sujetos de derechos, se les lleva a cuestionar las respuestas asistencialistas que no conciben al niño/a/joven desde la integralidad de sus necesidades, posibilidades y derechos.

La configuración del concepto de los niños/niñas y jóvenes como sujetos sociales, tiene como principio su reconocimiento como seres capaces de asumir derechos y obligaciones, de considerarlos como sujetos del presente y no del futuro, como sujetos y no como objetos de derechos. Es por esto que su propuesta educativa se fundamenta en la autonomía, el autogobierno, la autogestión y el liderazgo comunitario de los niños, niñas y jóvenes estudiantes.

Las experiencias muestran que el proceso de reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos no es solo un problema de reconocimiento formal de los derechos en la ley o de decretarlos en la formalidad de los reglamentos escolares, sino que se requiere generar ambientes propicios para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones, necesidades e intereses donde prime el interés por el bienestar superior de la infancia, como criterio orientador de la práctica educativa en la institución escolar.

PTULO IV

Escuela
Comunidad
Participativa



La carta constitucional de 1991 abrió todo un espectro de posibilidades para el desarrollo de cultura democrática en distintos espacios institucionales, sin que ello implique fundir el concepto prescriptivo de la democracia con la realidad social y política del país. La nueva carta abre las compuertas para ir pasando de una democracia representativa formal, a una democracia participativa

El profesor Leopoldo Múnera señala que el nuevo paradigma establece diferencias sustanciales entre los dos tipos de democracia, a partir de tres ejes los procedimientos, el contenido y los sujetos. Así explica cada uno de ellos:

Los procedimientos: mientras que la democracia representativa, vincula al ciudadano mediante rituales reiterativos pero aislados discontinuos que lo alejan de la esfera política, la democracia participativa, crea mecanismos aleatorios y cotidianos que por su mayor frecuencia y continuidad permiten una mayor socialización del público y garantizan una mejor apropiación de lo colectivo por parte del ciudadano

El contenido: la democracia representativa pretende la representación global de los intereses a través de la delegación, dificultando la expresión política de los intereses particulares, mientras que la democracia participativa supera este aislamiento entre la sociedad civil y

al favorecer la intervención directa de los asociados en la elección, adopción y ejecución de las decisiones públicas articulación de intereses particulares va tejiendo un entramado de participación que va de lo local a lo global y forma un tejido social que llega a la sociedad en su conjunto, sin sacrificar la diversidad¹⁰⁵.

Sujetos: La democracia representativa privilegia lo institucional público, da prioridad a los partidos y movimientos políticos y a los sociales y políticas, mientras la democracia participativa privilegia la emergencia de nuevos actores sociales y en tal medida amplía el espacio de lo público y de la vida colectiva¹⁰⁶.

el marco de la nueva concepción de democracia participativa se establece el gobierno escolar como una forma de permitir la participación de los distintos actores escolares en la toma de decisiones sobre el funcionamiento de las instituciones educativas. Esta medida, heredada de los procesos participativos, ha empezado a modificar la dinámica de escuelas y colegios, generando diferentes dinámicas de deliberación pública a propósito de la elección de los representantes de los docentes (alumnos/as, padres y madres de familia, profesores/as), y del alcance y las competencias de los distintos órganos del gobierno escolar.

No obstante, pese a que existen ahora mayores espacios institucionales para la participación en la toma de decisiones, la situación concreta de la participación de los actores escolares en la orientación de los establecimientos educativos es muy variable, pues va desde líderes procesos de empoderamiento de los estudiantes, quienes actúan con gran responsabilidad y autonomía la parte que les corresponde en el gobierno, hasta procesos de renovada consolidación de antiguos poderes institucionales, como el de directivos docentes autoritarios que legitiman sus decisiones a través de la manipulación de los canales del gobierno o de los representantes en ellos

Pero aún desde mucho antes de la Ley General de Educación existen en algunas experiencias innovadoras en educación procesos de participación democrática de los actores escolares, la legislación sobre el gobierno escolar con su carácter obligatorio y estandarizado, en algunas

ocasiones entró a fortalecer las experiencias anteriores, y en otras a facilitar los modelos de participación que existían previamente.

En las instituciones estudiadas, de alguna manera se encuentra senta una de las exigencias de la cultura democrática en la escuela: aquella relacionada con la concepción de escuela como comunidad participativa.

La tendencia educativa que hemos denominado «escuela como comunidad participativa» agrupa un conjunto de ideas y realizaciones ocupadas por crear formas escolares que preparen para la convivencia democrática y que permitan el ejercicio real de la autonomía y participación. Tales experiencias reflejan, y a la vez impulsan, democracia.¹⁰⁷

La escuela como comunidad participativa se expresa en las instituciones educativas que han optado por proponer y realizar alternativas frente a la situación de la participación y la democracia en la escuela tradicional, aunque las características de cada una de las instituciones sean muy peculiares.

En el caso de Benposta, las formas organizativas corresponden en parte a lo estipulado por la legislación educativa en relación con el gobierno escolar, en razón a que su concepción de «Nación de Muchachos» supera con mucho la restricción a lo escolar.

En las estructuras organizativas de Benposta se entrecruzan tanto las formas organizativas propias de la comunidad como las del colegio, en donde además se han entretenido las estructuras de participación y autogobierno gestadas por la experiencia, con las reglamentarias de la Ley General de Educación. Tales formas organizativas son:

EQUIPO DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES. Constituye el equipo directivo general de la comunidad de Benposta, integrado por el grupo "ciudadanos" que lo conforman aproximadamente 15 personas en la totalidad. Orienta las políticas, la filosofía institucional y contribuye a la recaudación de recursos para la financiación de los diferentes programas de Benposta. Ejerce además un control financiero, contable y administrativo sobre el proyecto académico, a través de un equipo administrativo integrado por tres personas.

CONSEJO DIRECTIVO. Integrado de acuerdo a las pautas y funciones establecidas en la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios, mas un representante del equipo de políticas institucionales.

EQUIPO DE COORDINACIÓN. Es una especie de consejo directivo pequeño que busca dinamizar los diferentes proyectos y equipos de trabajo.

RECTOR. Cuyas funciones corresponden a las asignadas por la Ley General de Educación y el Decreto 1873 de 1994.

SABERES Y PROFESORES. Organo consultivo en los aspectos académico y pedagógico co-decisorio en la asamblea general.

AUTOGOBIERNO. Las formas de participación de los estudiantes en el autogobierno escolar, son:

• **Mesas:** conformadas por grupos de seis estudiantes del mismo grado, cada uno de ellos tiene una función como delegado de: estudios, armonía y convivencia, gestión ambiental, ciencia y tecnología, deportes y comunicación.

• **Las delegaciones:** integradas por los delegados antes mencionados de todos los grados, se reúnen cada mes con el acompañamiento y asesoría de dos profesores.

• **Asambleas parciales:** reunión mensual de estudiantes y profesores que se organizan por niveles, en ella se discuten problemáticas y ponencias para llevar a la asamblea general. Los niveles son tres: fundamentación primaria y los grados sexto y séptimo), Profundización (octavo y noveno), especialización (décimo y once).

• **Asamblea general:** es el órgano legislativo por excelencia, en el participan estudiantes, profesores y directivos, es presidido por el alcalde y su junta de gobierno. Se reúne cada mes.

• **Junta de gobierno:** conformada por seis delegados nombrados mediante elección popular, para un período de un año. Está encargada de ejecutar las decisiones de la asamblea general, así como organizar y velar por la buena marcha del colegio.

• **Alcalde:** preside la junta de gobierno, elegido popularmente para un período de un año.

Uno de los rasgos característicos de la experiencia educativa de Benposta lo constituye su propuesta de autogobierno escolar, que consiste en la creación de un conjunto de espacios de participación para la gestión y gobierno por parte de los estudiantes, así como la reflexión y puesta en marcha de prácticas democráticas apoyadas por la comunidad adulta.

El autogobierno se fundamenta en una concepción de la democracia la cual es definida por los mismos actores escolares como el *gobierno todos en donde las decisiones se toman por una mayoría y no por la minoría*¹⁰⁸, este concepto va a ser una de las claves de las prácticas de prácticas de participación, deliberación y toma de decisiones en la institución. Se identifican de igual manera dos clases de democracia

Democracia directa. cuando la mayoría de los ciudadanos determinan directamente cuáles serán las leyes y las decisiones gubernamentales. Como es el caso de Benposta; este tipo de democracia sólo es posible en estados muy pequeños.

Democracia representativa. Los ciudadanos eligen a los legisladores ejecutivos, quienes en última son los que van a tomar las decisiones: sería el caso de Colombia cuando los mayores de edad votan para elegir sus representantes en el gobierno.¹⁰⁹

Al estudiantado se le brinda la oportunidad permanente de autogestionar sus procesos, opinar, ejercer sus derechos y sus deberes. Ello se posibilita a través de espacios como las mesas, las delegaciones, los clubes, la junta de gobierno y las asambleas parciales generales.

Las mesas son grupos de trabajo académico en donde a la vez se asignan representaciones de las delegaciones. Las delegaciones se distribuyen en equipos de trabajo en donde participan todos los estudiantes del colegio, con el acompañamiento de los educadores. Las delegaciones son estudios, armonía y convivencia, gestión ambiental, ciencia y tecnología, deportes y comunicación. Estas delegaciones se reúnen mensualmente y al comienzo del año programan una serie de actividades con el apoyo tanto de los profesores como de los miembros de la junta de gobierno

Se podría afirmar que las delegaciones obedecen principalmente al interés formativo y académico de la institución, no obstante, los clubes buscan llegar más a los intereses lúdicos y artísticos de los jóvenes, niños y niñas, pues en ellos los estudiantes pueden inscribirse de acuerdo con lo que más le llame la atención. Los clubes que existían en 1999 son máscaras y títeres, exploradores, danzas, coros plástilina y rap

Quizás la forma más nítida del ejercicio de la democracia directa es construida por las asambleas y la elección del alcalde y la junta de gobierno. Las asambleas parciales se realizan mensualmente y preparatorias de las asambleas generales, en ellas participan los estudiantes por niveles y son presididas por los delegados de la junta de gobierno, sobre ellas dice el manual de convivencia

La Asamblea es la reunión más importante de todas las que hacemos en nuestro colegio, allí nos encontramos todos los compañeros, y también nuestros profesores cuando son Asambleas Generales.

Esta reunión es de mucha seriedad y podemos participar todos a través de la palabra y la sana discusión. En la Asamblea tomamos las decisiones más importantes de nuestra vida escolar.¹¹⁰

Las asambleas generales deliberan sobre los asuntos propuestos en las parciales. Veamos un ejemplo algunos estudiantes llevaron al colegio pistolas de balines con las que estaban agrediendo a sus compañeros y a algunos docentes, la asamblea general del día 13 de mayo de 1999, analiza la situación, la que es registrada en el acta correspondiente así

... otro tema también tratado fue el de las pistolas de balines, se les recuerda a los estudiantes que no se deben traer al colegio, pues la filosofía del colegio es hacer felices a los niños poniendo nuestras manos en nuestros corazones y cambiar pues al traer las pistolas estamos fomentando la violencia y Benposta es territorio de paz. Algunos estudiantes están vendiendo estas armas dentro del colegio. Se debe saber quienes son las personas que han traído las pistolas, subieron a la tarima los estudiantes, disculpándose y comprometiéndose a no traerlas más (los estudiantes fueron (...). Edgar dice que es muy valiente de parte de ellos pasar al frente a reconocer su error.

Marcela dice que la posición de la asamblea debe ser estricta y no debemos estar aplaudiendo a quienes cometen errores. Se propone darles una sanción a los estudiantes que lleven las pistolas de balines.¹¹¹

Las asambleas deliberan y toman decisiones sobre los asuntos cotidianos de la institución. Algunos de los temas de deliberación que se presentan en las asambleas son el uso del uniforme, el aseo de salones y baños, la prestación de los servicios ciudadanos, los retardos, las celebraciones como el día de la madre, la organización de actividades, el desempeño de la junta de gobierno, etc

El desarrollo de la asamblea requiere de ciertas habilidades por parte del presidente de la misma, para el manejo adecuado del audio para ello se han previsto medidas preventivas y correctivas, consiguientes en el manual de convivencia

Cualquier persona que esté en la Asamblea tiene derecho a llamar la atención si no respetamos y si no le ponemos seriedad a nuestras discusiones. En el caso de continuar con esta "actitud" tendremos el compromiso de desarrollar un trabajo que tenga que ver con el tema tratado deberá ser presentado en la asamblea siguiente; en caso de no cumplir con esto, estaremos demostrando la falta de interés con el proyecto y lo tanto deberemos presentarnos al colegio con el acudiente y tratar el asunto con la Coordinación Comunitaria o Coordinación Académica, Junta de gobierno y Rector¹¹².

Con respecto a este mismo punto el alcalde (1999) menciona, que comienzo del año él y los delegados de la junta de gobierno fueron irrespetados y saboteados en las asambleas parciales por lo cual decidí pedir a Coordinación Académica una asamblea extraordinaria (las asambleas extraordinarias se pueden citar hasta tres veces al año). Acerca de esta situación afirma:

...hubo irrespeto, porque la gente trató mal a los que estaban al frente entonces explicamos cómo se debe proceder en una asamblea parcial cuál es su comportamiento, cuál es su participación, llamamos a los muchachos que irrespetaron y la sanción la impuso la junta de gobierno, estos casos le sirven de ejemplo a los demás muchachos (...) no es que quiera manipular el poder, pero si uno debe merecer el mínimo de respeto y también de nosotros a ellos, no es que vengo a una asamblea para a tratar mal a todo el mundo¹¹³.

Entre los estudiantes se observa un sentimiento de ser reconocidos y respetados en sus decisiones por los educadores y directivos del plante al respecto un estudiante se pronuncia en los siguientes términos.

Recuerdo cuando se quiso cambiar el uniforme del colegio, antes el uniforme de nosotros era saco rojo, pantalón negro y camisa blanca. Llevábamos muchos años con ese uniforme, como mucha de la gente que propuso ese uniforme ya se fue y llegó otra gente que de pronto no estaba de acuerdo con ese uniforme, entonces propusieron cambiarlo y tuvimos que pasar por las asambleas y la mayoría estuvo de acuerdo con lo que había que cambiar el uniforme, lo que pasa es que aquí no es

ellos digan los profesores como en otros colegios, que se reúnen el rector, el coordinador y los profesores y dicen bueno, vamos a cambiar el uniforme y si al muchacho le gusta bien y si no pues que se vaya, aquí no es así, aquí es lo que digan los muchachos¹¹⁴

Hay también decisiones que pueden generar discrepancia entre los miembros de la comunidad educativa, por la diferencia de perspectiva, lo ilustra el caso del cambio de horario en la discusión del manual de convivencia

La definición del horario produjo mucha discusión. Antes nosotros en las asambleas aquí a las siete de la mañana, los profesores decían que la entrada a las siete de la mañana, pero había mucha gente que vivía muy lejos de Benposta, Centro, Alamos, muy lejos y se les dificultaba llegar aquí a las siete en punto, entonces ellos decían que les deparan hasta las 7:30 a.m., de siete a siete y media, entonces se decidió que a las siete y media, los profesores decían que no, que a las siete que porque el Ministerio, que yo no se qué, pero la mayoría de la gente no alcanzaba, entonces se decidió que a las siete y media, por eso ahora entramos a las siete y media¹¹⁵.

La toma de decisiones en la institución, sin embargo, tiene diferentes instancias, es decir, esta enmarcada según las atribuciones de cada instancia del colegio

Aquí hay como niveles o instancias de decisión y no es que una sea mayor que la otra ni mucho menos. En ese sentido hay un consenso. La toma de decisiones en Benposta, no se queda esperando la venta del rector, no, aquí la toma de decisiones es coyuntural, si hay que tomar esa decisión la toma y se respalda (...) yo he tratado de impulsar eso, por favor no esté cómo dibujamos la flor, de qué color, cuando la dibujamos, no, si hay una decisión que tomar por favor se toma, obviamente que esa decisión debe no ser arbitraria, ya hay decisiones que requieran una mayor ilustración como la cancelación de una matrícula, la determinación de la suspensión de actividades (...) aquí no es que a nadie se le da un cheque en blanco para que tome decisiones, es que hay instancias de elección que pueden ser autónomas en la toma de una decisión¹¹⁶.

El ejercicio de la autoridad se concibe más desde la formación de una vocación de servicio hacia el otro, del respeto, el diálogo y el compromiso. Ello se propicia además a través de la formación para el

liderazgo. En estos términos el ejercicio del cargo de alcalde y las funciones de la junta de gobierno, más que cargos honoríficos o de prestigio social, constituyen cargos de responsabilidad frente a la comunidad cautiva y al devenir cotidiano de la institución

Estas funciones del alcalde y de la junta de gobierno requieren visiblemente una mayor dedicación de los estudiantes designados en esos cargos, pues implican el desempeño de labores suplementarias en ellas las de control sobre el estudiantado

Como alcalde lo bueno es mi formación como ser humano, como persona, lo malo es que tengo que quitar partes de mi vida personal para meterme más a la comunidad de lleno. Yo vivo en otra comunidad con esta, uno no debe ser desagradecido, pero el no poder compartir los unos minutos...¹¹⁷

La nueva carga de responsabilidades para estos estudiantes, lleva que algunos «tiren la toalla»

A mí me eligieron pero después yo renuncié porque me quitaba mucho tiempo para el estudio, uno tiene que estar saliendo de clase, digamos de higiene y salud, estar pendiente si el colegio está en perfecto aseo, qué cómo están los baños, que los muchachos como andan, uno pierde mucho clase, entonces yo al ver que en lo académico como que no me estaba yendo muy bien renuncié a la junta de gobierno.¹¹⁸

El alcalde y la junta de gobierno son elegidos por votación popular. Esta práctica democrática se viene realizando en Benposta mucho antes de la reglamentación del gobierno escolar con la Ley General de Educación. Para la elección cada nivel propone tres candidatos, los cuales se someten a una votación en todo el colegio, quedando los tres que obtuvieron la mayor votación en la ronda final. El alcalde (1999) narra así su vivencia como candidato

...quedan tres, que tienen una preparación, un seminario digámosle así, son preparados para que vayan sabiendo cómo se maneja el poder, que el poder es servicio hacia la gente, no es que yo tengo poder y puedo hacer y deshacer. Hay un día en donde estos candidatos exponen sus proyectos a todo el colegio, al otro día son las votaciones (...). Hay como dos semanas en que uno puede pasar por los salones a exponer sus propuestas, yo no lo hice, yo saqué fotocopia de mi plan de trabajo y se lo pasé a algunas personas claves que me

ayudarán a que lo conocieran y el día en que tuve la oportunidad de presentar en la asamblea general que es en el teatro, donde siempre se hace, no alcancé a exponer todo pero sí divulgué el proyecto por medio de fotocopias.¹¹⁹

La formación en democracia en Benposta no se reduce a la participación de los actores escolares en el gobierno, sino que abarca al ambiente educativo como un todo. El proyecto educativo de Benposta incluye en que no es el maestro el que enseña sino que es el ambiente educativo el que forma. Este ambiente educativo está atravesado no por los postulados ideológicos, filosóficos y políticos atrás mencionados, sino también por su interés e insistencia en la formación en valores. En este plano, se ha depurado tanto una cosmovisión, como una práctica en relación con la formación de una comunidad en los propios ciudadanos, que se puede sintetizar en las siguientes Leyes Ciudadanas:

1. El ciudadano de Benposta busca a Dios en su vivir diario.
2. El ciudadano de Benposta está feliz y orgulloso de pertenecer a este proyecto.
3. El ciudadano forja su honrría en la honrradez y el trabajo.
4. El ciudadano es optimista porque ha aprendido a ser libre.
5. El ciudadano es sincero en hechos y palabras.
6. El ciudadano es fuerte en las dificultades.
7. El ciudadano está en actitud de servicio y sacrificio.
8. El ciudadano elige libremente sus autoridades y obedece sus órdenes.
9. El ciudadano se esfuerza por ser amable y agradable con los demás.
10. El ciudadano tiene como hermano a quienes con él conviven.
11. El ciudadano es fiel en el cumplimiento de la ley.
12. Alegría y hermandad es el lema de nuestra comunidad.¹²⁰

El marco valorativo que contextualiza el transcurrir cotidiano de la institución, genera un ambiente que es percibido de diferentes maneras por parte de los miembros de la comunidad educativa. Este ambiente, que se considera como natural por los miembros de la comunidad, impacta al recién llegado, especialmente al educador que inicia su vínculo con la institución. Así lo relata una educadora

Bueno, realmente casi toda la organización es completamente diferente de donde yo venía, entonces fue un estrellón de verdad, porque las cosas no se dan igual que en otra parte, aquí empezando porque yo

nunca tuve que llegar a hacer disciplina, pero llegué a enfrentarme con un grupo de chicos que tenían como una cantidad de formas diferentes de enfrentarse a otros, donde todos quieren que se les diga, formen, vayan, entren, salgan, párense, siéntese: aquí no, entonces me encuentro con ese estrellón fue cuando vi que todos pensaban como tan libres, como tan... como que nadie daba ordenes, que de momento a otro ya me encontraba en la clase y no había sonado la campana, ni un maestro, especialmente eso fue lo raro que me pasó, que ningún maestro andaba pendiente de nadie, los chicos sí, una niña, era una discípula delegada de sexto y ella era la que había que entrar el personal, era la que estaba pendiente de muchas cosas, nosotros los maestros como que nada, eso para mí siempre fue sorprendente.¹²¹

En los procesos académicos los estudiantes reconocen la posibilidad de crítica al educador, a su metodología y a las actividades que proponen:

...en este colegio tenemos... hay la libertad que no tenemos en otros colegios, porque en otros colegios no se le puede decir profesor eso está mal, eso no se puede decir porque es la verdad, porque el tipo se ofende y yo he estudiado en esos colegios.¹²²

No obstante los educadores identifican situaciones de indisciplina, pasividad y resistencia en algunos grupos. Al respecto, en una reunión del comité de evaluación se identificaban como problemáticas las siguientes situaciones:

...el curso (...) no está cumpliendo con las tareas, hay irresponsabilidad, no cumplen con las clases, sacan la disculpa del partido para no llegar a clase después del descanso, hay desidia, pereza y descenso del ritmo de trabajo; se presentan burlas y comentarios que molestan, tienen una manía muy fea de sacarse los cueros al sol, ponerse sobrenombres, hay un grupo minoritario que quiere salir adelante, sobresalir, pero el grupo mayoritario gana.

Otro educador menciona la situación de apatía y pasividad en los grados superiores:

...los muchachos de grados 6°, 7° e incluso 8° son muy buenos, los chicos son muy buenos, pero esos mismos chicos ya después pasan a 9° empiezan a pasar a 10° y después a 11° en un deterioro máximo y

11° realmente ellos ya se sienten como sobreeseguros, no sé si es porque ya están fatigados de tanta escolaridad o qué y se vuelven incluso reacios a sus propias decisiones, pierden como el entusiasmo de la infancia y empiezan a tratar de burlarse de los demás, pues en esa adolescencia desafiante, pero también conozco a adolescentes donde el chico no es muy rebelde pero tienen otra propuesta y se hacen a esperar, pero aquí no enfrentan las cosas, más bien es una actitud de medio socarrona, de no hacer, de sabotear, de jua jua, de reírse de los demás, de burlarse de los demás, de ser irrevemente pero sin ningún tipo de producción, ese es por ejemplo un problema para la comunidad que lo he señalado y eso hay que trabajarlo...¹²³

En el año 1998, la misma propuesta de autogobierno fue objeto de reflexión por parte de un equipo de docentes, pues se observaba cierto grado de ruinnización de la propuesta de participación, generando interrogantes pero también nuevas respuestas por parte de los educadores:

...estuve preocupada por la actitud de los muchachos con relación al autogobierno, se mostraban apáticos a participar, no iban a las asambleas, capaban a las delegaciones, era un desorden, la representatividad del muchacho estaba perdida, solo mandaban, se vio la necesidad de organizarnos mejor, preparar a los muchachos, porque esos espacios de participación se tornaban aburridos. Con la Universidad de Los Andes hicimos una investigación y encontramos que al muchacho sí le gusta participar pero en otros espacios, decían que en los espacios del autogobierno se hablaba mucho y no se hacía nada, se perdió legitimidad y credibilidad. La investigación terminó el año pasado (1998). A los muchachos les gusta participar en campeonatos, que les asignen cursos para actividades. El autogobierno estaba dirigido solo a lo operativo, a revisar el uniforme y a hacer aseo, a cerrar y abrir los salones. Hubo cambios a nivel de planta física, el delegado de estudios fue delegando funciones, se diseñaron instrumentos de control, lo que le permitió asistir a reuniones de consejo directivo, programar actividades, celebraciones, asistir a clases. William el alcalde actual ha vivenciado esa autoridad, la junta de gobierno tiene oficina, se ha logrado mejorar, con el concurso de todos se planea, se organiza mejor, se hacen propuestas.¹²⁴

El carácter formativo del ambiente educativo en Benposta lo testimonia un estudiante en los siguientes términos:

... cuando yo llegué al colegio era una persona immamable, era una persona pues... no me dejaba querer de la gente, no me importaba nada, a tal profesora le decía groserías. ¡una persona muy desagradable hermano!

— ¿Usted a que cree que se debía eso?

— Yo creo que al cambio de ambiente. Uno llega acá y como todos calmados uno se cree el malo de la película, el duro, como porque vean y eso no es así.

— Cuando usted tuvo problemas (...) ¿qué sucedió?

— Lo más bacano que pueda suceder hermano, me llamaron mis amigos y me dijeron y trabajaron conmigo, ellos trabajaron conmigo, ya después vino la actitud de los profesores yo nunca fui con los profesores sino con Camelo¹²⁵.

En general a los estudiantes entrevistados mencionaron su satisfacción con su presencia como miembro de la comunidad educativa del colegio y con el ambiente del mismo. Una madre, de la junta directiva de la asociación de padres de familia, da su testimonio sobre el ambiente escolar:

Aquí en la comunidad manda más el pequeño que el grande. Si llega aquí un pequeño tienen que darle campo en la fila. Aquí los que llaman atención son los mismos niños, el profesor de disciplina averigua y habla con los testigos. En caso de peleas los muchachos caen y apartan a los que pelean, son conciliadores, los separan. Según el problema se negocia, un papel llegan a un acuerdo entre los dos, los hacen que se den la mano que sean amigos. Cuando se repiten las peleas, se hace un tratado, hacen caer en cuenta y negocian el compromiso de cambio. Las groserías no se permiten, ellos mismos llegan a ese acuerdo.¹²⁶

Por su parte, en el Gimnasio Suroriental América Latina el proceso de participación de los estudiantes ha tenido un desarrollo caracterizado por los altibajos. En la actualidad (1999) los profesores se cuestionan el grado de autonomía y participación de los estudiantes, y realizan ajustes en la estructura normativa.

El uso del espacio es un buen ejemplo de cómo las concepciones y las actitudes van cambiando con el paso del tiempo y con la renovación de los docentes que se vinculan a la experiencia. En el manejo del espacio se ha pasado de una situación en la que se compartían todos los esp-

acios, a la cual contradecía la forma de ser y de pensar de algunos maestros, fuerte delimitación de espacios.

En todos estos cambios necesariamente plantean una transformación de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Aunque el afecto en las relaciones ha sido una categoría que ha atravesado la propuesta desde sus inicios hasta hoy, en esta dimensión también se operado transformaciones. La cercanía física ha comenzado a tener un peso, debido al temor de los maestros de perder el respeto y además una fuerte tradición en otros espacios escolares en los que existe una distancia marcada entre el alumno y el maestro. De allí que para algunos docentes, el que los llamen por su nombre y no les digan maestro o profesor implicó un proceso de adaptación y de choque, que dejó huella en el ánimo de dos profesores al respecto:

Cuando llegué al colegio me encontré con un tipo de relaciones horizontales, que a mi parecer eran demasiado horizontales, se tenía muchas ganas de perder la imagen del docente ante el estudiante, la respuesta era que eso respondía a la filosofía institucional, notaba que los estudiantes tenían como muchos privilegios. Me daba la impresión de que ellos no entendían ese tipo de relación y mucho menos acataban ordenes o sugerencias.

Para los docentes en ese momento no fue fácil asumir ese tipo de propuesta porque quebrantaba sus creencias y les costó mucho intentar sellar sus concepciones y las de la institución; sigamos con el relato: yo era uno de los que intentaba hacer respetar los espacios, entonces tuve inconveniente con la rectoría, con coordinación, hasta con la misma presidente de la fundación porque decían que yo tenía que ser un poco más flexible y accesible con los estudiantes, de tratar como de medir un poco las relaciones con ellos, de no ser el profesor tradicional, me parecía que todo eso era como muy válido, pero que los estudiantes como que no entendían esa posición... para mi era muy duro llegar al colegio y que un alumno me dijera Javier, cuando yo estaba acostumbrado al "profesor Javier", yo venía de colegios donde se tenía esa visión o esa norma, entonces eso era como estrellarme.

Los estudiantes también sintieron el cambio con la salida de los antiguos docentes y el ingreso de los nuevos. Ellos ya se habían acostumbrado a una manera de construir conocimiento y la convirtieron en una

ción y desarrollo. ¿Solamente si se ha participado en la construcción planteamiento inicial de la propuesta se es parte activa de ella, ¿cómo se siente como propia?

Por otro lado, en esta experiencia se consideraba que era importante que el docente del Gimnasio Sur Oriental América Latina vera en la localidad, ese era y sigue siendo un criterio de selección de los docentes. Esto tenía la intencionalidad de que maestros y alumnos conocieran la realidad de la localidad y la compartieran, desde allí comunicarse con un mismo lenguaje al hablar de comunidad y al construir las propuestas y proyectos escolares y de vida. Con el tiempo este planteamiento se debilita y aunque en la segunda etapa de la experiencia se mantiene la residencia en la localidad como criterio de la selección de los docentes, éstos no necesariamente arrojan sentido de pertenencia a proyectos comunes con sus estudiantes.

— Se trata de un proceso académico en el que se desarrollan actividades para conocer el mundo del alumno, pero sin dejarse tocar, se busca conocer los problemas del chico para ayudarlo si es posible, pero sin que afecte al docente como persona.

— ... cuando uno entra en la vida de un estudiante empieza a tener problemas, porque ya el otro empieza a ser parte de uno y no con todos lo ha-

Sobre los estudiantes, uno de los mecanismos de participación con que cuentan los jóvenes es el personero estudiantil. Para la elección del personero los estudiantes de los grados décimo y once presentan candidatos, se hacen los tarjetones y las votaciones. Vale la pena destacar el hecho de que se hace la campaña política de manera similar a como se hacen las elecciones presidenciales. Una vez que los candidatos presentan sus propuestas a los compañeros se hacen las elecciones. Cada curso acompaña y apoya a su candidato y posteriormente le colabora para el desarrollo de las propuestas en caso de que gane las elecciones.

El año pasado hicimos una alianza porque el año antepasado en el curso había dos bandos y cada uno de ellos lanzó su candidato, no nos pudimos poner de acuerdo, entonces perdimos ambos candidatos. Ganó el del otro curso, eso nos llevó a hacer una alianza para que todos los votos fueran más que para la persona para el curso y para ganamos.

En este caso, comentado por una alumna de grado once, genera inquietudes acerca de si la reproducción en la escuela de los modelos tradicionales del ejercicio de la política, proporciona la forma más adecuada para la vida democrática o si, por el contrario, se necesitan estrategias novedosas de participación política en el colegio escolar, que desarrollen el espíritu crítico del alumado y el liderazgo y le propongan a la sociedad alternativas en este campo.

El caso puede ser el caso del Instituto Cerros del Sur. Al interior de esta institución no existen formas organizativas de representación, ya que de los criterios que se maneja es el de la participación abierta, donde es necesaria la existencia de representaciones de ningún tipo, por lo que no existe gobierno escolar ni consejo estudiantil. Sin embargo existen otras formas organizativas en el ámbito académico y cultural como el grupo de danzas, el grupo de deportes, el de historia, el de teatro, el comité pro - consecución de servicios públicos, etc., que tienen una valoración social dentro del colegio y que son impulsadas y promovidas permanentemente por los docentes.

Debido al compromiso de los docentes del ICES con las actividades de la localidad, y producto también del concepto que relaciona las condiciones de extrema pobreza con el surgimiento de grupos insurgentes, el colegio y el barrio han sido blanco en innumerables ocasiones de los ataques tanto de la policía como de otros grupos armados presentes en la zona, en 1992 como resultado de la difusión que se hacía en el sector de la labor del colegio, son detenidos de manera arbitraria algunos docentes y poco tiempo después es asesinado el gestor y fundador del proyecto, Evaristo Bernate.¹²⁸

Sin embargo la labor del Instituto se sigue llevando a cabo, impulsada por el trabajo desinteresado de sus docentes, que laboraron durante muchos años sin obtener a cambio ningún tipo de contraprestación salarial. Solo será hasta 1996 que por medio de un convenio con la Secretaría de Educación se les ofrece un salario integral a los maestros de la jornada de la tarde, que sin embargo no representa su grado en el escalafón docente ni cubre la seguridad social.

Luego de estos años, el Instituto se ha consolidado y ha confirmado como válida su experiencia, comprobando en efecto su relación estrecha

con la comunidad y la labor de mediación para impulsar el trabajo comunitario y de promoción social dentro de la localidad

La experiencia, que consiste básicamente en llevar el problema de conocimiento a la práctica cotidiana, teniendo como marco las condiciones de pobreza que tienen que enfrentar tanto estudiantes profesores, pretende que estos dejen de ser simplemente estudiantes docentes para convertirse en líderes comunitarios que ofrezcan de actividad académica en el colegio, alternativas de solución a los problemas del sector, generando procesos de identidad y pertenencia con el colegio, sino con la localidad y con los sectores populares.

Otro aspecto importante del ICES, es el ambiente educativo que ha logrado crear ya que por un lado, las relaciones que se establecen entre los actores escolares, y entre ellos y la comunidad son por lo general horizontales, hecho que permite crear un ambiente propicio para generar condiciones de camaradería y fraternidad, y por otro los profesores han logrado generar un clima tal de compromiso y responsabilidad con la institución y con el barrio, que les hace fácil despertar en las mismas actitudes no solamente con los estudiantes sino con los padres de familia y con los otros habitantes del barrio

Lo anterior ha generado un interesante proceso de identidad y pertenencia con el colegio tanto de estudiantes y profesores como de los otros habitantes del barrio, por un lado pertenecen al mismo sector social donde se realiza la actividad educativa, y por otro el ambiente que genera dentro del colegio hace que estos lo sientan como suyo y estén dispuestos a asumir posiciones desinteresadas que hace que se comprometan más allá de la actividad escolar

En este colegio no existe gobierno escolar ni ningún tipo de representación, la participación se hace de manera abierta y total donde cada persona puede ejercer el derecho a proponer, a disenter, a reclamar, a asociarse y a fiscalizar sin que medie ningún tipo de instancia representativa

Sin embargo se reconoce asimismo que hay ciertas debilidades en el proceso de formación de los muchachos para que puedan ejercer su participación plenamente, al decir de algunos maestros

se dice: si no está de acuerdo proponga, sin embargo en este punto nos una debilidad, porque para que los peñaos propongan tenemos que hacer un trabajo para que ellos tengan la posibilidad de proponer y no hemos quedado cortos. Porque es muy fácil decirle a los chinos, propongan, si no estoy de acuerdo y obviamente tendrán sus razones, puede decir ¡ah listo! entonces propongan, pero ellos que van a proponer, si no se les ha preparado, si, creemos que el proyecto adolece de profundidad más en como construir con ellos elementos, que en un momento dado entren a hacer propuestas de una manera pensable.¹²⁹

El colegio Rodrigo Lara Bonilla posee características diferentes a los otros en relación a la concepción de la escuela como comunidad educativa. El colegio está organizado en dos secciones, de sexto a noveno y de once. Existe el coordinador y el orientador en cada una, pero estas no ejercen su actividad de manera completamente autónoma, como funcionaban antes, sino que dependen directamente del PEI, que además de brindar un horizonte institucional sirve de mediador entre grados, secciones y entre estamentos (profesores, estudiantes y padres de familia)

La estructura organizativa y administrativa del colegio se confiere de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación, un Concejo Directivo, uno académico, un Concejo de Sección y un Concejo Estudiantil. Existe además una Asociación de Padres de Familia y los diversos grupos culturales de estudiantes (grupo de danza, de teatro, orquesta, música), como también el grupo de mediadores de conflictos

El PEI se estructura sobre cuatro ejes: Participación, Conocimiento, Formación Moral y Convivencia, los cuales se plantean como objetivos de la comunidad educativa en la participación activa en defensa de sus derechos y cumplimiento de sus deberes

Hacer del conocimiento un medio para lograr en los estudiantes un armónico desarrollo de sus competencias básicas, de tal manera que puedan enfrentar de la mejor manera los retos de la modernidad.

- Lograr en los miembros de la comunidad un alto nivel de formación moral, de forma que logren influir en el cambio de mentalidad de la comunidad y así disminuir los niveles de violencia

- Hacer del buen manejo de los conflictos un modo para lograr una armónica convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.¹³⁰

Así mismo se tiene un convenio con el SENA, que permite que los estudiantes obtengan un Certificado de Aptitud Profesional a la vez con su diploma de bachiller. Se les prepara como digitadores con bases e instaladores domiciliarios, en clases que los estudiantes manejan en la jornada de la mañana Junto con el SENA, el colegio realiza la presencia de otras instituciones que desde su especialidad realizan diferentes trabajos e investigaciones en el colegio, entre ellas se demuestran mencionar El Instituto Luis Carlos Galán, La Casa de la Mujer Trabajadora, el CINEP, FICOMPAZ (fundación de jesuitas espaldas), y algunas universidades que trabajan con los proyectos de La Gran Colombia, Los Andes, La Distrital, El Externado y la Nacional.

Uno de los pilares fundamentales sobre los que está construido el PEI del Rodrigo Lara es la participación. Esta es entendida como un interés por contribuir a solucionar los problemas de la comunidad. De esta manera se han creado varias estrategias que permiten que los estudiantes, profesores y directivos participen en la solución de los problemas, utilizando diferentes instancias, traducidas en la representación en el gobierno escolar

El gobierno escolar, está compuesto por el Consejo Directivo, el Consejo Académico, el Consejo de Sección, el Consejo de Estudiantes, y los Personeros (uno por cada sección). La forma de participación de cada uno de los estamentos del colegio en estos conceptos, es la siguiente:

1 Los estudiantes tienen participación en todas las reuniones que se realizan en el colegio así:

A. En el consejo directivo: Tienen dos representantes elegidos por cada una de las secciones en que está dividido el colegio. En las reuniones que participan como delegados plenos, es decir los estudiantes tienen

un voto, y los representantes son elegidos por los estudiantes en medio de elecciones.

B. En las reuniones de Sección. Participan con un representante por cada curso de la sección y son elegidos por sus compañeros de curso.

C. En el Comité de Promoción: Con un representante por cada curso elegido por el curso correspondiente.

D. En el Comité de Alumnos: Cada curso elige un representante para el comité y se reúnen semanalmente durante las reuniones de Sección.

E. Profesores

A. En el consejo directivo: Con dos representantes elegidos entre los profesores de cada sección.

B. En el consejo académico: Un representante por cada una de las secciones en que está dividida la parte académica.

C. En las secciones: Los profesores participan en las reuniones de sección de acuerdo al grado del que son directores de grupo o a los cursos donde tienen la mayor carga académica.

D. En las Comisiones de Promoción: Estas están conformadas por los profesores que trabajan académicamente en cada uno de los grados.

F. Padres de Familia

A. En el Consejo directivo. Participan dos representantes, uno elegido por el consejo de padres y otro por la junta directiva de la Asociación.

B. En las reuniones de sección: Cuando un padre de familia lo solicita puede asistir a las reuniones de sección y tomar parte activa en ellas.

C. En la Escuela de Padres: Los padres tienen la oportunidad de expresar sus inquietudes, conocer y compartir todas las actividades que se desarrollan en el colegio.

D. En la evaluación institucional: Los padres asisten a la reunión de evaluación institucional que se realiza durante el segundo semestre.¹³²

De igual manera, como la participación es entendida fundamentalmente como representación en el gobierno escolar, también se trata de la realización de votaciones para tomar algunas decisiones o para la realización de elecciones. Esta forma de democracia representativa hace que los estudiantes y padres de familia que no son representantes, no se sientan participando activamente en los procesos del colegio.

1 Los estudiantes tienen participación en todas las reuniones que se realizan en el colegio así:

A. En el consejo directivo: Tienen dos representantes elegidos por cada una de las secciones en que está dividido el colegio. En las reuniones que participan como delegados plenos, es decir los estudiantes tienen

— Pues aquí si hay consejo estudiantil, pero uno no participa ni en lo demás pues si uno va a las clases, y los representantes ellos participan, pero uno no.

— Los padres no participamos casi, aquí a uno le dan el manual conveniencia cuando matricula a su hijo, y no mas, sí existe una Asociación pero que tengamos injerencia en las decisiones importantes del colegio, no.¹³³

Por otro lado, los estudiantes como no tuvieron una participación decisiva en el proceso de elaboración del PEI, no logran identificar algunas de las ocasiones el énfasis, y en otras se sienten aislados o privados de las muchas actividades que se realizan en el colegio

— Yo no supe sino hasta este año lo de los Derechos Humanos, pero no que es eso, que nos toca ir a lo del SENA, que los miércoles está lo de que las direcciones de curso, pero que hablemos de lo que nos pasa con los profesores, en qué nos sentimos agrudidos, que nos consisten en las decisiones que se toman, muy pocas veces.

— Los Derechos Humanos, ¡ahl.. son una clase que se debe cumplir.

— Pues es una parte en lo que uno tiene que dar para recibir y pues eso muy buenos si se cumplen.

— El PEI, no yo no se nada de eso, y menos que sea en Derechos Humanos.

— Aquí hacemos las clases, las reuniones, pero que nos tengan en cuenta a nosotros, no mucho en realidad, porque como por ejemplo con lo de uniforme, citaron a los padres de familia para discutir cuál era el uniforme que nos íbamos a colocar nosotros, imagínese, si los que nos lo íbamos a poner éramos nosotros y no ellos, así es con todo.¹³⁴

En síntesis, las cuatro instituciones educativas estudiadas muestran procesos de construcción de cultura democrática muy diferentes entre sí, pero en todas ellas se encuentra presente, de alguna manera una concepción de escuela como comunidad participativa. Las formas de realización de esta concepción en cada institución son *sui géneris*.

En las instituciones educativas de tipo tradicional la participación de los diferentes miembros de la comunidad tiene obstáculos fuertes.

Las mismas formas de representación y organización son formales, teniendo a asignarle funciones secundarias y rutinarias. Los consejos estudiantiles, carecen del tiempo, del espacio y de los recursos para intervenir activamente en las instituciones escolares, la fragmentación del tiempo y el espacio en ellas erigen barreras infranqueables pues *lo importante* son las clases, lo demás es *pérdida de tiempo*, los consejos estudiantiles se pueden reunir pero con el acompañamiento de un maestro-directivo, ello garantiza que sean las preocupaciones, los intereses e iniciativas de los adultos (maestros, directivos) los que tengan curso. Las asociaciones de padres se organizan para que recojan fondos destinados a reparaciones locativas, aseo y mantenimiento de las instalaciones. Luz Marina García hace una radiografía del lugar del padre en escuela.

— El presupuesto que la escuela invierte en el padre de familia es demasiado pobre, la más de las veces nulo. Se sirve de las llamadas Escuelas de Padres para ubicarse en el lugar del saber sobre el padre. Entonces le enseña, cómo educar, cómo amar, cómo sentir, cómo pensar y cómo identificarse.

— Podría pensarse en otro sentido, que la escuela asume un presupuesto con relación a los padres de familia: HAY DEMASIADOS PADRES EN LA ESCUELA. NO SIENDO SIGNIFICANTE NINGUNO es decir no hay lugar de representación que asuma a los padres de familia sino que todos a la vez se constituyen en amenaza por lo tanto busca desalojarlos de la escuela.

— El nombre del padre de familia en la escuela ha sido en realidad una presencia de la madre de familia: se cita al padre y quien acude es la madre, y la escuela se queda de la ausencia de los hombres padres.

— A la hora de elegir la junta directiva de la asociación de padres de familia, quien es elegido por las madres asistentes en su mayoría, para el cargo de presidente, por lo general es un padre.

— El maestro en la escuela se asume como el padre del padre de familia, habla por él convirtiéndolo así en menor de edad, lo que le da derecho a señalarle el error, a cuestionar sus acciones, a reprochar su ausencia y a aceptar su culpa

— El padre a su vez acepta este lugar que implica quedar sin palabra ni reconocimiento como padre frente al maestro.

— La palabra queda asociada en la escuela con saber y con conocimiento que se la apropia el maestro.¹³⁵

Si bien estas formas de visualizar y estructurar las relación padre familia-escuela continúa vigente, las asociaciones de padres y la Federación de padres de Santa Fe de Bogotá han venido tratando de modificar esta situación y demandan a través de sus organizaciones mayores condiciones de participación en las decisiones de la institución escolar, mayor autonomía y menos injerencia en sus decisiones por parte de docentes, directivos, personal administrativo y propietarios de los colegios, así como políticas y recursos para la capacitación de los padres/madres y el desarrollo de sus organizaciones.¹³⁶

Sin embargo, la caracterización de los padres y madres de familia como estamento posee un componente que dificulta y hace muy compleja su participación en la orientación y dirección de las instituciones educativas. Se trata de la diversidad de posiciones e imaginarios sobre participación y democracia, así como sobre educación y pedagogía, pero no hablar de la diversidad de expectativas frente a la formación de sus hijos o hijas por parte de la escuela. Tal diversidad se puede constituir en una fortaleza, si se contara con los espacios institucionales para dinamizar la deliberación y el debate de posiciones, espacios que no son posibles de desarrollar por las propias limitaciones de tiempo y por las diferencias en actitudes y compromiso de padres y madres de familia frente a la institución. La diversidad constituye entonces una dificultad dado que los representantes de este estamento no poseen por lo general un mandato claro en materia de concepciones y posiciones, y en muchas ocasiones tampoco en materia de intereses y necesidades, razón por la cual su participación en la toma de decisiones refleja la tensión entre las posiciones y los intereses personales y los colectivos. En particular, los imaginarios y representaciones acerca de la política y el poder, producto de la historia nacional y de las vivencias de participación o exclusión en el sistema político que los ciudadanos poseen en su historia personal, se manifiestan en la actuación de los representantes ante los órganos del gobierno escolar, en unas prácticas de aprendizaje de ciudadanía que resultan muy interesantes como proceso formativo, pero que no dejan de representar fuente de dificultades, cuando no de conflictos, en el funcionamiento del gobierno escolar.

Por su parte los personeros se han quedado por las limitaciones e impedimentos que tienen en el ejercicio de sus funciones, perciben su desempeño desde la negación que la escuela les hace como actores esco-

los legítimos. Estamos solos. No nos escuchan. No nos dejan actuar. No nos dan capacitación. No nos permiten participar en los consejos directivos. Nos relegan a actividades secundarias. Pasan por encima de nosotros en las sanciones a los estudiantes. No nos permiten desarrollar programas. Nos sancionan. Nos «montan la perseguidora». Son frases comunes en los encuentros de los jóvenes personeros.¹³⁷ Sus demandas centran en posibilitar las condiciones para hacer efectivos los derechos en la escuela, el reconocimiento de su labor como parte del servicio y la reforma a la ley para que se permita elegir personeros a partir del grado noveno, pues la exigencia de que sean de grado once impide la gestión de mayor alcance y un aprendizaje de más largo plazo. Los directores, los sentures, las manifestaciones estéticas y las culturas juveniles siguen al margen del discurso oficial de la institución educativa tradicional.

Como se puede observar a través de las distintas experiencias de construcción de cultura democrática, tanto el tipo como el grado de participación de los actores escolares en la toma de decisiones sobre convivencia escolar difiere de un colegio a otro. Pero cualquiera que sea la forma y la intensidad de la participación, lo cierto es que las instituciones estudiadas se diferencian de las instituciones educativas tradicionales por el hecho de que han incrementado los procesos participativos de los distintos actores escolares, es decir, por tener en evidencia en su diversidad una de las categorías del concepto de cultura democrática en la escuela. Considerar la escuela como una comunidad participativa.

Desde luego, el incremento de los procesos participativos sufre una serie de contingencias. Por tratarse de un proceso que ocurre en una institución tradicionalmente autoritaria, el incremento de la participación de los actores escolares en la toma de decisiones sobre la convivencia en la escuela transcurre bajo las mediaciones de la cultura escolar y de la cultura política y por tanto se expone a un conjunto de obstáculos y dificultades y exhibe una serie de contradicciones.

Los riesgos de reproducir en la democracia escolar los vicios y perversiones de la democracia realmente existente en la sociedad política nacional, constituyen una muestra del carácter complejo que asume la participación en la escuela. De igual forma, la tensión entre

las expresiones de la democracia participativa y la democracia representativa, y aún de la democracia directa, representan un elemento más de tal carácter

Finalmente, si bien las disposiciones legales acerca de la obligatoriedad del gobierno escolar han provocado un relativo incremento generalizado de los procesos participativos en todo el sistema educativo colombiano, esto no significa que se haya producido un fenómeno masivo de democratización de la vida escolar. Lo que el presente estudio de casos muestra es que las instituciones educativas que le apuestan seriamente a la construcción de democracia en la escuela, lo hacen apoyadas en los órganos del gobierno escolar, o trascendiendo este ordenamiento jurídico, esto es, aceptando las formas de representación establecidas en la Ley 115/94 y en el Decreto 1860/94, o desarrollando formas propias de representación y de participación, que pueden incluir un alejamiento de las normas existentes, llegando incluso hasta la negación de cualquier representatividad e intermediación (cada quien se representa a sí mismo e interviene de manera directa en la arena pública en representación de sus propios intereses).

El gobierno escolar es un factor que contribuye a la democratización de la escuela, pero la democracia no se reduce a la práctica electoral ni a la representación reglamentada de los estamentos en los órganos de gobierno. Sin desconocer su importancia para la modificación de las ancestrales prácticas verticalistas, muchas veces unipersonales y despóticas, que caracterizaban el ejercicio del poder en las instituciones educativas, el gobierno escolar representa sólo un factor de la democratización, pero de aplicarse bajo una concepción instrumentalista, la participación en el gobierno escolar puede convertirse sólo en procedimientos electorales carentes de significado para la transformación de la cultura escolar tradicional en cultura democrática. Recordemos que el concepto de cultura democrática en la escuela involucra comportamientos habituales, actitudes y valores, conocimientos y competencias a través de los cuales se forma la ciudadanía mediante su ejercicio práctico, de manera que el gobierno escolar hace parte de un proceso de mayor envergadura que compromete la construcción y reconstrucción de la cultura

APÍTULO V

**La construcción
de una cultura
democrática
requiere normas
de convivencia**



T

oda institución social se constituye

partir de un conjunto de principios regulatorios, las relaciones humanas, dados por la tradición, el costumbre, la convención, el acuerdo o la ley. Por el caso de la institución escolar la normatividad puede ser explícita (reglamento, manual de convivencia, manual de funciones, contrato o implícita (reglas convencionales no escritas). La Ley General de Educación, establece que todas las instituciones educativas como parte del diseño de su PEI, elaborarán un reglamento o manual de convivencia. También estipula que estos reglamentos o manuales serán diseñados con la participación de la comunidad educativa. Así los manuales como parte del PEI, según se ha mencionado reiteradamente por los analistas es una “construcción social colectiva”.

Si bien algunos difusores de las políticas oficiales han buscado explicar las diferencias semánticas entre el reglamento como código normativo, rígido e inflexible y el manual de convivencia que hace énfasis en los pactos de convivencia en la escuela, el decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, que reglamenta los artículos 73 y 87 de la Ley General de Educación, después de reiterar que los manuales de convivencia deben contener una definición de los deberes y derechos de los estudiantes, pasar a estipular que ellos deben contener doce aspectos, que hacen referencia a reglas, normas, criterios, pautas y sanciones, relacionadas con la reglamentación de la conducta y los servicios que recibirá el estudiante. Esta afán reglamentarista del Ministerio de Educación no sólo no logra promover o sugerir a los establecimientos nuevos referentes pedagógicos

relacionado con la resolución de los conflictos— para orientar la convivencia social que supere los principios punitivos, sino que al crear un modelo de reglamento/manual ahoga las iniciativas innovadoras de las instituciones. No sólo no se promueve la autonomía de la escuela al llenar de contenidos la ley, sino que se le pretende mantener en una posición de minoría de edad intelectual.

Por su parte la Corte Constitucional ha puntualizado que el manual de reglamento escolar, es un estatuto legal, un instrumento jurídico que tiene un carácter vinculante para los miembros de la comunidad educativa.

Primeramente, los manuales de convivencia tienen que ser cumplidos, en la medida en que respeten la Constitución, en la medida en que garanticen la Constitución y los derechos de los demás. Segundo, en términos generales son obligatorios, por lo tanto los estudiantes se tienen que acometer a ellos. Tercero, los manuales de convivencia no son totales, permanentes, inmutables, pueden ser cambiados y ahí es donde está la participación de los estudiantes jugando un rol indispensable. Los estudiantes que quieran manifestar su opinión, su posición, su cambio, tienen que hacerlo a través de los canales o mecanismos de participación estudiantil¹²⁸.

La instauración de tutelas contra las directivas de las instituciones escolares, coloca a estas en situación defensiva, lo cual tiene implicaciones inmediatas en las características de algunos manuales de convivencia, como lo menciona un rector:

... el (manual de convivencia) que hicimos fue tratando de defendernos contra la arremetida de las tutelas que en este momento la misma jurisprudencia en Colombia andaba en un vaivén terrible, una cosa decía una juez otra cosa otro, y en un primer momento fue como colocar la autoridad de los colegios y los directivos en el piso, entonces tuvimos que reevaluar pues para defendernos, pero en este momento estamos pensando si esto es lo propio de un manual de convivencia...¹²⁹

Las respuestas de los directivos de las instituciones escolares a la sanción planteada, tanto por la nueva legislación educativa, como por las tutelas es variada y aunque no puede ser cuantificada, hemos encontrado cuatro actitudes diferentes. En primer lugar, muchas instituciones educativas deciden contratar abogados que diseñen los ma-

nuales de convivencia, que incluyan algunos derechos, pero que tengan el espíritu punitivo, se trata de reformar para que todo igual, coincide con aquella divisa propia de nuestra tradición jurídica heredera del legado colonial "se obedece pero no se cumple".

Una segunda tendencia, busca manipular los mecanismos de participación con el fin de legitimar las prácticas autoritarias que sean mismos/as estudiantes los que piensen los castigos y sanciones, saben que muchas veces terminan siendo más drásticas que las anteriores. Es típico en esta misma perspectiva el caso de la rectora de un Colegio oficial en Bogotá, quien considerando que las estudiantes embarazadas son un *mal ejemplo* para las demás alumnas y a sabiendas que la legislación, la jurisprudencia y las directrices de la Secretaría de Educación no permiten la expulsión de las estudiantes en tal situación, decide convocar un *referendum* con el fin de introducir en el manual de convivencia una modificación relacionada con estas estudiantes. Está de acuerdo con que las estudiantes embarazadas se retiren momentáneamente del colegio mientras cuidan a su bebé? La cruzada moral de la rectora fue exitosa, la consulta popular fue aprobada por el 80 por ciento, mayoría de treinta y cuatro votos. La rectora juez e interprete de la legislación, decidió que el término *momentáneamente* significaba que las alumnas tenían que retirarse de la institución durante un año, pero las afectadas manifestaban que ni siquiera una vez vencido ese término tienen garantías para reincorporarse a la institución.¹⁴⁰

Una tercera tendencia se evidencia en quienes inician procesos de reflexión pedagógica para abordar estas problemáticas y definir tan solo criterios generales para la orientación de la convivencia escolar. En esta tendencia se ubican experiencias como las de Benposta y el colegio Rodrigo Lara.

Entonces nuestro proyecto se encamina fundamentalmente a fomentar un docente que tenga un cambio de actitud, que deje las viejas tareas, que se siente a dialogar con el alumno, que si le halla pronto la razón al alumno no es una pérdida de autoridad, y entonces surge que para poder hacer eso debemos bajar el verticalismo a una relación horizontal garantizada por una participación democrática. Entonces se empieza a constituir el gobierno escolar y empieza a redactar el primer manual de convivencia tanto para docentes como para estudiantes en el que se fijan los perfiles de

maestros, lo que esperábamos del maestro, las actitudes etc., mismo lo de los alumnos y creo que ese primer manual de convivencia fue mucho más asertivo que el segundo... El primero era un ejemplo, ahí se veía que no debíamos haber detallado sanciones, capítulos, ni nada de eso, sino unos principios de comportamiento, entonces ese fue mucho más amplio, mucho más libre, mucho más democrático, mucho más rico, para nosotros, para el mejor del colegio.¹⁴¹

En una cuarta tendencia se encuentra representada por aquellas instituciones que se niegan a redactar cualquier tipo de manual de convivencia o reglamento escolar, pues asumen de manera radical un tipo de paradigma en la forma de abordar la convivencia en la escuela: la autorregulación de los estudiantes, la resolución de los conflictos desde perspectivas alternativas, el abordar las situaciones específicas desde la reflexión pedagógica y la negociación colectiva de los miembros de la comunidad educativa, asumir pactos desde casos concretos. Algunas innovaciones educativas que han venido desarrollando prácticas pedagógicas autorregulativas antes de la Ley General, se han negado a la elaboración del manual. En el rastreo realizado, encontramos algunas instituciones que se ubican en esta tendencia como el Centro Educativo Libertad (CEL), la Escuela Pedagógica Experimental (EPE), el Instituto Cerros del sur (ICES), el Liceo Nacional Magdalena Ortega de Nariño, entre otros.

En un reciente estudio de la Secretaría de Educación Distrital acerca del discurso pedagógico dominante en los manuales de convivencia, se encontraron algunas características de estos manuales. Se ubicó el *marco de reguleyismo* que se expresa en la redundante referencia a instrumentos legales que buscan simular un "Estado de Derecho, pero a la vez negarlo en los hechos"¹⁴². Este discurso de los manuales, según este estudio, trata de ocultar sus tentaciones arbitrarias, neutraliza los mecanismos para la gestión de los conflictos, se muestra nostálgico frente al pasado y de espaldas al entorno social de la escuela, a la trayectoria del de los estudiantes, de la ciencia y la tecnología y promueve una centralidad de la docilidad en los estudiantes.

En las experiencias estudiadas encontramos que, en primer lugar, el *manejo* Suroriental América Latina inicia en su primera fase la cons-

trucción del primer "manual de convivencia" por parte de los alumnos donde los maestros tenían claro que su rol solo era el de acompañar la reflexión desde el sentido pedagógico y pensando en la incidencia de este proceso en la comunidad. Se asumía que esta no era solo una tarea que facilitaría la convivencia escolar sino que estaba formando a los alumnos para la participación ciudadana y para la intervención en el desarrollo de la comunidad. De tal forma que el primer manual lo elaboraron en su totalidad los estudiantes. En este momento el manual se encuentra en proceso de reelaboración, porque los docentes consideran que la realidad de los jóvenes y de la localidad misma ha cambiado, se ha complejizado y exige una mayor atención a la convivencia y sus dinámicas. Sin embargo el nuevo manual se piensa no desde las maneras de postular el desarrollo de los chicos, sino al parecer desde la creación de mecanismos para colocar límites a sus conductas. Esto según los docentes no surge solo de un capricho, sino que responde a la complejización de la localidad, al aumento de los problemas con los jóvenes, al pandillismo, a la violencia y descomposición que afecta a la localidad que no se queda fuera del colegio.

El nuevo manual está siendo arduamente trabajado, en su elaboración contribuyen los estudiantes, los docentes y algunos padres de familia, sin embargo la idea es construir normas que permitan la intervención oportuna de acuerdo a la falta del chico.

En el caso de Benposta la regulación de los comportamientos individuales y colectivos tiene un referente básico en el manual de convivencia, que se considera un pacto colectivo en donde los diferentes actores escolares convergen en considerarse partícipes en la construcción del mismo. El manual de convivencia vigente según el testimonio recogido se discutió a partir de una propuesta hecha por un equipo delegado para ello, así lo describe una maestra:

...los delegados para el manual de convivencia hicieron una especie de *podría llamarse referéndum*, pero sí trabajaron ciertas pautas y se establecieron esas pautas los alumnos trabajaron e incluso los padres de familia y eso se recogió en un solo documento, pero todo eso ha sido llevado a una asamblea general, ellos discuten muchas cosas del manual de convivencia en las asambleas parciales, pero allá no aprueban nada hasta que lleven a la asamblea general y allá aprueban ciertas cosas; pero sí los muchachos en una primera instancia trabajan, solo los muchachos dan pautas que ellos quieren.¹⁴³

Por su parte un estudiante relata así el proceso de elaboración del manual de convivencia:

...era elaborar el manual de convivencia, ahí sí los profesores se reunieron, casi como dos o tres semanas, llevaron propuestas, porque ellos en el colegio hay muchachos muy pequeñitos y de pronto no entienden bien eso y empiezan a decir cosas pues, que no son malas, pero en cierta forma pues sirven... entonces como para llegar al punto, al momento, los profesores sacaron una serie como de propuestas y las llevaron a la asamblea y nosotros dijimos esta nos gusta o la cuadraron entre todos, quitémosle esto, pongámosle esto, fueron propuestas que la mayoría la llevaron los profesores, nos la mostraron a ver qué opinábamos nosotros y lo que no nos gustaba pues decíamos, ellos decían bueno, pero qué hacemos ahí, nosotros le cambiábamos cosas.¹⁴⁴

De igual manera los estudiantes son conscientes de su posibilidad de cambiar las normas a través de la discusión de las propuestas, debate y decisión que no es individual sino colectiva y en donde se juega el criterio de la mayoría:

Si un estudiante no está de acuerdo con una decisión, el muchacho habla y tiene que explicar porqué, porqué está en desacuerdo con la propuesta del maestro, de pronto esa propuesta que está haciendo el alumno convence a la demás gente, puede ser que se de esa propuesta, como puede ser que no nos convenga, entonces se quedan con lo del profe; por eso le digo la mayoría gana por votación, ahí no es que porque esa es la del profesor vamos por esa, sino que opinan los muchachos y dicen porqué.¹⁴⁵

Otro estudiante testimonia su experiencia en el cambio de una norma que no le gustaba y el trámite correspondiente:

Eso se habla en una asamblea parcial, si a la gente le gusta entonces se hace una asamblea general y allá, en asamblea general, y la gente decide, todos decidimos por mayoría de votos y se puede cambiar una norma, toda o algo, como que los mismos de pueblo joven estén con nosotros y con los mayores, porque aquí antes era un problema, porque aquí antes los de pueblo joven a un lado y los mayores a otro, entonces me pareció como feo y entonces lo propuse en una Asamblea y ahora los mayores pueden entrar en el grupo de los jóvenes y los jóvenes pueden entrar al grupo de los mayores para poder integrarse, para ver televisión, entrar a la cafetería y todo porque pueden hablar con nosotros y todo.¹⁴⁶

las pautas de conducta construidas por la comunidad y un orientador del comportamiento de los miembros de la comunidad y en especial de los estudiantes, así lo testimonian los alumnos:

Yo creo que las normas que tiene el colegio son importantes porque uno muchas veces por una cosita se dificulta, entonces que la gente sabe y que si está en un manual, saben lo tienen que hacer.¹⁴⁷

Las normas son útiles porque permiten respetar. En Benpost pueden cambiar las normas, porque básicamente la asamblea decide en eso, en crear nuevas normas para que no se destruya el colegio.¹⁴⁸

El manual de convivencia parte de distinguir los comportamientos de los estudiantes y los clasifica en dos grupos: la *falla actitud*, a ellas corresponde una medida correctiva que busca modificar o modificar los comportamientos respectivos. Este grupo en el lenguaje busca superar las concepciones de sanción, castigo, represalia, escarmiento, etc., pues su objetivo es pedagógico: *buscamos corregir errores y cambiar las actitudes positivamente*. Se afirma en el manual: La falla y su corrección se describen así: Cuando uno se equivoca, comete un error o incumple algunas normas ocasionalmente, hablamos de falla, porque falló. En algunos casos son evaluados en las mesas y con el maestro consejero o el maestro orientador. Estas fallas tienen una "corrección" que busca que la falla no vuelva a suceder y enmendar el daño que pudo hacer. Por ejemplo si jugando rompí un vidrio, debo reportarlo. Si ofendi a un compañero públicamente, debo disculparme también ante todos. Si la falla fue algo muy grave se comenta en la Asamblea General de estudiantes y profesores.¹⁴⁹

La *actitud* y su *recuperación* se describen a su vez así: Cuando las fallas se vuelven permanentes ya no es un error ocasional sino una actitud consciente que va a crear un mal ambiente y a dificultar el avance del proyecto educativo de Benposta. En este caso hablamos de que hay necesidad de una "recuperación", es decir, hay necesidad de hacer muchas cosas combinadas para cambiando de actitud. Estas recuperaciones se discuten en las instancias referentes existentes en el colegio haciendo el seguimiento

y control de acuerdo al caso; si es necesario se tratará con el departamento de Psicología para sus análisis, en la Junta de gobierno y Asamblea de profesores y finalmente en la Asamblea General.¹⁵⁰

De igual manera el concepto de *estímulos y sanciones*, ha permeado en las prácticas pedagógicas. Así lo menciona una estudiante:

Cuando se hacen actividades por ejemplo el día de los niños, se trabajan los muchachos máscaras y se hacen cosas y se trata como de ser muy equitativos, a nosotros aquí no nos gusta como marcar el mejor y el peor sino que a medida en que todos participamos todos merecemos diversión, para que no haya esa rivalidad entre ellos mismos de yo soy el mejor o el peor.¹⁵¹

El manual de convivencia, de otra parte, es indicativo de las preocupaciones de la comunidad educativa en cuanto a la normatización de los comportamientos del estudiantado.

Entre los aspectos más relevantes de la orientación de los comportamientos individuales y colectivos el manual de convivencia describe como parte del autorrespeto y la autovaloración de la persona, la necesidad del aseo personal, el uso y porte obligatorio del uniforme diario y el de educación física, con excepción del "sport" y el cuidado de los útiles y objetos personales, permanecer dentro del salón y cumplir con las obligaciones académicas, cuidar el tiempo evitando ingerir sustancias que le puedan causar daño.

En cuanto a las relaciones con los demás el Manual de Convivencia destaca el respeto y cuidado de lo ajeno, el uso adecuado del lenguaje oral, gestual, etc., no ofender a los demás, no emplear armas; no utilizar armas de ninguna clase en las instalaciones del colegio; no como parte del respeto a la vida e integridad personal, proteger y cuidar los espacios del colegio y sus alrededores; cumplir el horario y puntualidad; no hacerle daño a ninguna persona y jugar "a lo bien no a lo bajo". En la redacción del manual tales prescripciones aparecen sustentadas y argumentadas desde una perspectiva formativa para el estudiante. De igual manera se asignan las funciones y labores de control de las diversas delegaciones.

El manual de convivencia incluye los derechos, deberes y funciones de docentes, orientadores, directivos docentes y administrativos. De manera la asociación de padres de familia viene elaborando un manual para padres que permita una mayor articulación organizativa de acuerdo a la estructura del colegio, labor que se viene haciendo con la asesoría del departamento de Psicología y Orientación

El manual de convivencia y las normas que establece el colegio son percibidas por los estudiantes como NORMAS, sino como *normas* son principios que orientan la convivencia, que permiten resolver problemas, son el resultado de un pacto que se cierra al convertirse en escrito

El colegio no es que tenga muchas normas, son cosas pequeñas, problemas que de pronto uno tenga (...) hay unos pasitos, son unas cosas pero normas-normas no hay¹⁵³.

Indagados los estudiantes acerca de lo que está permitido y lo que está prohibido en el colegio, con el fin de observar aquello en lo que se enfatiza en la vida cotidiana mencionaron que está permitido hacer las cosas con libertad pero *sin pasarse*, participar en los debates de asambleas, dar sus opiniones, hacer propuestas, tener novia pero siguiendo el mando a la asamblea, salir con permiso de la comunidad. Les está prohibido maltratar a los compañeros, ser groseros, pasarse a la zona cívica donde sólo pueden estar los residentes, durante las horas de clase los residentes no pueden pasar a los distritos (dormitorios), comer en el aula de clase, no se puede aplaudir ni chiflar en las asambleas, no permite tener novia a escondidas, estar en una parte oscura con la niña, robar, salirse sin permiso de la comunidad

Sobre los límites y fronteras de lo permitido y lo prohibido en relación con la convivencia, una alumna opina así

Pues yo creo que nos permiten muchas cosas y lo que nos prohíben... es tanto que nos prohíben mucho, porque ya cada persona establece confianza que le den, no es que nos prohíben mucho, sino ya depende cada uno hasta el límite que marque¹⁵⁴.

De otra parte el Manual de Convivencia establece criterios y procedimientos para resolver los conflictos, estableciendo un conducto regular. Este tema lo abordamos en el capítulo sexto.

En el caso del ICES, en esta institución no se maneja ningún tipo de documento que regule la conducta o las acciones de los actores escolares. En lugar de esto, se trabaja con unos principios o criterios que rigen la convivencia, tanto en la Institución como, en la medida de lo posible, dentro del barrio. Algunos de estos son el diálogo para resolver conflictos; la comunicación como requisito de cualquier acción académica, pedagógica o social, la responsabilidad, la solidaridad, la participación, entendida como la responsabilidad en la toma de decisiones; y la ética social, entendida como el derecho y el deber de todos los miembros de la comunidad escolar de luchar por unas condiciones de vida dignas.

En cuanto al Colegio Rodrigo Lara, se han venido experimentando varios manuales de convivencia de acuerdo a los momentos que han vivido la experiencia, en un primer momento se hace un reglamento disciplinario, con una perspectiva punitiva y represiva, para dar respuesta a los conflictos violentos que estaba viviendo la institución

y entonces se empezó como se empieza todo proyecto, por la parte física, tratar de arreglar los límites del colegio, es decir hacer las paredes como para tener algo de seguridad al interior del colegio y poder garantizar en algo a los muchachos en su tiempo académico. Poco a poco se fueron levantando muros, se fue ganando en el manejo disciplinario pero sin manejo disciplinario represivo, nosotros teníamos nuestro reglamento disciplinario, con sus capítulos, artículos, parágrafos, incisos, todo como una cuestión policíva, un seguimiento policívo, entonces venga lo anoto, usted queda aquí registrado en su observador, con tantas faltas, entonces que se va, que se queda, y así¹⁵⁵.

Con la llegada de la Consejería, se visualiza la necesidad de crear un manual que regulara las relaciones, bastante deterioradas entre profesores y estudiantes. El resultado es un texto que contenía solo principios básicos como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, un documento bastante general que posibilitaba flexibilizar al máximo las relaciones, entre todo con los estudiantes, paralelo a esto se abre todo un proceso de cambio de actitudes entre los profesores, que pretendía que cualquier acción que se hiciera dentro de la institución estuviera mediada por el respeto hacia el otro como eje fundamental para la convivencia y la gestión del grupo de maestros

Pensábamos: bueno aquí esta faltando ya como entre nosotros que nos autorregule, entonces falta el manual, decidimos hacer el manual con la participación de la gente, presentamos varias propuestas leyeron, se tuvieron borradores hasta que quedo el manual de los Derechos Humanos y desde la parte legal que siempre aplica para nosotros, también se dio la posibilidad que los niños trabajaran su manual, entonces ellos trabajaron el manual desde los problemas que ellos tienen, en ese tiempo se molestaba mucho por el uniforme por la pintura, que por los tenis, que por la camiseta, a las niñas maquillaje y eso como que los afectaba, entonces ya fuimos capaces de respetar esos acuerdos y hoy por hoy nadie tiene problemas con eso, de pronto un poquito en el uniforme porque son cosas que convienen con los chicos y con los padres, pero hoy no se quemaba la ropa pensando en que el largo esta arriba de la rodilla o debajo de la rodilla, los chicos tampoco por su pelo largo, tanto que ni siquiera hay chicos cabellones en el colegio, o sea eso no es problema para nosotros, no es problema para nosotros que ellas se pinten, no es problema para nosotros esas partes que a veces se ponen tan raras y que no permiten que los chicos tengan una mejor convivencia.

Sin embargo estos criterios al ser tan generales, permitieron una clase de interpretaciones, es en este momento cuando se redactó el nuevo Manual de Convivencia, en donde la institución busca defenderse de la arremetida de las tutelas como se mencionó arriba. En el manual trabajaron maestros y estudiantes, de tal forma que se hicieron dos manuales de convivencia distintos, no obstante en la elaboración de este segundo manual se aceptó, tanto por parte de los profesores como por los directivos, la capacidad de los estudiantes de autorregularse... pero por otra parte fue un adelanto porque por primera vez los maestros aceptamos que los alumnos tienen la capacidad de autorregularse, aceptamos que los maestros somos muy complicados para autorregularnos. Así que fue un proceso muy rico, luego se hizo el plan de los dos equipos y pues fueron muy pocas las variaciones de la discusión porque básicamente lo que nos dimos cuenta en ese proceso es que los chicos no se repudian a los alumnos en la represión, que ellos son los mismos formado también los alumnos de la represión, que ellos son los mismos que nosotros, de tal forma que lo que hubo fue que trancaron porque ellos reproducían también: ahí si la embarra, se saltó, échelo, échelo, el problema de la exclusión estaba tan marcado, qué carajo, qué mirarnos el reflejo y decir, nosotros pensábamos así, pues sí, y así pensábamos.

... los taitas, porque los hemos formado entre eso, y porque el chico no habla, hombre qué hacíamos los de disciplina, yo que fui coordinador de disciplina, mirar como los mantiene quietos y en orden en la sala y el muchachito que medio se atreva a poner su punto de vista ya ahí le dan garrote...¹⁵⁷

En este manual se contemplan los mismos principios regulados. Se señala el ejercicio de la actividad educativa como "un deber", así por ejemplo en el capítulo primero, título uno del manual, se señala

De los derechos-deberes y garantías de los estudiantes: Artículo 1: Los (as) estudiantes del Colegio Rodrigo Lara Bonilla gozarán de todos los derechos contemplados en la Constitución Nacional y además de los consignados en el Código del Menor.

Artículo 9: Todos los estudiantes tienen derecho a una formación como "sujetos de derechos" e igualmente a una formación en lo afectivo, lo ético, lo intelectual, lo físico, lo moral y lo político, de acuerdo al bien común.

Artículo 15: Para que un estudiante se pueda considerar como participante de los fines del Colegio debe comprometerse a cumplir los siguientes acuerdos:

1. Cumplir puntualmente con tareas, lecciones, trabajos, horarios escolares y demás actividades individuales y colectivas programadas por el colegio.
2. Permanecer en el lugar asignado durante el tiempo previsto para las diferentes actividades programadas...¹⁵⁸

Este proceso de elaboración de los manuales, no deja de tener dificultades. Al principio, se consideraba que el manual iba a "instaurar la disciplina en el colegio", o que "iba a aumentar el desorden y la conflictividad interna".

En una época hubo momentos en que la gente pensó aquí se habla de derechos para los chicos y no de deberes. De un momento a otro los chicos no tienen derechos, empiezan a reconocerlos los derechos, entonces se habla en función de los derechos y unos maestros miraban que era simplemente en función de deberes y que no había deberes, entonces queríamos buenos ciudadanos pero que no supieran nada, esa discusión duró mucho tiempo en el colegio. Ya después se retoma la discusión y aparece el derecho - deber, aparece un discurso diferente, un discurso

que más permite comprender que de pronto excluir o estigmatizar a los chicos, eso es un obstáculo cuando llegan los nuevos, la estrategia de socializar el proyecto no fue fuerte, una, dos o tres reuniones bastaban para eso, entonces ellos miraban el proyecto como que a ellos no hay orden, aquí hay anarquía, bueno una serie de cosas; otro obstáculo al principio era que no se respetaban los acuerdos; era parte de la cultura de no respetar acuerdos, ni siquiera de pactarlos, y venían desde las directivas, el mismo rector estaba en una reunión era parte del grupo y de pronto desde allá mismo salía que se rompía el acuerdo, y eso provocó mucho roce, provocó mucha simbroneada, pero igualmente se aprendió de eso.¹⁵⁹

Actualmente se está viviendo otro proceso mediante el cual se busca la elaboración de un nuevo manual, que integre las expectativas y regulaciones de todos los miembros de la comunidad educativa, en un documento único. Entre los aspectos que se discuten dentro de este proceso, está el de cómo lograr reconocer a los distintos sujetos que forman parte de la comunidad a través de los diferentes deberes y derechos, o "cómo integrar en un solo discurso de convivencia las distintas ópticas, los diversos sistemas de valores, que permitan, lograr una mayor estabilidad de la experiencia pedagógica en el colegio".

No obstante, uno de los logros señalados tanto por estudiantes como por profesores, directivas y padres de familia, ha sido el mejoramiento de las relaciones de convivencia. El PEI, solucionó algunos problemas y fricciones que se creaban entre los docentes y que hacían casi insostenibles las jornadas de trabajo, intolerancia, total desconocimiento del otro, autoritarismo, faltas de respeto y otras hacían que fuera imposible el trabajo en equipo y en algunas ocasiones degeneraban en problemas y rencillas personales.

Otros logros fueron las relaciones de convivencia entre nosotros, al ir perdiendo como esa agresividad, pero eso es un resultado paulatino eso no es tan fácil, hay más lazos de afectividad entre nosotros y a la vez de respeto, empezamos a respetar la palabra del otro a escucharla a debatirla, de las cosas más interesantes acá, es que se debate, en un principio cuando se debatía se atacaba más a las personas que a las ideas, hoy el ejercicio sigue y no deja de haber una que otra costita, pero hoy la gente ya entiende y comprende

qué es atacar una idea, una opinión, cómo se la refuta y no hay necesidad de agredirnos, en eso hemos ganado bastante nosotros los maestros, y creo que eso se refleja también en el trato que uno le da a los muchachos, para mí ha sido un logro interesante.¹⁶⁰

Con los estudiantes se decidió, que cambiar de manera radical la forma como los profesores se dirigían a los estudiantes y el trato que se daba, era básico para mejorar las relaciones que en ese momento estaban seriamente deterioradas.

Mejoramos notablemente el trato con los muchachos, después de todo el proceso con la consejería, y los talleres y seminarios, como que se inició un proceso donde ya las cosas se conversaban con el estudiante, hasta en el trato uno ya no era como tan displaciente para tratarlos y ellos también cambiaron con nosotros.¹⁶¹

... Entonces el maestro le tiene que permitir al estudiante su expresión, el maestro enseña al estudiante como es donde todos puedan hablar y no haya ese, usted no tiene la palabra, espere a que su compañero tome la palabra y que se exprese, y que se respeten. Entonces eso lógicamente, todo lo que se dé entre los maestros va para los salones, así que ya no hay esa pelea, esa queja de los estudiantes, que es que no me dejan expresarme, es que no me dejan decir, es que yo no puedo... habrán estudiantes que dicen eso, pero pues porque necesariamente son muchachos nuevos, que les parece que eso es una queja normal. Además, que de pronto habrá algún maestro que no deja que el muchacho se exprese, de pronto puede existir. Yo creo que si lo hay, que le dice al muchacho cállate, ahora no estamos en eso, ahora no sé que más. Pero si lo hay, esa no es la generalidad."¹⁶²

Así mismo, se institucionalizaron algunos principios y valores como criterios rectores del quehacer institucional, mencionados en el capítulo segundo. Todo esto ha conducido actualmente, en el colegio se respire un ambiente de menor tensión y conflictividad, donde estudiantes y profesores están logrando paulatinamente deconstruir relaciones de autoritarismo y verticalidad.¹⁶³

Lo que más uno puede resaltar en este colegio es la confianza que uno tiene con algunos profes, uno puede entrar a la sala de profesores, llamarlos por el nombre. Bueno eso con algunos porque también hay otros con los que no hemos podido lograr nada."¹⁶⁴

El cambio en las relaciones también ha generado que los docentes quieran comprometer con el proceso, aunque no se puede hablar todavía de un equipo consolidado.

Lo primero que hemos logrado es un equipo docente comprometido. Esto para nosotros ha sido uno de los logros bien importantes; el equipo directivo del colegio hemos siempre tenido como criterio fundamental que los cambios en la educación se hacen con los maestros, nosotros no creemos que porque escribamos un poco de cosas y porque tengamos mucha teoría, con eso ya logramos hacer el cambio, sino hay cambio en el compromiso del docente es muy difícil, a pesar de que no esté formulada una muy buena teoría, pero tenemos un equipo docente muy comprometido con el trabajo, comprometidos como decir yo soy jefe de área y trabajo duro por el área, como jefe de área les toca duro camello duro, y tienen la misma carga académica que todos, el jefe de área tiene responsabilidades como jefe de área pero tiene la misma carga académica que todos simplemente que tiene más carga académica porque tiene las horas de reunión de consejo académico y además tiene todo el trabajo que le implica ser jefe de área. Este compromiso lógicamente va a crear en los muchachos como una expectativa distinta eso hace que los muchachos aquí hallan bajado los niveles de agresividad bastantísimo.¹⁶⁴

De otra parte, los niveles de conflictividad entre estudiantes, y entre los estudiantes y el colegio han disminuido notablemente, casi ya ha parte de la historia del colegio, la época en que los estudiantes "cogían la piedra" las entradas o se "robaban los equipos".

Si, esa época dura que vivió el colegio ya parece que terminó, el PEI nos ayudó mucho en eso, porque ahora ya no se agreden entre ellos, como lo hacían antes con cuchillo y navaja, tampoco se han vuelto a entrar a llevarse nada y los carros de los profes por fin se pueden dejar en el parqueadero sin temor a que se los rayen.¹⁶⁵

La experiencia del Rodrigo Lara ha generado un alto sentido de identidad y pertenencia por parte de todos los miembros de la comunidad educativa con la institución; cuando se les preguntó sobre este tema tanto profesores, padres, directivos y estudiantes coincidieron en responder con posiciones muy positivas respecto al colegio "Me encantó estudiar acá", "no estudiaría en otro colegio", "es uno de los mejores de Ciudad Bolívar", "Me gusta mi trabajo", etc

Mientras los profesores sienten un apego especial por la institución dado al esfuerzo que les ha costado en materia organizativa, académica y pedagógica, los estudiantes se sienten estudiando en un colegio que da la posibilidad de acceder a varias actividades extra-académicas, los reconocen haber aprendido en esta experiencia de construcción del PEI, aunque también aceptan que todavía les hace falta mucho.

— Todos hemos aprendido mucho en este proceso, desde como expresarnos sin agredirnos, hasta como hacer un proyecto, como socializar un conflicto, como relacionarnos, sin que nos dé miedo, con instituciones externas, a pesar de todo si hemos aprendido mucho.¹⁶⁶

— Todos estamos metidos al menos un pedacito, no se puede negar que hay personas que no participan, porque ya están acostumbradas, esto se les ha vuelto una monotonía, pero si hay gente que vivencia el proyecto, nos se puede pretender que absolutamente todo el estudiante está involucrado activamente y los otros al menos algo han recibido durante este tiempo, no por estar metidos en el gobierno escolar, sino a través de los proyectos de danzas, música, teatro, muchas cosas que lleva mezclado el trabajo de Derechos Humanos.¹⁶⁷

No obstante, varios factores que se podrían calificar como tradicionales siguen jalando la experiencia, por una parte las resistencias locales de algunos maestros no se han resuelto del todo, hecho que ha dificultado la consolidación de un grupo de maestros convencido de la propuesta; áreas como sociales y ciencias se han declarado en franca oposición al desarrollo del proyecto generando un clima de tensión. Cuando se fue la consejería si había un grupo como más consolidado, pero ahora parecería que solo unos pocos tenemos la propuesta en la cabeza y los otros más tradicionales en todo, ya como que hasta dudan si el PEI debe ser en Derechos Humanos, como que también piensan que se debería dar mayor relevancia a las tecnológicas.¹⁶⁸

Así mismo, actualmente existe una resistencia de los padres de familia que, aunque reconocen que el proyecto «ha mejorado el colegio», todavía no entienden para que pueda servir un PEI en Derechos Humanos, sobre todo en una zona de la ciudad donde los jóvenes tienen muy pocas posibilidades de acceder a la universidad, en este sentido para algunos padres el PEI debería proporcionar un mayor énfasis en formación técnica que les permitiera incorporarse más fácilmente al campo

laboral Unido a esto, algunos profesores conservan posiciones autoritarias y verticales que se expresan sobre todo en el desarrollo de las clases de decir el proyecto no ha logrado meterse dentro del aula y tampoco tocado de manera significativa el currículo en su parte académica, hecho que hace que algunas áreas se mantengan distantes tanto en los contenidos como en sus prácticas pedagógicas generando una notable contradicción entre el discurso expresado en el PEI y la práctica cotidiana en el aula de clase

En conclusión, la intencionalidad manifiesta de la política y de legislación educativa, en el sentido de generar dinámicas de construcción colectiva de la normatividad escolar, abre posibilidades ciertas para reconstituir los ambientes escolares, para negociar y concertar los sentidos de la acción y la práctica educativa. No obstante es necesario reconocer que en gran parte de las instituciones escolares es omnipresente la mirada punitiva frente a los comportamientos de los estudiantes, afirmada por éticas de máximos que prefiguran de antemano qué es bueno y lo correcto en materia de conductas de los escolares, sin involucrar previamente a los diferentes actores escolares. Esto conduce a respuestas estereotipadas frente a las transgresiones, infracciones, vulneraciones de las normas por parte de los estudiantes. A una falta de flexión se responde de manera automática sin mediar ninguna negociación, con la sanción, el castigo o el "justo merecido". Se configura un paradigma punitivo de la convivencia, que se constituye en un especie de cárcel paradigmática para muchos educadores y padres de familia

En otras experiencias se ha buscado la transformación del antiguo reglamento disciplinario en manuales de convivencia que introduzca nuevas perspectivas. El ejemplo del colegio Rodrigo Lara, es típico de la complejidad de este proceso, que en su dinámica genera reacciones, contradicciones, realinderamientos, avances y retrocesos en las posturas de los miembros de la comunidad educativa, pero que a la larga va sedimentando nuevas relaciones sociales

De otra parte, la posibilidad de ver la norma en su contingencia histórica, como un pacto social, que puede ser cambiado por los mismos actores escolares en procesos democráticos queda evidenciado en los testimonios, que como en el caso de Benposta muestran la capacidad de lo

ritos para deliberar, discutir y promover cambios en las normas convivas.

Finalmente la superación del mito de la norma positiva, ritualizada a través de la escritura de manuales, es tipificada por aquellas experiencias que se niegan a definir taxativamente las pautas del comportamiento de la convivencia escolar en manuales, abriendo una mina de posibilidades para la concertación y el pacto cotidiano, para el manejo eficaz de los conflictos y para asumir desde la particularidad las apuestas pedagógicas a los desafíos de la convivencia en la institución escolar.

APÍTULO VI

positivos
ocráticos
la aplicación
a justicia
transformación
os conflictos



Una justicia basada en el derecho y el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos, conlleva una concepción del conflicto diferente a la tradicional y una opción transformación no violenta de los conflictos

Considerar a las personas como sujetos de derechos y no sólo como objeto de obligaciones constituye un cambio fundamental en la mirada tradicional que se tiene acerca del papel del educador en la convivencia escolar. Hasta ahora ha sido hegemónica una idea de alumno(a) centrada en los deberes, que hizo predominar la noción de alumno(a) como objeto de obligaciones, de sanciones y castigos, o de responsabilidad fundamental es la obediencia y la “disciplina” (tarse quieto(a) y callado(a)). En este contexto normativo tradicional una pauta de convivencia es el recurso a la fuerza en la resolución de conflictos, por la vía de la exclusión del infractor de las normas (el nación de un actor del conflicto), por la vía de la imposición del poder de un decisor institucional apegado a la norma, o facultado para juzgar sumariamente, fallar y condenar sin el respeto al debido proceso. Finalmente, por la vía de la violencia desencadenada por los actores como consecuencia de la escalada del conflicto a que da lugar un tratamiento inadecuado de éste

La concepción tradicional del conflicto escolar pasa por la invisibilidad del conflicto (éste se niega, se evade, o no se ve ni quiere ver), y por el énfasis que en su tratamiento se coloca a la

que cual conduce al encubrimiento a través de aparatos represivos positivos de control.¹⁶⁹ El conflicto se considera negativo, destructivo y por tanto la respuesta que se ofrece es su eliminación o aislamiento, o su resolución por parte de *las autoridades*, que “solucionan” o resuelven haciendo prevalecer la norma, los roles instituidos o los símbolos institucionales, siguiendo una lógica de vencedores y vencidos.¹⁷⁰

rente a estas formas tradicionales de tratamiento de los conflictos, se erige como alternativa una imagen positiva del conflicto. Se considera una condición conatural de la existencia humana, sin necesidad de transformarlo, y cuyo tratamiento representa una posibilidad de transformación, construcción y crecimiento creativo, en lo personal y en lo social. El conflicto se visibiliza (se evidencia, se proyecta) en las prácticas pedagógicas del aula a través del conflicto mismo (paso necesario del cambio conceptual), y en las relaciones que propiciando la reflexión sobre los conflictos originados en los comportamientos (o en la configuración de las identidades), o en las representaciones, los imaginarios, y los constructos simbólicos

El ambiente educativo democrático ofrece condiciones organizacionales para la negociación cooperativa de los conflictos y para la acción de la justicia con base en los principios de equidad y respeto a los derechos humanos. Usualmente, ello tiene lugar en comunidades educativas que han desarrollado un sentido de pertenencia, que en sus identidades, y cuyos miembros actúan movidos por el compromiso profesional y/o personal. Un ambiente semejante es propicio para el desarrollo de la moral autónoma de los sujetos allí involucrados, a lo que contribuye la formación de una personalidad responsable, dada la implicación que existe entre autonomía y responsabilidad

La construcción de nuevos ambientes y escenarios democráticos en el aula implica posibilitar desde los mismos actores formas creativas de gestión de la regulación, resolución y transformación de los conflictos desde la cotidianidad del escenario escolar, promoviendo no sólo la reflexión acerca de los valores, sino la negociación cultural, negociación de sentidos, saberes y orientación de la acción colectiva. En este sentido, se requiere la construcción de sólidos órganos de representación y participación democrática de los actores que tengan

Uno de los conflictos fue la llegada tarde, antes había conflictos que se saltaban las bardas, ahora no hay necesidad de eso, se con ellos flexibilizar un poco la entrada. Llegan tarde hasta diez entonces eso hace que el que llegue tarde se presente al salón de boletica, si no se presenta con la boletica, ya se supone que se da, entonces esas cosas han como desaparecido, y en este momento no me acuerdo que hayamos tenido un conflicto fuerte, grand año no.

El Grupo de Mediadores de Conflicto es básicamente un grupo de 30 muchachos que se reúnen semanalmente con el coordinador, para hablar sobre la mejor manera de resolver los conflictos de estudiantes, este grupo pretende realizar una acción «preventiva de conflictos», es decir bajar los niveles de agresividad de las situaciones, evitar que estas se conviertan en incidentes graves que se puedan mentar.

— Entonces propusimos que había que buscar la forma de que los conflictos entre los estudiantes, bueno los estudiantes cómo concilian sus conflictos: a trompadas, ellos solucionan sus conflictos a trompadas, tienen su sitio donde se dan trompadas y solucionan sus conflictos así, sobre todo cuestiones graves, ellos se dan de entonces nosotros decíamos bueno, ¿ante esto qué?, porque no nada, pero creíamos que definitivamente quienes pueden ayudar a resolver los conflictos son ellos mismos, son quienes los tienen quienes más vivencian esos conflictos, quienes saben de los conflictos, saben porqué es que yo me doy trompadas con otros, los mismos muchachos, nosotros los adultos de pronto creamos saber y pues no somos muy expertos en eso, de pronto somos la ta bien ignorantes en eso, solo tenemos especulación, solo tenemos algunas teorías sobre eso, entonces dijimos: pues hagamos grupos de muchachos y capacitémoslos nosotros con ellos en términos de ver que alternativas hay para que los conflictos no se medio de violación de los derechos, que no sean medios de exclusión, que no sean medios de eliminación.¹⁷⁴

El Proyecto de Mediadores, que es uno de los proyectos transversales, buscaba inicialmente vincular a los estudiantes “indisciplinados” o los que tenían procesos disciplinarios, ahora se han involucrado también los líderes y representantes de cursos, y otros en proporción menor.

Estudiantes “comunes y corrientes” que se han vinculado de manera transversal.

En situaciones de extrema conflictividad que se vivieron en la institución, han determinado que se vea el conflicto como un problema a resolver, obstaculizando este enfoque una comprensión desde una perspectiva más constructiva y posibilitadora.

El grupo de mediadores surgió básicamente porque queremos prevenir situaciones antes que tener que remediarlas, y los chicos también ya han aprendido a resolver sus problemas de maneras menos agresivas y violentas.

La intervención de los alumnos en la mediación de los conflictos se ha extendido hasta su participación en el establecimiento de sanciones ante la infracción de las normas por parte de sus compañeros y constituye un importante paso en la formación de una ética ciudadana y en la aplicación de justicia con criterios participativos para que recurramos al Manual tiene que ser una cosa muy grave, ya de cuchillo para arriba, y recurrimos a lo que ofrece el manual, que es la conciliación, que es el escuchar a todos, y es la participación, entonces eso lo trabajamos siempre en sección. Llamamos al muchacho, él viene con el padre, escuchamos a los compañeros, les preguntamos qué opinan de eso, cuál es el problema. Llamamos a los padres, que es que mi hijo no se qué, que me pasó esto, etc. Uno va entendiendo con estos padres como qué espera uno de estos muchachos, pero está la opinión de todos, la de los profesores, la de los compañeros que es casi siempre determinante, porque nosotros tenemos un criterio: los muchachos son los que más conocen a sus compañeros. Entre ellos se conocen. Y nos hemos encontrado con la sorpresa de que los muchachos son los mejores jueces, y nunca son alcahuetas, nunca esconden nada y a veces hasta toca frenarlos porque son capaces hasta de hacer expulsar a alguien.¹⁷⁵

Esta última afirmación merece un comentario. El sentido de las proporciones entre la falta cometida y la sanción correspondiente es una competencia que se desarrolla como parte del desarrollo moral del individuo (aspecto tratado por Kohlberg¹⁷⁶), de manera que «ser justo» en el sentido de aplicar las sanciones adecuadas a la falta, teniendo en cuenta los atenuantes y los agravantes, las circunstancias

y las motivaciones del comportamiento considerado inadecuado de la convivencia, es algo que se aprende con el tiempo, es decir, que va obteniendo con el paso por los diferentes estadios del desarrollo moral. En el Gimnasio Suroriental América Latina también tiene experiencia en este aspecto. En opinión de un docente

... cuando ellos revisan el manual y descubren que necesitan ser disciplinados y estrictos entonces son más duros con las penas, entonces ellos creen que el mejor castigo es echar a su compañero, por ellos mismos quemarlo vivo sería bueno.

La participación en prácticas reales de aplicación de la justicia desde la infancia, constituye la más importante oportunidad para propiciar procesos de maduración en el desarrollo moral. Sin embargo, este proceso no está exento de altibajos, como por ejemplo la tendencia por parte de los estudiantes a reproducir las prácticas autoritarias a las que están acostumbrados en la aplicación de la justicia.

El manejo de los conflictos como un elemento importante para la convivencia también era tenido en cuenta en el Gimnasio Suroriental América Latina. Con los conflictos se buscaba la formación de los estudiantes, es decir que el tratamiento que tuviera fuera más allá de la sanción, que le permitiera al estudiante aprender, de tal forma que eso también tenían que participar los y las jóvenes para que desarrollaran mecanismos propios de resolución de conflictos, al respecto opinó un fundador

En la primera parte los muchachos decidieron que todos los conflictos que fueran en contra de la convivencia los abordaba un grupo de muchachos que en ese entonces se llamó "tribunal de disciplina", no recuerdo bien el nombre, entre ellos decidían cuál era la sanción que se debía aplicar, obviamente en ese tribunal participaba un representante de los profesores y un representante de los padres de familia, ni siquiera el rector, sino los profesores, quienes tenían voz y voto en la decisión que era respetada y asumida que yo recuerdo dos o tres veces se reunió ese tribunal, era solo para casos graves.

Los conflictos eran considerados parte fundamental del desarrollo de la propuesta pedagógica, de allí que fuera importante que los alumnos aprendieran a enfrentarlos y a resolverlos o viabilizarlos

pasando en la convivencia, en hacer del espacio que tenían, un espacio para todos

Delante a este tema otro de los profesores afirma

... Hacíamos una asamblea, hablábamos con él o la chica de la falta, bueno ¿qué está pasando?, Entonces él decía: "Mire no profé lo que pasa es que me paso tal situación, la culpa fue de no sé que", entonces entre todos hablamos pero era más buscando la manera de ayudarlo, de decirle queremos escucharle y ponerle entre todos atención, qué es lo que está pasando, entonces todos los maestros se enteraban de que había una situación alrededor de ese joven y que entre todos nos comprometíamos de alguna manera a colaborar, ayudarlo, estar como muy atentos de él o ella

Con este tratamiento del conflicto se pretendía desarrollar unos elementos de la cultura de la conciliación, pues antes de llegar al tribunal de disciplina se buscaba que los jóvenes acudieran a la conciliación, entendida como el reconocimiento del otro como legítimo y con quien se puede llegar a un acuerdo. Este acuerdo debería beneficiar a los participantes y posibilitarles construir desde la reflexión de lo sucedido

Buscábamos la cultura de la conciliación, que resolvieran entre ellos el conflicto. Para ello se escogía una persona que sirviera como mediador, podía ser un profesor o director de curso, si la decisión no era considerada la más adecuada, alguno de los dos podía sugerir que una comisión de disciplina la revisara y volviera nuevamente a mirar posibilidades de acuerdo. Si la comisión no funcionaba y el niño no estaba de acuerdo, volvía a ratificar, esta vez ante el gobierno escolar para que él tomara la última decisión

En este juego de revisar el conflicto hasta que ambas partes quedaran satisfechas, el personero tenía un papel importante, debía estar en todas las audiencias y llevar el caso, debía ser protagonista en el acompañamiento del mismo

Pero los procesos de construcción de cultura democrática en la escuela también pueden dar lugar a retrocesos, dado que la complejidad de las relaciones sociales y de poder en las instituciones no admite procesos lineales o curvas ascendentes, sino que ofrecen la imagen del zig-

zag como característica de su desarrollo, el cual ha sido caracterizado como ondular para las experiencias de innovación educativa.¹⁷⁷

En algún momento en el Gimnasio Suroriental América Latina el conflicto pasó a ser mirado de manera diferente. Surge la coordinación de disciplina como un organismo encargado de su resolución. Se asume en ese momento que quien comete una falta debe resolverla con el coordinador del grupo, pero si la falta es grave entonces pasa a manos del coordinador de disciplina o es remitida al director para que resuelva el caso, sin embargo casi siempre es la coordinadora quien determina la manera en que se debe solucionar.

En este caso sobre los actores se opera un extrañamiento del conflicto y la autoridad educativa funge como instancia, no mediadora ni facilitadora, sino «solucionadora» por la vía normativa.

En Benposta el Manual de Convivencia establece criterios y procedimientos para resolver los conflictos así:

Quando tenemos conflictos disciplinarios o de comportamiento el procedimiento general a seguir para su resolución es el siguiente:

1. Dialogar el problema y tratar de solucionarlo en cada mesa con maestro consejero u orientador
 2. Si el caso lo amerita se remite al departamento de psicología para análisis asumiendo en conjunto con el maestro consejero y la Junta de Gobierno.
 3. Si no se resuelve pasará a asambleas parciales con sus respectivos delegados.
 4. En última instancia el conflicto se solucionará en Asamblea General.
- En la oficina de Coordinación Comunitaria y/o Coordinación Académica quedarán actas y acuerdos firmados de todo el proceso y se archivarán en la hoja de vida, bajo la responsabilidad del maestro consejero. Si el conflicto o problema es muy grave o afecta a mucha gente pueden saltarse los primeros pasos y llegar desde el primer momento a Coordinación Comunitaria o Coordinación Académica en donde se hará un llamado de atención por escrito y/o se firmará compromiso, al nivel o a la Asamblea General.¹⁷⁸

Los profesores son los primeros encargados de la orientación de los estudiantes y en segundo lugar el consejero del curso. En el man-

de convivencia se consagra el procedimiento para la resolución de los conflictos con el educador, así:

Quando tenemos algún conflicto con un orientador, en primer lugar lo hablamos con él. Si no se resuelve, lo tratamos en consejería. Si aquí tampoco llegamos a un acuerdo, lo llevamos a asamblea de nivel con el coordinador académico. En última instancia, pasa a asamblea General de estudiantes y profesores, con presencia del rector.¹⁷⁹

Los conflictos en las relaciones entre pares de los estudiantes se resuelve en Benposta a través de los comportamientos de agresión verbal y física entre ellos, una psico-orientadora menciona:

...es la forma como ellos se defienden porque no hay otra forma verbalmente y cuando uno habla con ellos, ellos no tienen claridad frente al problema del lápiz, o al problema del cuaderno, o frente a la maleta que se perdió, ellos no tienen claridad que de otras formas hubieran podido resolver el problema, sino de esa manera.¹⁸⁰

Los educadores, los padres y los estudiantes manifiestan que hay conflictos originados a partir de antagonismos como los que se presentan entre residentes/no residentes, o entre nuevos/antiguos, o el caso origina por discriminación. Se reconoce la rivalidad que existe entre internos y externos, pero que no siempre origina problemas graves. En el caso de los nuevos, muchas veces los conflictos se presentan por lo general al comienzo del año, por cuanto estos desconocen las normas y los procesos de convivencia, dando origen a conflictos con los antiguos. Los muchachos reconocen que en Benposta hay actas y pelears *como en todo colegio*, pero encuentran diferencias en el tratamiento:

Los problemas graves entre los muchachos son muy raros. Si están aquí dentro del colegio no se dejan pelear, los separan y bueno ¿qué es lo que pasa?, de una u otra forma se tienen que enterar los maestros, los muchachos saben que se tiene que hablar con el consejero, el consejero no es la persona que ¡ah que usted es un pelón!, le voy a poner ¡ en el observador o le voy a poner esto y lo otro, firme aquí, inol!, el maestro consejero lo llama y le dice: -¿qué es lo que pasó?, ¿Sí?, porque uno muchas veces va mal en el colegio, no es porque de pronto sea bruto, sino porque de pronto tiene problemas en la casa, porque está deprimido, entonces el maestro le pregunta qué es lo que pasa, el maestro lo aconseja, le dice vea haga las cosas así.¹⁸¹

Cuando las cosas *se van a fondo*, se van al semáforo, o buscan uno o se citan fuera del colegio, en el bosque aledaño, para pelear, aunque este caso en el ritual se pueden observar algunos elementos, que regulativos entre los muchachos

Muchas veces pues salen del colegio a pelear. Si un muchacho grande le quiere pegar a otro más pequeño, pues hay muchachos que le dicen: -no, qué le va a pegar al pelao-, pero si ellos quieren pelear ellos dicen: -es que nosotros queremos pelear-, pues los dejan, ¡pero les dice que no?. El colegio casi nunca se entera. Nadie cuenta: pero profe es que allí están peleando, no, no falta por ahí el que cuenta pero cuentan por allá después de dos semanas: Ellos pelean por de pronto uno le cae mal al otro, que no le gusta porque de pronto muy creído, que de pronto es más simpático que el otro y le queda *novia*.¹⁸²

Otro alumno cuenta su pelea y la intervención institucional en su solución

Hace poco me peleé con un muchacho, me dijo narzón y nos empezamos a pegar. el profesor Sigifredo nos llamó y nos hizo firmar el observatorio nos dijo que nosotros no debíamos quedar como enemigos sino como amigos, nos hizo dar la mano y pues sí quedamos como amigos. Recordó que tuvo la culpa y lo que nos hicieron fue lo que se debía hacer.

La mediación en la comunidad de educadores ha corrido por cuenta del rector y el coordinador académico. Con relación a este punto el rector menciona:

...la autoridad no es ordenar. (...) la autoridad se gana con hechos, con respeto a la gente, por aptitudes, el respeto se gana estudiando el contexto de la gente. Uno tiene que aprender a ser una persona justa, a apasionamientos, una persona que a pesar de las diferencias personales reconoce los valores del otro, eso me ha permitido a mi resolver cualquier cantidad de problemas...¹⁸³

De otra parte se reconoce que en el manejo de los conflictos en la comunidad educativa, no siempre se siguen los mismos conductos, sino que se buscan soluciones como equipo, así lo comenta el rector:

Cuando se presenta un problema, uno mira cual es la persona que tiene la capacidad, no es que primero hable con zutano, con mengano, sino aquí se busca la persona más idónea para enfrentar el problema, así

...cuando en este momento un problema por decir algo con la secretaria o con el director, yo puedo enfrentar el problema, yo busco a la persona y buscamos una solución, qué es lo que más nos interesa, no es la medida, si usted se hace eso es mejor que se vaya punto, ya, no buscamos solucionar el problema así, o sea, tratamos de funcionar como un equipo.¹⁸⁴

Quizá uno de los puntos más controvertidos es el de la exclusión de estudiantes. Se menciona que inicialmente la comunidad de Benposta permitía la expulsión de estudiantes, pero que poco a poco se fueron haciendo cuenta que *sacar la naranja podrida como dice el dicho popular* *o salvar el bullo*¹⁸⁵. El procedimiento para la exclusión requiere del consentimiento por las asambleas parciales y luego por la asamblea general que se da en última instancia

No son muchos los casos en que la asamblea decide que se vaya un muchacho. Son casos extremos. Aquí en asambleas se han decidido, se han decidido hasta cuatro o cinco muchachos, que vienen a fomentar el desorden, a pegarle a los más pequeños, como a montar como el terror entre los más pequeños, la asamblea decide, se les da la oportunidad de que cambien, se habla con ellos, se siguen los pasos y si se ve que no cambian entonces se lleva a asamblea.¹⁸⁶

Otro causal de exclusión es el robo, continuado, como en el caso que se narra un estudiante.

Sí yo conozco un caso de un pelado que se robó ahí una máquina, se robó un transmisor para grabar y un televisor pequeño y después que le llevaron la cámara y para qué nos esta grabando y que le diéramos cincuenta mil pesos y lo pillaron lo vieron en el centro a ver si lo podía vender y valía cuatrocientos mil y ya se lo iban a comprar en cincuenta mil y a ese pelado lo dejaron, pues como no tenía adonde ir ni nada, y lo dejaron y debió pensar que si me pillan me dan otra oportunidad, lo pillaron con las manos no en la masa, sino en la máquina de escribir entonces se va, se va y le toco irse, hasta luego papito.¹⁸⁷

Pero no siempre la última decisión en cuanto al retiro del muchacho toma la asamblea general, en algunos casos intervienen otras instancias como el consejo o asamblea de maestros

...una vez un muchacho aquí hizo dos grados sextos, ambos grados sextos los perdió; era un tipo supremamente brillante, muy inteligente, supremamente inteligente pero esa inteligencia lo llevo a sentirse

sobrado y en la disciplina y el comportamiento social poco. ¿no? normas, los códigos familiares que él manejaba eran de patanería, irreverente y él tenía opiniones de líder, entonces él entraba a clases se burlaba, era satírico, pero era una sátira muy inteligente, pues él se creía muy sobrado lo máximo y realmente el segundo se que perdió a él no le importaba y entonces ya de verdad: usted ya perjudicado a un poco de gente y quiere híos, yo me opuse. La vez lo echaron de acá: -no pues de todas maneras darle la oportunidad inoi, que ya esta muy grande, pero de todas maneras por consenso aprobó que saliera. Esa decisión se tomó por acuerdo del consejo maestros¹⁸⁸

Este caso termina en una situación particularmente difícil para muchacho

...lamento la decisión sobre ese muchacho porque sé que después de el muchacho no siguió estudiando y como él tenía cierto liderazgo, no iba tampoco a un taller a trabajar, no tenía mamá, la única esperanza pues sí tenía mamá, pero no la tenía aquí en Bogotá y la diligencia control no lo ejercía nadie, lo ejercía la pandilla ese muchacho de todas maneras no tenía la cultura y se volvió peligroso y con cómo se llamaba actos delictivos estuvo preso, esas son las cosas o sea salir de aquí enterrarse en vida.¹⁸⁹

En estos casos los educadores mencionan que se sigue todo el proceso en el que se le da una gran cantidad de oportunidades al estudiante, pero que no son aprovechadas por este. Ante la pregunta de sí en estos casos no se puede llegar a cometer una injusticia, una educadora observa

Si, eso lo habíamos alguna vez en reunión de maestros pero de pronto to nos estamos convirtiendo en muy paternalistas y muy conservadores, entonces habían cosas que ya se nos estaban saliendo de las manos, ¿cierto?, tuvimos un caso de un muchacho hace como tres años, que se le dieron ene oportunidades y entre más oportunidades se le daban mas fallas y más llamadas de atención tenía, entonces ya pues últimatum y ya definitivamente no se pudo mas, pues que tristeza porque ya uno los ve en otro sitio, ya en la calle, pero desafortunadamente uno trató de agotar hasta el máximo recurso para ayudarlo, pero no se pudo.¹⁹⁰

En otros casos se reserva la decisión a otras instancias como el consejo directivo, rectoría, etc, por cuanto se considera que el caso debe manejarse con cierto grado de reserva o porque la situación debe ser abordada por otra institución como en el caso del consumo de drogas

En relación con la aplicación de la justicia, en el Gimnasio Suroriental de América Latina los maestros están de acuerdo en que las sanciones deben ser de carácter pedagógico, deben dejarse algún tipo de enseñanza al alumno, más que ser punitivas:

... las sanciones deben ser también de carácter pedagógico, sancionar no es simplemente castigar y ya, sino que también deben tener algo de formativo, deben tener una implicación para el muchacho.

La sanción comienza a tener fuerza en el nuevo manual y en la vida de la institución, pasan de ser sanciones en general a ser categorizadas en sanciones leves y graves;

Nosotros tenemos varios niveles de sanciones llamémoslo así estos son faltas leves y faltas graves, entonces una falta grave es la agresión física, el robo, claro que un hurto grande, por ejemplo acá se han perdido cosas como maletas y objetos de valor, cuando esas faltas son probadas y reconocidas por los mismos estudiantes entonces se procede a tomar la sanción, pero esta se hace dentro de la misma institución, no es váyase para su casa tantos días, y quitémoslo el problema de encima, no, es dentro de la institución.

Esta manera de asumir el conflicto desde la sanción cambia el procedimiento y la participación de los chicos en tanto que son tenidos en cuenta para que escojan la sanción que ellos quieren que les apliquen, pero sí dentro del colegio, más que para analizar la situación vivida y su incidencia en la convivencia escolar.

Escuchemos las voces de otros actores de la institución, los administrativos

... si entre ellos tuvieron una discordia los sancionan dependiendo de la gravedad del asunto, por ejemplo, deben venir en ropa de trabajo y ponerse a limpiar el lote, el propósito es que a partir de ese trabajo comiencen a dialogar, los dejan solos, nadie más interviene y tienen que entregar resultados, tienen que venir varios días, para que en la convivencia

comiencen a dialogar, a compartir y de pronto a sanear esas diferencias que tienen y mirar si pueden compartir, si pueden estar juntos, vivir juntos, ayudarse, entonces para terminar rápido el trabajo, se tienen que colaborar y ahí ya comienzan al menos a hablarse y siempre se termina la discordia.

Sin embargo no todos los estudiantes consideran la sanción es adecuada o que siempre hay sanción, o que siempre los tengan dentro del colegio, en algunos casos solo les dicen que los van a castigar y ya pasa" nada, escuchemos algunos de esos comentarios

A mí me pasó que a un compañero de octavo lo empujaron, entonces botó una carpeta y me la pisó, entonces yo me puse de mal genio y lo contra el tablero y le di un golpe, entonces acá llamaron a nuestros padres y nos dijeron que pidiéramos disculpas y que ojalá no volviera a hacer esto, y nos dieron una sanción, sin embargo no nos hicieron nada, no hicieron cumplir, en ese caso uno mejor se queda callado para que no acuerden, otras veces lo mandan a uno para la casa, supuestamente descansar dos días, pero de todas maneras uno pierde mucha clase que hayan hecho esos días

El párrafo anterior genera un cuestionamiento frente a si la medida se ha puesto en la sanción o en la convivencia, al parecer está puesta la sanción, lo que al parecer genera disuntas maneras de evadir los mecanismos de salir bien librado de ella

Como es evidente no existe una sola manera de tratar un conflicto, lo que sí es común en el manejo de la sanción es que el alumno tiene que firmar un compromiso, es decir un escrito en el que reconoce su falta, se compromete con sus compañeros, maestros e institución educativa, no volver a cometerla. Sin embargo escuchemos a estos estudiantes para ver lo que sucede con los compromisos:

... un compromiso es comprometerse uno a cambiar de acuerdo a su falta, por ejemplo si es disciplinariamente pues a cambiar disciplinariamente yo tengo uno que es subir en disciplina, lo cumplí unos días y después ya no pasa nada, uno se queda calladito y ya.

Por ejemplo yo tengo tres, uno es rendir académicamente y el otro disciplinariamente, el otro no me acuerdo, pero académicamente yo lo to de hacer mis tareas, pero es que a veces me dejo tentar, si me entiendo, por ejemplo llego mis amigos y que salgamos a jugar fútbol, y por ser

... jugar no las hago y ya cuando llego acá no las tengo, entonces me califican, pero uno tiene la intención de cambiar...

Los compromisos tampoco son considerados camisas de fuerza, aunque se esperaría que el chico cumpla, pues él mismo definió en lo que se tiene que comprometer, no está obligado a hacerlo, más bien los docentes en pendientes de su comportamiento para recordarle el compromiso incluso ayudarlo en el caso de que sea necesario

Como ya se había mencionado el manejo del conflicto sigue un proceso regular que en su primera etapa busca ser solucionado con la colaboración del docente coordinador del grupo, de allí que la manera en que este sea solucionado depende más que de un mecanismo establecido, del docente mismo, de su comprensión al respecto de la mirada que le dé a la situación que se está presentando, lo hace que sean múltiples las maneras de tramitar los conflictos, entre ellas encontramos algunas propuestas por un profesor de sociales quien ha detectado que el conflicto no tiene su origen en la institución educativa, sino que es este uno de los espacios en el que hace evidente. Él considera que el conflicto es el resultado de la destrucción del sujeto en la calle, con su familia, con los medios, con sus amigos, en fin que los elementos externos a la institución educativa son responsables de alguna manera de que se generen ciertos tipos de conflictos, esto lo ha llevado a investigar e implementar estrategias para mejorar la convivencia dentro de la institución

... cuando hay conflicto, digamos la semana pasada se presentó el problema de unas chicas que jugando una le rompió la uña a la otra y empezó el problema y esto y lo otro y el chisme y usted me dijo no sé qué, entonces en dirección de grupo: bueno vamos a jugar hoy al "microfono abierto", les expliqué las reglas del juego, entonces el que tiene el microfono es el único que tiene el poder de la palabra, entonces hay dos condiciones, una que tienen que tener el play arriba, para que todo se escuche, y el play abajo es que aunque tenga el microfono no se le escucha y la condición es que los otros estén atentos, pendientes del problema para que después puedan ofrecer soluciones, para el caso que estamos tratando entonces una empezó, no es que usted me dijo que esto, y se le daba a la otra chica el microfono y la otra chica sus descargos y así, entonces en el afán de tener el microfono se descargaban todo lo

que tenían, entonces es una forma de descargar la violencia. Otra condición es que por más ira que tengan no se puede decir malas palabras. Primero los involucrados dan las soluciones al problema, posteriormente todos los presentes.

Este tipo de actividades constituyen una evidencia de la búsqueda de alternativas en que se hayan empeñados los docentes que, por el hecho concencia de la necesidad de superar las formas tradicionales de tratamiento de los conflictos escolares

Sin embargo, la voluntad de cambio de los docentes, o de algunos de ellos, no es suficiente para configurar procesos consolidados de innovación en el manejo de los conflictos. En realidad, la situación más frecuente en las instituciones educativas estudiadas es la tensión entre la innovación y la tradición en este campo. La resolución cooperativa, las prácticas de mediación o de conciliación, la formación del conflicto al margen de la lógica de vencedores y vencidos, constituyen formas innovadoras que se aplican en alguna medida en estas instituciones y en otras que específicamente se han ocupado de este asunto, pero estas formas pueden encontrarse combinadas con prácticas tradicionales tales como la apelación a la autoridad jerárquica para la resolución, o el recurso a la normatividad como forma de resumir procesos que de otra forma resultarían prolongados y fatigantes

Esta tensión entre tradición e innovación, propia de los procesos complejos que caracterizan a las innovaciones educativas, se manifiesta en forma de contradicciones entre verticalismo y participación, entre autoritarismo y democracia, o entre apego a la norma y procesos deliberados de autoregulación. Tales contradicciones, pese a que algunos paradigmas convencionales las considerarían negativas, debido a la perspectiva unilineal que aplican y que los lleva a idealizar la armonía y el equilibrio como *deber ser* de las instituciones, analizadas desde el punto de vista del pensamiento complejo, le confiere a los procesos de construcción de alternativas en tratamiento de los conflictos escolares un carácter dinámico y dialéctico, más propio de instituciones que, como la escuela, abarcan en su interior una diversidad de encuentros y desencuentros entre los saberes, las generaciones, los poderes, etc

complejidad del proceso de construcción de cultura democrática en el terreno de la aplicación de la justicia y la transformación de los conflictos en el ámbito escolar, ofrece la imagen de dicho proceso como un nudo en el que se entrelazan actores, mediadores, generadores, decisores, con sus intereses y sus particulares formas de presentación de la justicia y de los conflictos, que interactúan en la mediación de la normatividad, las circunstancias y los imponibles, en un juego del poder en medio del cual se construye la justicia en la escuela

En este marco de incertidumbre, no obstante, nos parece encontrar algunas características de tal proceso que se podrían destacar. En primer lugar, es evidente la tendencia a considerar el conflicto en la escuela como una oportunidad formativa privilegiada para propiciar aprendizajes significativos de valores, actitudes y conocimientos favorables a la convivencia basada en principios democráticos. Ello representa un valioso aporte de la escuela a la formación de la ciudadanía y un ejemplo de restitución del tejido social en un país que le reclama a la escuela mayores esfuerzos en este campo

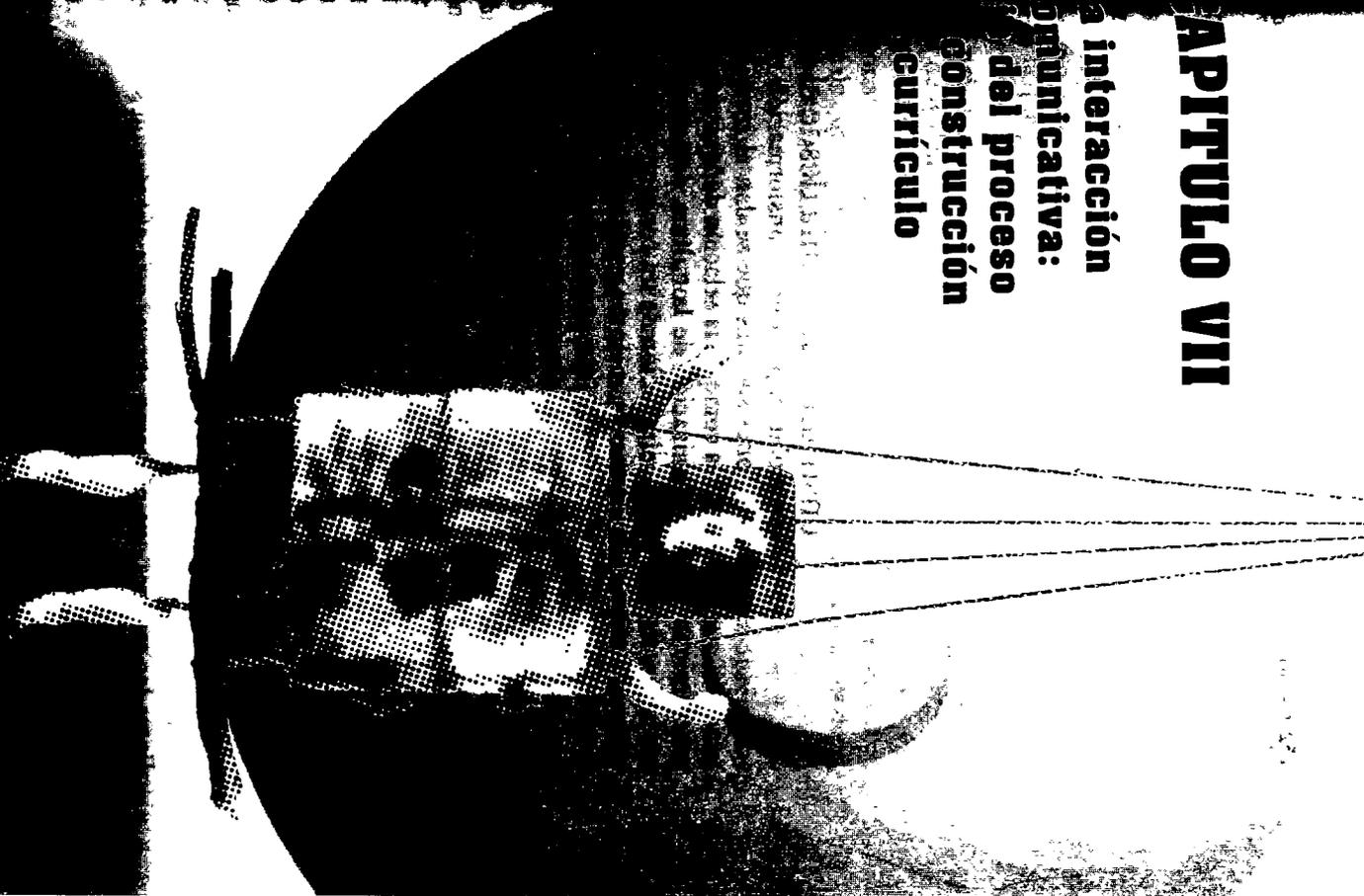
En segundo lugar, la participación de los distintos actores escolares en la aplicación de la justicia y en la transformación de los conflictos constituye de hecho una estrategia pedagógica para la formación de la autonomía de los sujetos en general, y para el empoderamiento responsable de las jóvenes generaciones en particular. La cualificación y consolidación de estos procesos de construcción de cultura democrática en la escuela, permitirá incrementar el potencial humano a través del fortalecimiento del sujeto, propósito fundamental de la escuela en el contexto mundial de la globalización y del debate de la posmodernidad

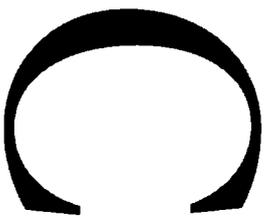
Finalmente, la flexibilidad de las normas y de su aplicación parece ser otra característica de estos procesos. La reflexión constante sobre la normatividad vigente y la relativización y particularización de las normas en los procesos de aplicación de la justicia, constituyen pautas emergentes en el ámbito escolar, cuyas implicaciones formativas son evidentes. El cumplimiento de las normas por el temor al castigo ha sido hasta hoy la estrategia más eficaz con que la escuela tradicional formaba la personalidad heterónoma de niños y jóvenes, aunque éstos, a través de

diversos mecanismos de resistencia, están abandonando aceleradamente el énfasis que la tradición ponía en la sumisión como valor. Una concepción de las normas como objeto de reflexión y proceso de construcción en el marco de la configuración de una convivencia consensuada empieza a sustituir paulatinamente a la concepción de las normas como objeto de obediencia.

CAPÍTULO VII

La interacción comunicativa: construcción del proceso del currículo





Constituir ciudadanía desde el ámbito escolar implica una transformación tanto de las relaciones sociales que se dan al interior de la escuela como de la relación de los sujetos con el conocimiento. La endogenización de la cultura democrática en el medio escolar supone la asimilación de un conjunto de principios, valores, concepciones, comportamientos y actitudes, que le dan origen a un tipo de convivencia que se constituye en el espacio de socialización a través del cual se ejercitan los actores escolares en competencias propias de la ciudadanía. Tal tipo de convivencia democrática también se pone en juego en el terreno de los contenidos del currículo y en el de las estrategias metodológicas que median la relación social pedagógica.

Acercar de la democracia como materia del plan de estudios pueden hacer algunas observaciones. La primera es la necesidad de evaluar el impacto de la introducción de la cátedra de democracia en el currículo oficial desde hace algo más de una década. Aunque no se cuenta con estudios al respecto, el acercamiento al medio escolar no permite afirmar que la cátedra de democracia no tuvo una incidencia importante como factor de democratización de la vida escolar. Entre las razones que pudieran apoyar esta afirmación se encuentran las siguientes:

- El carácter marginal que tiene esta cátedra dentro del currículo oficial (máximo dos horas semanales), que la coloca en desventaja

respecto a otras asignaturas y que, dadas su escasa intensidad y la poca motivación que despertarían los contenidos entre el alumnado, la ubican como una materia “costura”, que según el criterio del medio, significa sin importancia ni utilidad para los estudiantes. El aislamiento de la asignatura de democracia con respecto a otras asignaturas, incluyendo las del área de ciencias sociales a la que pertenece, hace que se refuerce su carácter marginal.

Las prácticas pedagógicas tradicionales con las que se “imparte” el tema de la democracia, que provocan reacciones contrarias al tema, por sus contenidos propiamente, sino por los métodos expositivos, memorísticos y autoritarios. La gran paradoja de este asunto es el hecho de que algunos alumnos pueden “perder democracia”, es decir, no probar la materia.

El énfasis cognoscitivo, es decir, el esquema enseñanza-aprendizaje de temas y subtemas, sin incorporar sistemáticamente la formación de valores y actitudes, o suponiendo que la “enseñanza” por parte del/a profesor/a de temas relacionados con la constitución política, el sistema electoral, las instituciones del Estado, etc. construyen razones necesarias y suficientes para formar actitudes y valores democráticos en el estudiantado. Este énfasis en los contenidos, dirigidos aparentemente a la ampliación del conocimiento del estudiante, pero cuyo destino real es la repetición con fines de aprobación y el olvido subsiguiente, representa una característica específica de la pedagogía tradicional que, aplicada a temas como la constitución política, democracia o derechos humanos, poco contribuyen a la formación de mejores ciudadanos del futuro, contradiciendo sus propios propósitos.

El carácter de proyecto transversal que la Ley 115/94 le quizo dar a la educación para la democracia, no ha significado una variación sustancial del esquema asignaturista anterior, debido a que este esquema no fue sustituido del todo y al hecho de que los proyectos transversales fueron asimilados como “proyectos adicionales”, es decir, sin incidencia en la modificación de los contenidos “fuertes” del currículo, o sea los de las asignaturas básicas consideradas centrales en la jerarquía de valores tanto del currículo oficial como de profesores y estudiantes.

Desde luego, las anteriores situaciones sólo constituyen una tentación, y coexisten con prácticas pedagógicas que sí han logrado importantes avances en democratización de la vida escolar y en formación ciudadana desde el reducido espacio de la cátedra de democracia que de este tema como proyecto transversal. Pero señalar sus limitaciones por propósito llamar la atención sobre un debate que no ha tenido desarrollo en la comunidad educativa nacional. El debate sobre la democracia y los derechos humanos como asignaturas del currículo.

Un país tan necesitado de un conocimiento y apropiación amplia de los derechos humanos, pero más que eso, con la urgencia histórica de que se respeten, debería hacer de este asunto una preocupación fundamental del sistema educativo. Sin embargo ello no es así, y los derechos humanos todavía no tienen lugar como contenido curricular prioritario en los niveles de básica y media, y tampoco en el nivel universitario, a excepción de los programas especializados. La elección aquí consiste en discernir acerca del peso específico que debe tener esta temática, así como la de democracia, en el currículo.

Las experiencias cercanas muestran que la escuela tradicional de un gran poder para desvirtuar los nuevos contenidos curriculares: educación ambiental, educación sexual, educación para la democracia y convertirlos en asuntos más o menos inocuos dentro de la estructura escolar. Al contrario de lo que pudiera pensarse, lejos de adquirir legitimidad un nuevo contenido curricular, su conversión en contenido escolar y materia de enseñanza, es decir, su escolarización puede significar un grave reduccionismo si se vincula a las concepciones tradicionalistas de obsesión asignaturista-cognitivista-tratamiento autoritario. En este caso, bajo la supuesta ganancia en legitimación social que significaría el hecho que unos determinados contenidos de la cultura se convirtiesen en contenidos del currículo lo que en realidad estaría obteniéndose es una pérdida en el grado de aceptación, por su carácter obligatorio y usualmente cargado de rituales más negativos de la escuela.

Tal vez en ello radique la explicación de que una de las recomendaciones de la Misión Nacional de Ciencia Educación y Desarrollo sea precisamente la de *desescolarizar la educación ciudadana*. Por los *sabios* que integraron esta comisión, es necesario

Convertir la institución escolar en educadora de valores, ante todo a través de la conformación de un ambiente humano que permita el diálogo y el debate sobre dilemas y conflictos de la vida real de los estudiantes, y a través de una gestión que refleje por sí misma la plena vigencia de los derechos, la justicia y la equidad. No bastan las reflexiones sobre educación ética, instrucción cívica o educación sexual¹⁹¹.

Por ello esta misión recomienda que las propias organizaciones sociales asuman con mayor conciencia su papel de educadoras de sus miembros, y que el Estado apoye la gestión de las entidades de solidaridad ciudadana y de organizaciones no gubernamentales y sin ánimo de lucro que ejecutan programas educativos de beneficio social. También recomiendan impulsar y difundir los programas de ciudad educadora, lo cual incluye apoyar el deporte participativo, los festivales religiosos o laicos, las ferias y los carnavales como espacios educativos, así como reforzar el papel educativo de la radio y la televisión y multiplicar los museos y las bibliotecas.

La introducción de la democracia como tema del currículo no es tan importante para la formación de ciudadanía como lo es la democratización de la escuela. Asimismo, la pretensión de la escuela básica de educar (teóricamente?) a los futuros ciudadanos, no es tan importante como la vivencia de la ciudadanía en la escuela. Ello nos remite a la necesidad de preguntarnos si el niño es ciudadano, si lo es sólo en potencia, o si definitivamente sólo requiere de la tutela de los mayores.

La educación en la modernidad se propuso dos objetivos fundamentales: formar ciudadanos para la nueva sociedad política estructurada alrededor del estado democrático liberal y educar un nuevo sujeto partícipe de un conjunto de principios identitarios que le permitan vivir en un orden social estructurado alrededor del concepto de nación. Este nuevo sujeto/ciudadano estructuraría una nueva subjetividad a través de las luces de la razón y del conocimiento, medido por excelencia en que se va a estructurar la subjetividad moderna. Educar para la luz de la razón, sacar al hombre de la minoría de edad, es llevarlo a que se valga de su propio entendimiento según la célebre divisa formulada por Kant:

La escuela va a constituirse en una institución privilegiada por la formación de ciudadanía, para preparar a través del saber académico la instrucción cívica y los rituales de culto a los símbolos patrios, nuevas generaciones como ciudadanos, es decir, como ciudadanos del futuro. Sin embargo el concepto mismo de ciudadanía está replantándose, las concepciones frente a la infancia y la juventud también, teniendo transformaciones, por lo cual, pensar la ciudadanía en la escuela como un proyecto de futuro, sino como un proyecto del presente requiere detenernos brevemente en el concepto de ciudadanía.

El concepto de ciudadanía tiene por lo menos tres acepciones diferentes según Adela Cortina la ciudadanía legal, la ciudadanía política y la ciudadanía social.¹⁹² La ciudadanía legal corresponde al concepto clásico, que reconoce el carácter de ciudadano/a a los mayores de edad, e implica una especie de contrato, en que el estado se compromete a proteger los derechos del ciudadano, mientras que éste asume una serie de deberes y obligaciones para con la sociedad política. La ciudadanía política implica la participación efectiva de la persona del ciudadano en la deliberación y toma de decisiones sobre la cosa pública. La ciudadanía social es aquella en donde los ciudadanos tienen reconocidos y protegidos sus derechos sociales, económicos y culturales (trabajo, educación, salud, calidad de vida, etc.).

En cuanto al reconocimiento de la ciudadanía al interior de la institución escolar, encontramos básicamente tres tendencias. Una primera tendencia, característica de la modernidad, va a reconocer en la infancia una categoría social diferenciada de los adultos. El niño va a ser reconocido como un ser con características específicas, va a ser objeto de un trato diferenciado, paulatinamente es apartado de las actividades cotidianas de los adultos para ser objeto de tratamiento especial. La infancia obtiene así una nueva concepción. No obstante, esta nueva mirada hacia el niño, esta nueva concepción de la infancia que incuba la modernidad, va a traer aparejados sus costos para la infancia, como afirma García Mender:

Una mirada crítica posterior, permitirá percibir con nitidez el alto precio que la infancia pagará por esta nueva centralidad: pérdida total de autonomía y origen de una cultura jurídico-social que vincula indisolublemente la oferta de protección a la declaración de algún tipo de incapacidad.¹⁹³

La incapacidad y la carencia van a ser elementos constitutivos del niño que legitiman las diversas formas de su protección-represión y control por parte de los adultos padres, jueces, maestros. La inspección que va a cumplir, principalmente, la función de control sobre la infancia en la modernidad va a ser la escuela. El niño va a ser apartado de los quehaceres cotidianos de los adultos para ser confinado en la institución escolar; quienes no logran acceder a la escuela o son excluidos de ella se van a convertir en *menores*.

Para la infancia, la familia y la escuela cumplirán las funciones de control y socialización. Para los menores será necesario la creación de una instancia diferenciada de control socio-penal: el tribunal de menores (que no por acaso recibe desde sus orígenes esta denominación).¹⁹⁴

Las formas de control de los adultos sobre la infancia, se van a fundamentar sobre el concepto de discrecionalidad, en el marco de diversas formas de institucionalización de la relación adulto-niño:

Así como la incapacidad exige protección y la protección, discrecionalidad, la discrecionalidad se opone radicalmente a la existencia de áreas de dominio autónomo de la persona.¹⁹⁵

Esta discrecionalidad es la que va a legitimar el desconocimiento del niño como sujeto de derechos en la institución escolar, en donde el derecho que se ejerce sobre el menor es el derecho de *pater familias*; es el maestro sustituye la autoridad del juez de menores o del padre, ejerciendo una autoridad omnimoda sobre el niño. Esta orientación de la institución ha desembocado en la caracterización de la escuela como una isla dentro del estado de derecho. Esta primera tendencia por lo tanto desconoce cualquier posibilidad del ejercicio de la ciudadanía en la escuela, por cuanto el niño no tiene el status jurídico de persona, no es sujeto de derechos, sino objeto de discrecionalidad.¹⁹⁶ En ese sentido la minoría de edad aún hoy para muchos es sinónimo de exclusión de los derechos civiles y políticos para esta franja etárea, debido a que se les considera "inmaduros" para la toma de decisiones en forma responsable y autónoma, así como para la participación en espacios públicos de deliberación.

Una segunda tendencia, propone considerar a la infancia desde el concepto de precuidadania. Parte de considerar la ciudadanía como la ciudadanía legal, que se ejerce con la mayoría de edad legal, por tanto,

por precidadanía se entiende “aquel estado de la niñez en que se gestando el futuro ciudadano”¹⁹⁷. Esta tendencia considera que el niño no tiene los requisitos necesarios para ejercer la ciudadanía plena, por lo cual se requiere de un proceso de socialización política en el que se adquiere una cultura política, es decir, un conjunto de valores, creencias, actitudes políticas, proceso en el que se prepara además al niño para ejercer la ciudadanía plena, promoviendo su desarrollo moral. Este concepto releva la visión del niño como un ciudadano en potencia, aunque reconoce que como titular de derechos políticos, cívicos y sociales, los niños son ciudadanos.

Una tercera tendencia plantea que la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), supera la anterior concepción de la infancia que opone al sujeto social el sujeto de derechos. Con la CIDN (1989), la infancia adquiere el status de persona, por lo cual el desarrollo consiste en la conquista de sus derechos ciudadanos. Pensar la infancia y la juventud como sujetos de derechos, implica el reconocimiento de autonomía y autodeterminación como personas, su reconocimiento como seres con intereses, necesidades, sensibilidades y manifestaciones éticas propias; consiste también como afirma García Méndez:

Pensar la infancia como sujeto de derechos consiste en especificar el sujeto y el alcance de sus derechos humanos. Estos últimos deben ser entendidos, en primer lugar y de manera fundamental, como instrumentos aptos para cerrar progresivamente la brecha entre los derechos de la persona y los derechos del ciudadano¹⁹⁸.

Desde esta perspectiva se abre un campo enorme para la reflexión acerca de cómo llenar de contenidos y de prácticas el concepto de ciudadanía de la infancia, que parta del reconocimiento del interés superior de la infancia tal como lo propone la CIDN. Pensar la ciudadanía en escuela requiere una nueva mirada a las posibilidades de constitución de los niños y jóvenes como personas, como sujetos políticos, como sujetos de derechos, como personas morales, lo cual supone el desarrollo de amplios procesos comunicativos y de negociación cultural en escuela.

La ciudadanía en la escuela no puede verse sólo a través del filtro de la ciudadanía legal otorgada a los mayores de edad, sino que en la escuela la ésta ciudadanía adquiere un carácter social y político el niño forma

parte de un conglomerado social donde se crea sentido de pertenencia, una organización micropolítica donde se dan formas de participación en lo público, en la escuela se forma parte de una comunidad con derechos y deberes consagrados desde las necesidades de la convivencia efectiva y el respeto por el libre desarrollo de la personalidad, en donde juegan tanto los derechos y libertades civiles y políticos como los llamados derechos colectivos.

Constituir ciudadanía en la escuela implica una transformación de ella, la interiorización en ella de un conjunto de principios, valores, concepciones y prácticas que le den vigencia a la cultura democrática en escuela, que forme en la práctica, en la vivencia cotidiana, a los educandos en las competencias propias de la ciudadanía. La escuela, entendida como foro de negociación de cultura (Bruner)¹⁹⁹, se constituye en espacio privilegiado para la formación de ciudadanía. Reinventar el sentido de la comunicación escolar, o propiciar una comunicación con sentido en el ámbito escolar, a través del diálogo sistemático como medio de encuentro y de negociación, contribuye a la formación de los sujetos en la lógica de la ciudadanía. Algunas experiencias educativas han demostrado que la escuela puede potenciar nuevas formas de lectura y escritura, nuevos lenguajes y modos de expresión, como manifestación de prácticas democráticas que requieren de la multiplicación de las interacciones comunicativas.

El concepto habermasiano de acción comunicativa discursiva²⁰⁰, al incidir, la posibilidad que tienen los interlocutores de poner en relación sus pretensiones de validez del discurso sin que la comunicación se interrumpa, es un concepto de enorme utilidad para el desarrollo de una comunicación con sentido en la escuela, clave de la formación de la ciudadanía. La interacción con fines de entendimiento, la interlocución con el propósito de obtener consensos no activos como resultado de los procesos comunicativos, constituyen pistas importantes para hacer de la relación pedagógica algo distinto de una acción unidireccional e instrumental enseñanza-aprendizaje, que predetermina los roles del profesor (enseñante) y los alumnos (aprendices).

Las corrientes pedagógicas que destacan el diálogo (intercultural, intergeneracional) como eje de la relación social pedagógica, resul-

tan más favorables a los fines de formación de ciudadanía, que aquellas que enfatizan en la enseñanza de contenidos curriculares estandarizados. Propuestas pedagógicas de tanta trayectoria en América Latina como la Educación Popular, que tiene en Paulo Freire su precursor y principal teórico, o las pedagogías críticas (McClain Gironx), o algunas pedagogías constructivistas que van más allá, consideran los conocimientos previos sólo como estrategias metodológica para inculcar finalmente los saberes escolares, o experiencias de innovación educativa que en Colombia desartieron propuestas *suu generis* fundadas en el diálogo y la democracia en la relación de los sujetos con el conocimiento, representan evidencia de que la interacción comunicativa tiene cabida en la escuela con posibilidad real.

En las instituciones educativas estudiadas se expresa en alguna medida el diálogo como estrategia pedagógica fundamental, y en todos los casos se han incrementado notoriamente los procesos comunicativos en la construcción del currículo. En el caso del Instituto Cerros del Sur, el diálogo y la permanente comunicación constituyen una característica de su modelo pedagógico. Esta actitud de diálogo y comunicación entre estudiantes y docentes, les ha permitido fortalecer las relaciones de amistad y camaradería. Los conflictos siempre se resuelven por esta vía, evitando sanciones y expulsiones. Lo primero que se hace cuando existe un conflicto, es que las partes se sienten a hablar, si el conflicto no se soluciona, se busca otra instancia que sirva de mediador y allí se vuelven a sentar las partes. Por lo expuesto por profesores y estudiantes en las entrevistas, casi todos los conflictos se solucionan en esta instancia, aunque en algunas ocasiones se invita a los padres de familia para que participen en este ejercicio.

Asimismo la mayoría de las decisiones se toman por consenso, donde los estudiantes, profesores y padres tienen la oportunidad de proponer, discutir ante cualquier decisión que se esté tomando, tenga que ver este con un conflicto, con alguna actividad o con el destino de los dineros que se van a invertir en el colegio.

En el colegio Rodrigo Lara Bonilla con los estudiantes se decidió que cambiar de manera radical la forma como los profesores se dir-

gían a los estudiantes y el trato que se les daba, era básico para mejorar las relaciones que en ese momento estaban seriamente deterioradas.

— Mejoramos notablemente el trato con los muchachos, después de todo el proceso con la consejería, y los talleres y seminarios, como que se inició un proceso donde ya las cosas se conversaban con el estudiante, hasta en el trato, uno ya no era como tan displicente para tratarlos y ellos también cambiaron con nosotros.²⁰¹

— ... Entonces el maestro le tiene que permitir al estudiante su expresión, el maestro enseña al estudiante como es, donde todos puedan hablar y no haya ese, usted no tiene la palabra, espere a que su compañero tome la palabra y que se exprese, y que se respeten. Entonces eso lógicamente, todo lo que se dé entre los maestros va para los salones, así que ya no hay esa pelea, esa queja de los estudiantes, que es que no me dejan expresarme, es que no me dejan decir, es que yo no puedo... habrá estudiantes que dicen eso, pero pues porque necesariamente son muchachos nuevos, que les parece que eso es una queja normal. Además, que de pronto habrá algún maestro que no deja que el muchacho se exprese, de pronto puede existir. Yo creo que si lo hay, que le dice al muchacho cállate, ahora no estamos en eso, ahora no sé que más. Pero si lo hay, esa no es la generalidad."²⁰²

En el Gimnasio Suroriental América Latina, en los primeros años de la experiencia, así como en la resolución de los conflictos el joven tenía un papel importante, en lo académico también era clave su participación. Desde esta perspectiva se les asumía como sujetos capaces de pensar su realidad para desde ella aportar en la elaboración del plan de estudios. En este proceso no se partió de un currículo determinado sino que por el contrario se buscaba llegar a él teniendo en cuenta las necesidades concretas de los chicos y chicas: (...) queríamos partir de todas esas necesidades y expectativas que manifestaban los niños, pues desde allí podíamos montar el programa y no al contrario, creíamos que ese era un ejercicio democrático, era la participación directa de los niños en poder decir, vea, es que necesitamos que nos den dos horas de juegos, necesitamos una hora de biblioteca, proponemos que la matemática no sea seis horas sino tres, pero que a cambio nosotros den educación física...

Este currículo necesariamente tenía que estar anclado en proyectos comunitarios que le permitieran a los y las jóvenes en formación tener un referente práctico de todo lo aprendido y desarrollado en la institución. Se consideraba que la mejor manera de aprender sobre comunidad, era con la comunidad misma, desde dentro, detectando las necesidades y recuperando las fortalezas. Por ello la práctica y la teoría estaban relacionadas.

Entendido el currículo como un proceso de construcción social permanente, como un proceso de selección de cultura, las características flexibles y abiertas que debe adquirir son consustanciales al desarrollo de la cultura democrática en la escuela. El currículo como resultado del diálogo de saberes y posibilitando dicho diálogo en los procesos de ejecución curricular, representa en sí mismo una oportunidad de formación de ciudadanía.

La propuesta pedagógica del Gimnasio Suroriental América Latina se desarrolla desde un enfoque constructivista. Durante la primera etapa del proyecto se fundamentó en el enfoque *crítico social*, con el que se buscaba fortalecer el pensamiento democrático de los estudiantes y construir interpretaciones sobre la problemática social de los sectores populares, que posteriormente llevarán al sujeto a generar algún tipo de transformación en la realidad de la localidad.

Con la modificación que tuvo la propuesta inicial, hoy algunos de sus fundadores consideran que en este momento la propuesta se desarrolla desde la tecnología educativa, en tanto que está centrada en el desarrollo de programas, en cumplir objetivos, en la formación disciplinaria.

Sin embargo, en la definición de los contenidos de los nuevos ejes de ciencia, el arte y la comunidad) participan los docentes y especialmente los alumnos quienes en últimas son los encargados de construir desde sus intereses las propuestas y echarlas a rodar con el acompañamiento y asesoría de sus maestros. Algunos alumnos de los distintos grados eligen proyectos en ejecución y desde allí proponen distintas actividades a desarrollar. Cada una de ellas son discutidas en el curso y son orientadas por los docentes para su realización. Al respecto dice una de las estudiantes:

... nosotros tenemos que pasar propuestas de acuerdo al tipo de proyecto en el que uno se encuentre, entonces esas propuestas son estudiadas y casi siempre aprobadas, entonces uno les hace los arreglos y las desarrolla con el apoyo de los docentes, casi siempre son exposiciones, o investigaciones de biblioteca, nosotros este año propusimos que saliéramos a hacer visitas en la comunidad y entonces nos lo aprobaron y fuimos a un manicomio en Sibate.

En Benpostá los ejes del PEI (Autogobierno, formación artística, procesos productivos y formación cognitiva), se estructuraron a partir del núcleo de formación para el desarrollo cultural y comunitario.

Autogobierno Fundado en el principio democrático de superar esas excluyentes y autoritarias, Benpostá abre espacios de organización y participación donde niños, niñas y jóvenes asumen un papel protagonista en la toma de decisiones y en la gestión institucional del colegio. El autogobierno se define así:

El autogobierno es en Benpostá, más que una forma pedagógica, un ideal de vida. Se parte del principio que no se puede formar hombres y mujeres responsables, con capacidad de participar en el proceso democrático del país, si no se les permite en su niñez y juventud participar en los distintos niveles de decisión.

No podemos educar a los niños, niñas y jóvenes para el futuro si les negamos el derecho a construir el presente.²⁰³

El autogobierno supone la posibilidad de crecer en procesos de autonomía, participación y construcción del modelo social en que se vive.²⁰⁴

Procesos productivos Busca formar en proyectos productivos que le generen recursos a las comunidades, se desarrollan proyectos en el campo de la biotecnología, con el apoyo de la Universidad nacional. Entre los proyectos productivos se cuentan avicultura, lombricultura, frutas y especias nativas, marroquinería y compañía de danzas.

Formación artística Considerada como parte fundamental del desarrollo humano, la educación artística, permite la formación de la sensibilidad y la recuperación de la autoestima y la autovaloración de los individuos. A través de la "Compañía de danza y música" Benpostá ha organizado espectáculos y presentaciones a nivel nacio-

nal e internacional, que le dan materialidad y proyección al pedagógico y al desarrollo humano de los estudiantes.

...la puesta en escena de nuestros espectáculos, con una alta profesional nos ha permitido demostrar que la niñez y la juventud son "salas de espera", sino etapas de realización: que los niños jóvenes no son minusválidos sociales, sino sujetos de historias de participar en la construcción y elaboración de sus propios educativos²⁰⁵.

Formación cognitiva Busca incidir en el desarrollo de las operaciones mentales del estudiante. Se fundamenta conceptualmente en la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva propuesta por el pedagogo israelí R. Feuerstein²⁰⁶. Se refiere a la formación de las operaciones y estrategias mentales que le permiten al individuo modular, asimilar y transformar información, con el fin de resolver situaciones problemáticas.

Las operaciones mentales son el conjunto de acciones interiorizadas y coordinadas, por las cuales se elabora la información proveniente de las fuentes internas y externas de estimulación (Feuerstein

En el instituto Cerros del Sur el currículo está centrado en la comunitaria y en los intereses de los habitantes del sector de Ciudad Bolívar.

...como el salón de clases esta dentro del barrio, dentro de Ciudad Bolívar, dentro de Bogotá y dentro del país, es imposible que nos olvidemos de nuestra realidad, por eso desde aquí y desde la materia que sea, así como matemática, siempre estamos mirando como solucionar los problemas que tenemos.²⁰⁸

Se hace un especial énfasis en la integración y la interdisciplinariedad articulando las asignaturas por medio de temas que se abordan en común desde las diferentes áreas y en torno de un discurso rector.²⁰⁹ Asimismo los temas se desarrollan en torno a problemas y conceptos tratando de combinarlos con lo que ellos denominan un "trabajo de campo" en su realidad inmediata.

...se busca que la parte pedagógica refuerce todo ese intento de una formación de líderes en todos los niveles, en la parte de su comportamiento, de su grado de entendimiento de toda esa problemática, de todo el conflicto social. Se busca que el contenido mismo de las áreas

resultado de la interacción en la comunidad, que por ejemplo el área de Ciencias Naturales ubicara el espacio donde estamos trabajando para trabajar lo ecológico, trabajar la parte de saneamiento ambiental, tratamiento de aguas, toda esa parte; en el área de sociales mirar un poco la historia del barrio, qué se venía haciendo, bueno, un conjunto de cosas que permita eso, esa confrontación, un poco de la confrontación que tenemos de las áreas donde nosotros trabajábamos, con la vida del niño, del joven con las expectativas del padre de familia, siempre se aborda todo esto, esa siempre ha sido la dinámica del proyecto.²¹⁰

Adicionalmente a esto se trabajan proyectos de área y de asignatura en donde se tienen en cuenta los objetivos a corto y largo plazo del proyecto en general, estos proyectos se socializan en reuniones generales donde cualquier maestro desde cualquier asignatura puede sugerir y proponer modificaciones o ampliaciones al proyecto de un área específica. Asimismo los diferentes grupos de niñas, abuelos, semillero, teatro, historia, deportes, juvenil, junta, porras, el de padres, etc) se constituyen y trabajan por medio de proyectos, en los que los estudiantes pueden inscribirse de manera espontánea.

El Colegio Rodrigo Lara Bonilla también ha venido construyendo su currículo en función de las transformaciones producidas por el énfasis en Derechos Humanos.

La reflexión sobre el énfasis del Proyecto Educativo Institucional permitió una replantearse del problema del conocimiento. A juicio de uno de los profesores

Eso fue muy interesante, porque como en toda institución hay áreas que corresponden a determinados maestros, por ejemplo, química lo dictaba solo esta persona del área de ciencias, física esta persona, filosofía esta persona, ninguno de los otros había tenido la experiencia de trabajar en la media, física, química o filosofía, eso hizo entonces que se empezara a hacer una remoción en el saber pedagógico del docente y en trazar estrategias para trabajarle a la gente, alcanzamos a ir dos o tres años en ese ritmo, pero ahí empezó el cuello de botella, pues que de pronto en ciencias ninguno quería dictar química, algunos de los maestros de matemáticas dictar física o del área de

ciencias, pero logramos sortearle, se exigió, y trabajamos tiempo.²¹¹

La concepción de Derechos Humanos que se imprime al PEI declinar la posición legalista o positiva, y adherirse a una concepción de los derechos humanos elaborada desde la convivencia cotidiana del colegio

Hacer cátedra y recitar los Derechos Humanos no tenía asidero, eso no nos iba a aportar nada, nosotros queríamos que el PEI ayude a resolver nuestros problemas internos, entonces vivenciar los Derechos Humanos desde la cotidianidad, eso era lo que perseguíamos.

El impacto del tema de derechos humanos sobre el currículo es importante. Cuando llega al Colegio el equipo de la Consejería uno de sus miembros pasó a asesorar las distintas áreas. De allí los proyectos de área que fueron en un principio solo mínimos pacíficos y no agresión, donde a través de un ejercicio concertado entre estudiantes y profesores se establecían normas de convivencia que iban desarrollando de las clases hasta como se hacía la evaluación

...empezamos a mirar como articulábamos esa propuesta a las áreas, las primeras áreas que empezó a trabajar fue el área de español y literatura, todas las áreas tenían un asesor pedagógico, nosotros teníamos una asesora que venía trabajando mucho el lenguaje y pues también psicóloga y se ha hecho mucho énfasis en la investigación sobre producción de lectura y escritura, desde ese acompañamiento empezamos a construir unas micropropuestas o unos microproyectos, en ese tiempo éramos nosotros maestros de español y se construyeron nueve propuestas, eso fue en 1993, que tenían que ver con currículo del área, casi que en contenido, cómo desde esos contenidos generar reflexión sobre los valores y los Derechos Humanos. Al siguiente año ya decayó, pero la propuesta que desarrolló ese año fue como bien interesante, eso nos puso a mirar también que podíamos trabajar diferente en el cuento de la literatura, entonces nos daba como otra mirada de romper con otros modelos más tradicionales y menos interesantes para los chicos. Eso fue así como la parte de articular el proyecto al conocimiento desde las mismas áreas, creo que no fueron todas las áreas, se hacían acuerdos, ya empezamos a trabajar con mínimos acuerdos de convivencia, entonces ya casi todas tenían sus normativas que construían con los chicos para permitir mejor la convivencia, eso en relación con los ejes.²¹³

Por su parte, el plan de estudios está dividido en las tradicionales y asignaturas, donde los docentes trabajan sus respectivos proyectos alrededor de competencias específicas a desarrollar con los chicos, cada área determina en qué competencias hace énfasis y cómo las desarrolla. Las competencias que se desarrollan son las siguientes:

- La competencia comunicativa
- La competencia del desarrollo del pensamiento
- La convivencia humana y con el medio ambiente
- La competencia tecnológica

Se trabajan así mismo, proyectos por coordinación, por orientación, por sección y por grado, en lo que allí se denomina, proyectos verticales, horizontales y transversales que involucran a todas las áreas y asignaturas así.

Los proyectos verticales. Son los proyectos de las áreas, la orientación y la coordinación, que cobijan a todos los grados, pero que son específicos para cada sección.

Los proyectos horizontales. Son los proyectos que se hacen por grado, donde se define una competencia y se trabaja alrededor de ella desde todas las áreas.

Los proyectos transversales. Que intentan unir los diferentes departamentos del colegio, entre los cuales está el comité de participación y convivencia docente - administrativa, el comité de manejo de conflictos, la escuela de padres, el de educación sexual, el de prevención de desastres y el de deportes.

Vienen unos proyectos transversales que hacen el tejido no solo horizontal ni vertical, sino transversal, entonces también tenemos el comité de participación, de convivencia docente y administrativa, que busca como es que en un colegio en Derechos Humanos vamos integrando, vamos conociendo, vamos a proponer capacitaciones, eso tiene este proyecto, como no se ha logrado hacer una cohesión entre docentes y auxiliares administrativos entonces empezamos metiéndonos todos en el mismo a ver si podíamos desde ahí desarrollar algunas actividades lúdicas de recreación y de formación, entonces desa-

rollamos nuestro proyecto y se ha visto que las relaciones se han como enfrizado mucho. El año pasado iniciamos con una jornada de juegos tradicionales la gente jugó tejo, rana, trompo, y algunos de ellos iban por grupitos rotando, eso sirvió para integrar la gente y estaban celadores, aseadoras, auxiliares administrativos y docentes. Luego tuvimos una charla sobre relaciones, sobre sexualidad²¹⁴.

Como todo proceso de innovación educativa, la endogenización de la cultura democrática en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla constituyó un proceso rico e interesante proceso de altibajos y contingencias. Desde luego existen distintos grados de apropiación del Proyecto Educativo Institucional por parte de los actores escolares, así como distintos grados de participación y compromiso.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, éstas suelen ser uno de los aspectos que más lentamente cambian en los procesos de innovación.

— En el aula, adentro del salón de clases es donde todavía no hemos podido llegar, allí todavía el maestro es el todopoderoso el que tiene que saber lo que pasa es que esto es un proceso largo, donde también tenemos que cambiar la actitud de los estudiantes²¹⁵.

— En las clases, pues lo mismo que las previas, las fallas, todo continúa corriente, uno puede perder un año, si pierde muchos logros, aunque con el cambio de los números a las letras como que uno tiene mayor oportunidad²¹⁶.

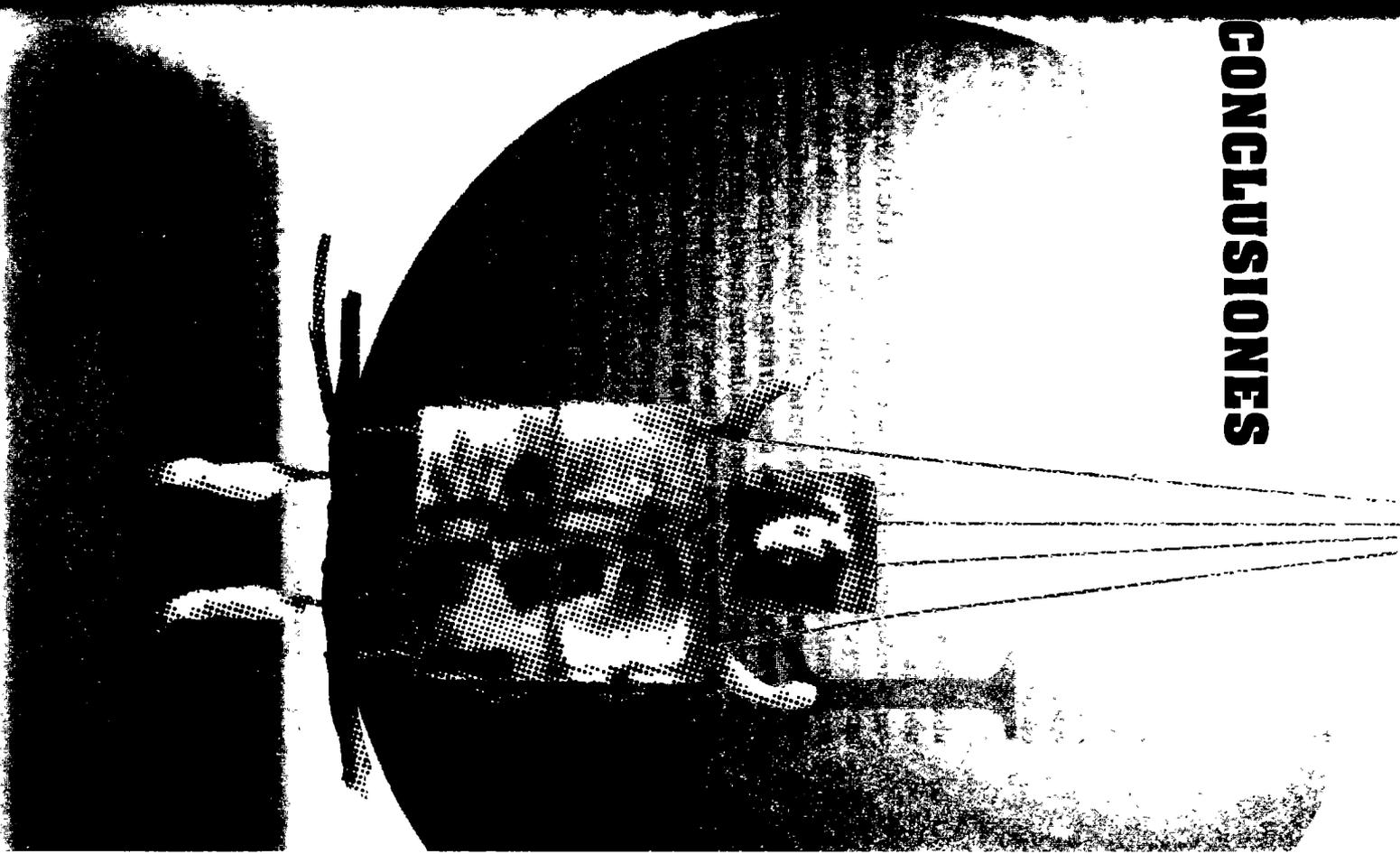
Así mismo las áreas y asignaturas que, pese a los esfuerzos de integración curricular, aún siguen distanciadas, y no se ha logrado una comunicación eficiente que permita integrar el trabajo académico con el proyecto general de la institución

...yo creo que todavía nos falta encontrarnos más las áreas, en ese diálogo entre las áreas cruzarnos información, pues todo se llega a canalizar en el consejo académico, pero como que debe haber un espacio para que uno se reúna con los compañeros de las áreas viendo problemas académicos o pedagógicos que tengan los chicos, si tienen un problema de aprendizaje pues como lo maneja un área, como lo maneja español, como lo maneja ciencias, y no cuando se haga la evaluación con la divergencia de cosas, eso me parece que es clave, y sino se apuesta a eso, de verdad, que todo el proyecto se puede ir al piso.²¹⁷

Casi a manera de conclusión acerca de la complejidad del proceso de construcción de cultura democrática en la escuela, un maestro plantea: "... los avances en eso han sido lentos, bien despachosos, pero se ha avanzado. Hay mucho maestro que trabaja por proyectos, que busca el trabajo por competencias, pero aún subsisten muchas cosas, y de pronto también por la misma falta de capacitación en cosas nuevas, porque uno esta capacitado en lo que le da la universidad y en lo que buenamente uno ha podido en su área, en sus cosas por ahí medio capacitarse, pero en esto como a nivel de competencias, cómo trabajo yo la matemática para desarrollar un pensamiento lógico o como trabajo las ciencias para desarrollar un pensamiento lógico, como trabajo las ciencias para poder desarrollar convivencia, pues en la universidad le enseñan las ciencias, la química, la física, la matemática, pero eso no es suficiente, yo no sé, seguramente eso no se enseña sino eso se va dando, entonces ese trabajo ha sido un poco difícil, la relación con el conocimiento, el conocimiento - maestro - alumno, ha sido un poco difícil, en los otros aspectos si ha mejorado bastante.

En síntesis, los procesos de diseño y ejecución curricular también representan oportunidades para la construcción de cultura democrática en la escuela. En estos procesos la cantidad y la calidad de los procesos comunicativos se incrementan, posibilitando de esta manera que el currículo mismo se asuma como proceso de construcción colectiva permanente, tal como se establece en la Ley 115/94. De extenderse este concepto de currículo, el aporte de la escuela en la formación de la ciudadanía se hace más real, aunque la concepción bruneriana de la educación como foro de negociación de la cultura resulte en extremo compleja y difícil, pero quizás por ello mismo represente el principal desafío de la escuela para el siglo que se inicia

CONCLUSIONES



La indagación acerca de los procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de educación básica y media en Santa Fe de Bogotá, se configura a partir del concepto de cultura democrática en la escuela. Este es un constructo elaborado a partir de fuentes teóricas para la interpretación de las experiencias concretas, acerca de la forma como algunas instituciones escolares construyen la convivencia con base en principios democráticos.

Desde esta perspectiva el concepto de cultura democrática se entiende como el complejo de significados y comportamientos que estructuran las prácticas, los saberes, valores y representaciones los cuales configuran el marco de las relaciones de convivencia en el ámbito escolar. Tales prácticas están basadas en concepciones y principios democráticos, aspecto que le confiere un sentido particular a este tipo de convivencia.

Los grandes interrogantes que se le plantean a la escuela se relacionan con las condiciones de posibilidad de la democracia en el ámbito escolar. La expresión *cultura escolar democrática*, entraña una profunda contradicción que se expresa en los límites que el orden, la estructura y la rutina escolar erigen para el afianzamiento de concepciones y prácticas democráticas en su seno. Es por ello que abogamos por el concepto de cultura democrática en la escuela. Este da cuenta tanto de los ideales como de las realidades del proceso de

construcción de cultura democrática en las instituciones educativas por tratarse de procesos complejos, sus características básicas son la contradicción, la ambigüedad, los avances y retrocesos, los altibajos. Por esta razón, el estudio de estos procesos se realiza de formas convenientes si se acogen postulados teóricos y metodológicos de paradigmas que, como el de la complejidad, proveen mayor dinamismo al intentar comprender los fenómenos de la democracia en la escuela a partir de las conjunciones, articulaciones, contradicciones y ambigüedades que se dan entre la democracia y el autoritarismo en las experiencias concretas.

Por otra parte, nuestra escuela se halla profundamente afectada por la crisis social y cultural que vive nuestro país. La preocupación de las instituciones objeto de estudio está dada por desarrollar experiencias democráticas fundamentadas en principios éticos y valores democráticos. Cada institución construye un acervo de valores para la formación democrática, que tienen tres fuentes de inspiración: De un lado, la inspiración ético-política que da origen a algunas experiencias preocupadas por las carencias económicas, sociales y educativas de sectores marginados de la población, en donde hay una búsqueda de justicia y transformación social. En segundo lugar, las problemáticas del entorno de la escuela que afectan a las instituciones educativas y, en tercer lugar, las situaciones de conflicto que afectan la convivencia en el marco escolar. Las éticas de mínimos, éticas de justicia, emergen como orientadoras de la convivencia, frente a las éticas de máximos o éticas de felicidad.

Los valores que más se destacan son el compromiso, la solidaridad, el respeto por el otro, la equidad, la responsabilidad y la honradez. El significado de estos valores, expresado por los actores escolares, muestra la preocupación en el contexto escolar por construir éticas normativas que regulen la convivencia social.

Estos valores, como principios deseables para la regulación de la convivencia social, pese a que en algunos casos son definidos en los documentos escritos de las instituciones escolares, son constantemente resignificados y enriquecidos por los miembros de la comunidad educativa en sus interacciones cotidianas. Las experiencias muestran cómo la polisemia de los valores enunciados en la escuela,

forma parte de la dinámica de negociación cultural en los procesos de formación de la persona moral en la escuela

Los procesos pedagógicos de formación de la persona moral, requieren adoptar los principios éticos, como elementos indicativos, como finalidades de tal proceso. Ello posibilita asumir las vivencias cotidianas como objeto de reflexión y acción pedagógica. La adopción de los valores como principios normativos rígidos o absolutos de la convivencia, lleva por el contrario a asumir respuestas punitivas, sancionatorias y excluyentes de los actores escolares.

De otra parte la constitución de los sujetos como personas morales en la escuela, requiere mirarse no sólo como un asunto relativo a la formación de los estudiantes, sino que este proceso puede hacerse extensivo a los demás miembros de la comunidad educativa, es decir, en el contexto contemporáneo, no se puede asumir que los adultos son sujetos acabados en el plano moral. Lo que muestran las experiencias es que para poder generar cambios en el aparato escolar se necesita replantear los fundamentos éticos sobre los cuales se levantan determinados comportamientos y actitudes de maestros, padres y estudiantes frente a los otros y por tanto un proceso de reconfiguración constante del sujeto, como sujeto moral.

El reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos plenos de derechos en el medio escolar, en general se dificulta por el predominio entre los adultos, profesores y padres, de concepciones que hacen énfasis en los deberes como prioridad, desconociendo por acción o por omisión la vivencia de muchos derechos que son aplazados en aras del deber. En lo particular, las experiencias muestran avances en este proceso en la medida en que aparecen imaginarios sociales que replantean la mirada del niño, la niña, el/la joven que superan las visiones de la incapacidad de estos para la autonomía y la responsabilidad, para asumir derechos y deberes. Sin embargo, este reconocimiento aún requiere tener en cuenta de manera prioritaria los intereses, necesidades, saberes, manifestaciones e iniciativas propias de los/as jóvenes, niños y niñas estudiantes, pues lo que predomina aún son los intereses, fines y metas de los adultos en la institución escolar. Ello requiere así mismo llenar de contenidos y vivencias cotidianas todos y cada uno de los derechos de los estu-

diantes, en un diálogo intergeneracional que garantice el interés superior de la infancia y la protección integral de la misma

Se observan avances en lo relativo a propiciar la autonomía y la participación de los niños/as y jóvenes en la deliberación, en la toma de decisiones y en la administración de procesos escolares cotidianos. Las dificultades se presentan en los temores arraigados en los jóvenes en cuanto que el empoderamiento de la infancia y la juventud, y el consiguiente ejercicio de la autonomía y la autodeterminación, lleven a las instituciones al desbordamiento de la autoridad y por tanto a la pérdida de los controles tradicionales que los adultos han ejercido sobre los menores. Las experiencias muestran que el reconocimiento de los actores escolares como sujetos de derechos, no tiene que ver sólo con su expresión formal en los reglamentos escolares, sino también con la oferta de ambientes escolares ricos en experiencias y espacios para la expresión y vivencia de los derechos. Esta vivencia no puede negar los derechos en aras de los deberes. Estos últimos requieren ser negociados a partir de los intereses de los estudiantes y la oferta educativa y pedagógica de la institución.

En general, la escuela ha pasado a introducir elementos de democracia representativa, que crean espacios para la representación de los intereses de los diferentes actores escolares, pero erige barreras invisibles, para que esa representación transforme las relaciones de poder en la escuela. En particular, las experiencias muestran formas creativas de participación como el autogobierno escolar y la proyección y vinculación de la escuela a los problemas y necesidades de su comunidad. Aunque se vienen construyendo espacios institucionales para la participación de los diferentes actores escolares en la toma de decisiones, son aún grandes las dificultades en este campo por la segmentación del tiempo, el espacio y el saber en la institución educativa. Si bien se ha avanzado en el diálogo como forma de resolver los conflictos, y en el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos, las culturas y las sensibilidades juveniles todavía no logran canales fluidos de expresión y reconocimiento.

Los procesos de cambio en las instituciones estudiadas, muestran que ellas vienen acompañadas de miradas críticas frente a los roles de los diferentes actores escolares, de configuración de

paradigmas nuevos acerca del quehacer pedagógico, de la reformulación de las formas de relación con el saber y de las relaciones humanas en el marco escolar, así como de la transformación misma de la organización escolar, acorde con las necesidades de cambio detectadas como prioritarias

La construcción colectiva de las normas de convivencia representa la estrategia fundamental para la formación de una ética ciudadana, de competencias para el ejercicio de la democracia y de valores universales de respeto de los derechos humanos. Esta construcción colectiva introduce la posibilidad de negociar y consensuar las normas como parte del proceso formativo. Reconoce su carácter histórico y social, histórico en la medida en que las normas se pueden cambiar o modificar, social, esto es, son resultado del consenso colectivo.

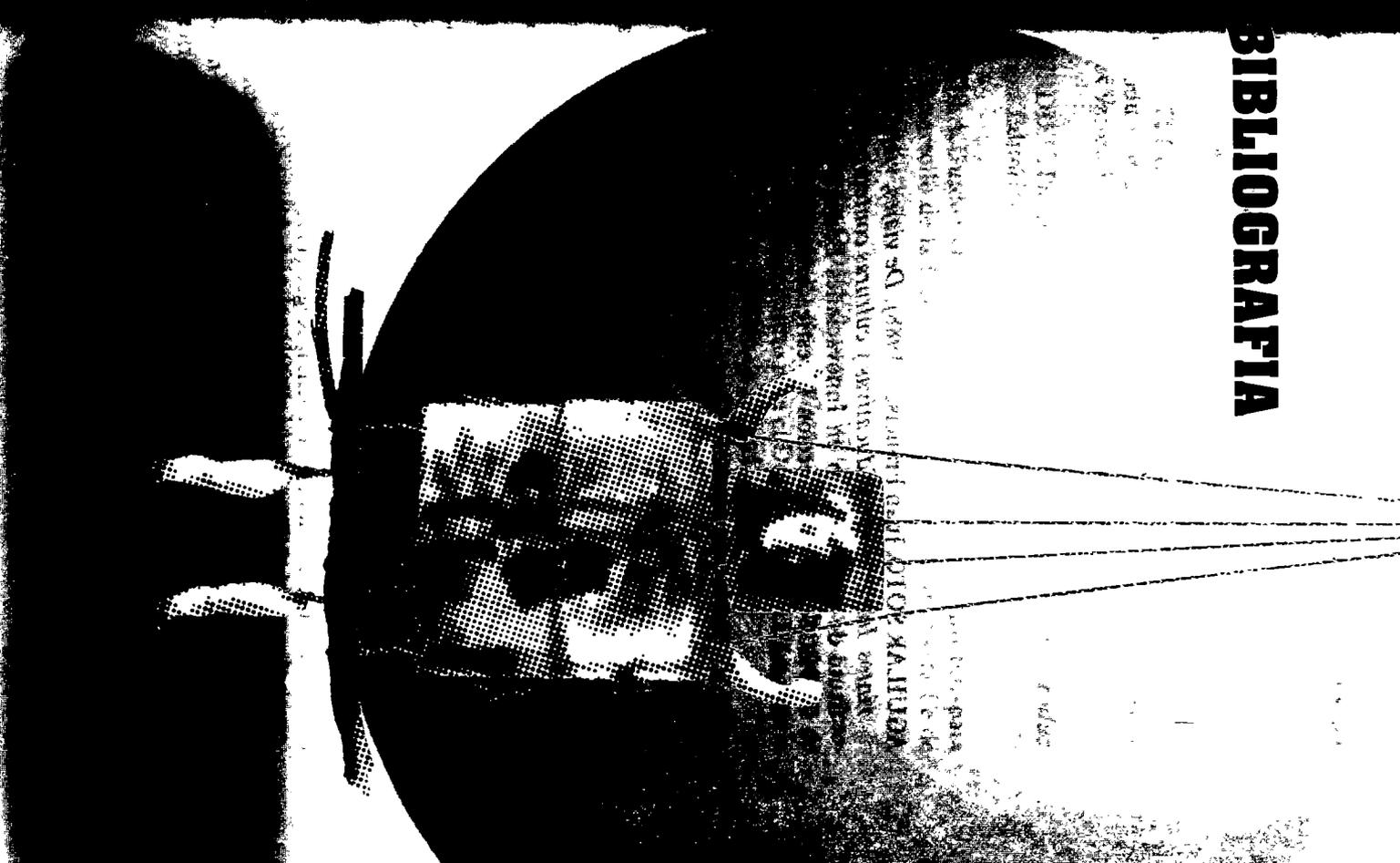
La formación de ciudadanía se realiza en la escuela a través de los procesos prácticos de participación, deliberación pública, asunción de responsabilidades políticas y ejercicio de poderes efectivos, todo lo cual supera con mucho aquellas concepciones que confinan la democracia a un tema del currículo, que la confunden con y reducen al gobierno escolar, o que la delimitan a aspectos marginales o puntuales de la cotidianidad escolar.

La formación de ciudadanía en la escuela puede ser modificada de tal manera que no signifique un aplazamiento en el ejercicio de los derechos humanos de los actores escolares y en especial de los estudiantes. Ello requiere partir del concepto de ciudadanía social en la escuela tal como sugiere Adela Cortina el reconocimiento pleno de los derechos políticos y sociales de los niños/as y jóvenes en el contexto escolar, es decir, considerarlos no como ciudadanos del futuro sino como ciudadanos del presente en el espacio público que configura la escuela. La formación de ciudadanía se juega igualmente en la construcción de currículo para lo cual la interacción comunicativa y las nuevas formas de construir y apropiar el saber representan una oportunidad pedagógica.

Finalmente, los procesos de construcción de cultura democrática en la escuela representan un aporte a la reconstrucción del tejido social en la Colombia fragmentada del nuevo milenio. Un aporte

que dimensionará su impacto en la medida en que se profundice en el estudio, reflexión, retroalimentación y consolidación, tareas a las que la presente investigación quiere contribuir.

BIBLIOGRAFIA



- CULTURA DEMOCRÁTICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SANTA FE DE BOGOTÁ • 181
- BERGER, P y LUCKMANN, Thomas (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno* Paidós Barcelona
- BERNSTEIN, Basil (1983). "Códigos, modalidades y proceso de reproducción cultural un modelo". En *Lenguaje y sociedad* Autores Varios Universidad del Valle, Cali
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (1977): *La reproducción* Editorial Laya, Barcelona.
- BONILLA, Guido y Otros (1995). *Conflicto y Justicia*. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Santa Fe de Bogotá.
- BONILLA, Guido, GÓMEZ, Juan, UPRIMNY, Rodrigo (s.f.). *Resolución democrática de los conflictos*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Santafé de Bogotá
- BOTERO MARINO, Catalina (1999) "Los derechos fundamentales en conflicto en el proceso educativo: introducción a la jurisprudencia de la corte constitucional" En: Autores Varios: *Violencia en la escuela* Alcaldía Mayor, Instituto Para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Santa Fe de Bogotá Serie Vida del Maestro No 1
- BOTERO U, Darío (1995) *Vida, ética y democracia*. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Santa Fe de Bogotá
- BRUNER, Jerome (1994) "El lenguaje de la educación" En *Realidad mental y mundos posibles* Gedisa, Barcelona
- BUENAVENTURA, Nicolás (1994): El concepto moderno de democracia En VV.AA. *Educación y modernidad. Una escuela para la democracia*. Santa Fe de Bogotá: Unesco, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán
- AGUILAR SOTO, Juan Francisco (1988) *De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones Educativas y culturas contemporáneas*. Instituto de Investigación en Innovaciones Educativas INNOVACEPECS - IDEP. Colección Investigaciones No 1 Santa Fe de Bogotá.
- APPLE, Michael W. (1996). *El conocimiento oficial* Paidós, Barcelona.
- APPLE, M W.; BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata Madrid
- ARIAS R., María Eugenia y Otros (1993) *La autocracia escolar* FEES Serie "Vida escolar". Santa Fe de Bogotá
- AUTORES VARIOS (1999). *Violencia en la escuela* Santa Fe de Bogotá: Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) Serie Vida de maestro. No 1.
- BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger (1975) *La Escuela Capitalista* Siglo XXI editores, México
- BAYONA, Arnulfo y otros (1996) *La Democracia empieza en la escuela* Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán - UNESCO, Santa Fe de Bogotá

- CAJIAO R, Francisco (1995) *Poder y justicia en la escuela colombiana* Fundación FES Santa Fe de Bogotá.
- y LOZANO, María Victoria (1995) *Valores Ciudadanos en la escuela* Santafé de Bogotá FES
- CORTINA, Adela (1999) *El mundo de los valores. "Ética mínima en educación"* Santa Fe de Bogotá El Búho
- (1995) *CORTINA, Adela Ética civil y religión*. PPC Madrid.
- (1995) "Presupuestos morales del estado social de derecho". En *Transición democrática* Unandes – Tercer mundo Santa Fe de Bogotá
- (1992) *Ética mínima Introducción a la filosofía práctica*. Madrid Técnicos
- (1992) *Concepciones de la ética* Presentación Madrid Torrey 1992
- CHAPARRO, John Jairo, GONZALEZ, Mercedes, INFANTE, Raúl, SEQUEDA, Mario (1993) "La acción de tutela en la educación" En *Educación y Modernidad Una escuela para la democracia* Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán Santa Fe de Bogotá
- DEFENSORIA DEL PUEBLO (1995) *Los derechos de la infancia y la adolescencia Compilación de convenios, reglas y directrices de las Naciones Unidas y legislación colombiana* Convenio Defensoría del Pueblo – Fundación FES – UNICEF, Santa Fe de Bogotá
- DEWEY, John (1997) *Democracia y educación* Morata, Madrid

- GAZ, Mario (1993). *El campo intelectual de la investigación en Colombia* Cali Universidad del Valle
- GOLLARI, Roberto (1996: *¿Ocaso de la Escuela?* Editorial Magisterio del Río de La Plata, Buenos Aires.
- HARRÍN S, Joaquín (s f) "Comprender las claves culturales de los conflictos para realizar proyectos de centro". En *El proyecto curricular de centro. un instrumento para la calidad educativa* Monografía No 5 Sevilla, U.N.E.D.
- MARCA MENDEZ, Emilio (1994). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral*. UNICEF-TACRO Santa Fe de Bogotá
- MAVIRIA CASTRO, Fanny Alcira y RUBIO GOMEZ, Luz Neira (1995). *Administración escolar y cultura del conflicto*. Santiago de Cali: Fundación FES
- MHISO, Alfredo (1998) Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar En *Convivencia escolar. Enfoques y experiencias* Medellín Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos – CESEP, Instituto Juventud XXI de la Corporación de Promoción Popular, Instituto de Capacitación Popular IPC, Corporación Pisa Joven – GTZ.
- OMEZ JIMENEZ, Mario (1998) *Los derechos fundamentales del niño*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Santa Fe de Bogotá
- GUTTIERREZ SANIN, Francisco (1999) *La gestión del conflicto escolar un análisis desde los manuales de convivencia*. Con la colaboración de Yenny Caicedo, Twiggy Ortegón, Faustino Peña y César Rocha. Secretaría de Educación de Santa Fe de Bogotá, D C (Manuscrito)

GUY, Hermet (1995) *Cultura y democracia*. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Santa Fe de Bogotá

LEE PULLIDO, Myriam (1998): "Acciones y omisiones del derecho a la participación en el ámbito escolar, a la luz del derecho internacional y nacional de los derechos humanos". En *Serie de documentos Jóvenes Derechos No. 2*. Oficina para la Defensa de los Jóvenes Derechos Estudiantiles, Fundación CEPECS, Santafé de Bogotá

LEE PULLIDO, Myriam Judith y MARROQUIN FIERRO, Raíssa (1995) *Estudio exploratorio sobre los derechos más vulnerados de los jóvenes colombianos en la escuela secundaria del sector oficial en el suroriente del Distrito Capital*. Santa Fe de Bogotá: CEPECS

MAGENDZO, Abraham, (1996) *Currículum, educación para la democracia en la modernidad* Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán Santa Fe de Bogotá

MEJIA, Marco Raúl y RESTREPO, Gabriel (1997). *Formación y educación para la democracia en Colombia. Apuntes para un estado del arte*. Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán - Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, Unesco - Caracas Santa Fe de Bogotá

MADRID MALO, Mario (1997) *Derechos fundamentales*. 3R Editores, Santa Fe de Bogotá

MARITAIN, Jacques (1966) *Humanismo integral* Buenos Aires: Carlos Lohlé

MOCKUS, Antanas y Otros (1994) *Las fronteras de la escuela*. Santafé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

MUNERA, Leopoldo (1999) "Los estudios sobre la participación en Colombia (Análisis y perspectivas)" En *Las paradojas de la*

participación, más Estado o más sociedad? Diakona, Acción Ecuménica sueca. La Paz (Bolivia)

NOGUERA, Carlos Ernesto (1997) "Educación y democracia: Un problema más allá de la escuela y el maestro" En *Revista Educación y Ciudadanía*, No 3, IDEP Santafé de Bogotá, mayo/97

OSPINA, Héctor Fabio y ALVARADO, Sara Victoria (Comps.), (1998) *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños Una contribución a la paz* Cooperativa Editorial Magisterio - CINDE, Santa Fe de Bogotá

PARRA S, Rodrigo y Otros (1994) *La escuela violenta*. Santa Fe de Bogotá

— (1995). "El tiempo mesuzo Escuela y modernidad en Colombia" En *La cultura fracturada* Proyecto Atlántida Adolescencia y escuela. Santa Fe de Bogotá Fundación FES - Colciencias - Tercer Mundo Editores.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I (1995). La escuela, enrucnjada de culturas En Investigación en la escuela N^o 26, Las culturas en la escuela y la cultura de la escuela Diada Editora, Sevilla.

PERSONERÍA DE SANTA FE DE BOGOTÁ (1998) *Compilación de Normas y tratados internacionales vigentes en Colombia* Santa fe de Bogotá.

PIZARRO, Crisóstomo y PALMA, Eduardo (1997). *Niñez y democracia* Ariel - Unicef Santa Fe de Bogotá

PUIG ROVIRA, Josep (1996) "La escuela, comunidad participativa" En *Revista Cuadernos de Pedagogía*, No 253, Barcelona, diciembre/96

- REPUBLICA DE COLOMBIA Ministerio de Educación Nacional (1998) *Memorias Segundo Foro Educativo Nacional y Primera Feria Pedagógica Escuela Siglo XXI* M E N Santafé de Bogotá.
- REPUBLICA DE COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1994). *Lineamientos generales de procesos curriculares* M E N Santafé de Bogotá.
- REPUBLICA DE COLOMBIA MINISTERIO DE JUSTICIA Y DEL DERECHO Dirección General de Prevención y Conciliación (1995) *Iniciando un programa de mediación en la escuela*. Santa Fe de Bogotá. Adaptado de The Community Board Program, Inc "Manual de entrenamiento en mediación" San Francisco U S A
- REYES, Alejandra (1998) *La participación estudiantil en el marco de la jurisprudencia constitucional* Oficina para la Defensa de los Jóvenes Derechos Estudiantiles Fundación CEPECS Serie de documentos Jóvenes Derechos. No 2. Santa Fe de Bogotá.
- REYES T, Francisco (Comp) (1994) *Democracia y conflicto en la escuela* Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Santa Fe de Bogotá
- ROBAYO C, Gustavo Adolfo (s f) *La Mediación, un medio pacífico para la solución de conflictos* Santafé de Bogotá. Defensoría del Pueblo Serie Textos de divulgación No 18
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998) *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad* Santa Fe de Bogotá Siglo del Hombre Editores – Ediciones Unandes
- SANTOS GUERRA, Miguel A (1995) "Democracia escolar o el problema de la nieve fría". En *Volver a pensar la educación*. Madrid Fundación Padeira, Morata, Vol 1
- SARTORI, Giovanni (1994). *¿Qué es la democracia?* Altamir Santa Fe de Bogotá
- TAYLOR, S J Y BOGDAN, R (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados* Barcelona Paidós
- TRILLA BERNET, Jaume (1996) "Escuela tradicional Pasado y presente" En *Cuadernos de Pedagogía*, No 253, Barcelona, diciembre/96
- TRUYOL Y SERRA, Antonio (1968) *Los derechos humanos* Tecnos, Madrid
- VARGAS BUSTAMANTE, Mercedes (Coordinadora) (s f) *Convivir una experiencia con comunidad educativa* Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Santa Fe de Bogotá
- VÁZQUEZ, Rodolfo (1997) *Educación Liberal Un enfoque igualitario y democrático* México Fontamara

NOTAS

- 1 Declaración Mundial de Educación para Todos, Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje. Artículo 1. Jomtien, 1990
- 2 Ver FREIRE Paulo, Política y educación, México, S XXI, 1996
- 3 Retomamos la Declaración Mundial sobre Educación para Todos Artículo 2* "Una visión ampliada y un compromiso renovado." Jomtien 1990
- 4 FREIRE Paulo, Cartas a quien pretende enseñar, México, S XXI, 1994
- 5 NINO, Soledad y Otros. Territorios del miedo. Imaginarios de sus pobladores. Instituto Colombiano de Antropología Santa Fe de Bogotá, 1998
- 6 FOLLARI, Roberto «Ocaso de la Escuela? Editorial Magisterio del Río de La Plata, Buenos Aires, 1996
- 7 PUIG ROVIRA, Josep "La escuela, comunidad participativa" En Revista Cuadernos de Pedagogía No 253, Barcelona, diciembre de 1996
- 8 BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude La reproducción. Editorial Lata, Barcelona, 1977
- 9 BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger La Escuela capitalista Siglo XXI Editores, México, 1975
- 10 BERNSTEIN, Basil "Códigos, modalidades y proceso de reproducción cultural un modelo" En Lenguaje y sociedad Autores Varios Universidad del Valle, Cali, 1983
- 11 BAUDELOT y ESTABLET La Escuela capitalista, obra citada
- 12 NOGUERA, Carlos Ernesto "Educación y democracia Un problema más allá de la escuela y el maestro" En Revista Educación y Ciudadanía No 3, IDEP, Santafé de Bogotá, mayo de 1997, p 33
- 13 AGUILAR SOTO, Juan Francisco De Viajes, Viajeros y Laberintos IDEP-INNOVE, Santafé de Bogotá, 1998, pp 115-116
- 14 RANJARD, 1988, citado por SANTOS GUERRA, Miguel A Democracia escolar o el problema de la nieve fría En Volver a pensar la educación Madrid Fundación Pareda, Morata, 1995 Vol 1 p 130
- 15 SANTOS GUERRA, Miguel A Democracia escolar o el problema de la

- nieve fría En AUTORES VARIOS *Volver a pensar la educación*, Fundación Páidea - Ediciones Morata, Madrid, 1995, Vol I, p 129
- 16 *Ibid*, p 130
- 17 Cf ARANA, Imelda *Convivencia escolar y equidad de género* Ponencia presentada en el seminario "Cultura democrática y conflicto escolar", Santa Fe de Bogotá, noviembre de 1999
- 17 PUIG, Josep *Obra citada*, p 30
- 19 Sobre los distintos significados de la escuela tradicional, ver TRILLA BERNET, Jaume "Escuela tradicional Pasado y presente" En Cuadernos de Pedagogía No 253, Barcelona, diciembre de 1996, pp 14-19
- 20 PÉREZ GÓMEZ, Angel I (1995) La escuela, encrucijada de culturas En: Investigación en la escuela. N.º 26, Las culturas en la escuela y la cultura de la escuela. Diada Editora, Sevilla
- 21 DEWEY, John *Democracia y educación* Morata, Madrid, 1997, p 82
- 22 SANTOS GUERRA "Democracia escolar o el problema de la nieve fría?" *Obra citada*, p 135
- 23 PUIG, *Obra citada*, p 29
- 24 APPLÉ, M W, BEANE, J A *Escuelas democráticas* Morata, Madrid, 1997, p 21
- 25 SANTOS GUERRA, *obra citada*, pp 132-134
- 26 HELLER, Agnes *Ética ciudadana y virtudes cívicas*, citada por SANTOS GUERRA, *obra citada*
- 27 BUENAVENTURA, Nicolás El concepto moderno de democracia En *VV AA Educación y modernidad Una escuela para la democracia* Santa Fe de Bogotá Unesco, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1994 P 77
- 28 GHISO, Alfredo *Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar* En *Convivencia escolar* Entregues y experiencias Medellín Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos - CESEP Instituto Juventud XXI de la Corporación de Promoción Popular, Instituto de Capacitación Popular IPC, Corporación Pasa Joven - GTZ, 1998
- 29 AGUILAR SOTO, Juan Francisco *De viajes, viajeros y laberintos* IDEP-INNOVE, Santafé de Bogotá, 1998, p 116
- 30 *Ibid*, p 115
- 31 En la proclama *Por un país al alcance de los niños* de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo se plantea la necesidad de una educación para el cambio social, que integre las ciencias y las artes, la ética y la estética en la escuela De igual manera se pueden estudiar los documentos de la Asamblea Permanente de la Sociedad Civil por la Paz
- 32 Cf MEJIA, Marco Raúl, RESTREPO, Gabriel *Formación y educación para la democracia en Colombia* Apuntes para un estado del Arte Santa Fe de Bogotá Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO - Caracas, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1987
- 33 Cf VÁZQUEZ, Rodolfo *Educación Liberal Un enfoque igualitario y democrático* México Fontamara, 1997 P 19
- 34 VÁZQUEZ, Rodolfo *Op Cit* p 20
- 35 MARRITAIN, Jacques *De la Philosophie Chrétienne* Paris Desclée de Brouwer, 1933 Y *Humanismo integral* Buenos Aires Carlos Lohlé, 1966
- 36 FINNIS, John *Natural Law and Natural Rights* Oxford, 1980 *Moral Absolutes* Washington D C The Catholic University of América Press 1991
- 37 FINNIS, John *Moral Absolutes Op Cit* p 3 *Citado por VÁSQUEZ, p 23*
- 38 HUTCHINS, Robert *The Higher Learning in América* Yale University Press 1936 Education for Freedom Louisiana State University Press 1947
- 39 BLOOM, Alan *The Closing of the American Mind* New York Simon and Schuster, 1987
- 40 BLOOM, A *Op Cit* p 85 *Citado por Vázquez* P 71
- 41 CORTINA, Adela *Ética mínima* Introducción a la filosofía práctica Madrid Ténos, 1992 P 148
- 42 CORTINA, Adela *Concepciones de la ética* Presentación Madrid Trotta, 1992 P 15
- 43 *Id* P 14
- 44 CORTINA, Adela *Ética mínima* *Op Cit* p 148
- 45 CORTINA, Adela *Ética civil y religiosa* Madrid PPC, 1995 P 65
- 46 *Id* P 66
- 47 Cf FISHKIN, James *Justice, Equal Opportunity and the Family* New Haven Yale University Press, 1983 P
- 48 VÁSQUEZ *Op Cit* p 25
- 49 VÁSQUEZ *Cit* pág. 43-35
- 50 CORTINA, Adela *Ética civil y religiosa* Madrid PPC, 1995 P 65
- 51 CORTINA, Adela El mundo de los valores "Ética mínima" y educación Santa Fe de Bogotá El Búho, 1999
- 52 República de Colombia Ley 115 del 8 de febrero de 1994, Por la cual se expide la Ley General de Educación Artículo 13, literal c
- 53 MAGENDZO, Abraham *Entre la educación y la democracia* Presentación del libro de Mejía y Restrepo *Op Cit* pág 7- 11
- 54 Una breve reseña de la historia y el contexto de estas experiencias se presenta en la introducción
- 55 Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla *Entrevista* Rector
- 56 *Idem*
- 57 Colegio Rodrigo Lara Bonilla *Jornada Tarde* *Entrevista* Profesora
- 58 Colegio Rodrigo Lara Bonilla *Proyecto Educativo Institucional* 1998 Santa Fe de Bogotá Ciudad Bolívar *Fundamentos y Principios* Pág 17
- 59 *Ibid*
- 60 Colegio Rodrigo Lara Bonilla *Jornada Tarde* *Entrevista* Rector
- 61 Colegio Rodrigo Lara Bonilla *Declaración de Fines del Colegio* Santa Fe de Bogotá 1998
- 62 Gimnasio Suroriental América Latina *Entrevista* a docente
- 63 Instituto Cerros del Sur *Entrevista* Orientador
- 64 Instituto Cerros del Sur *Entrevista* Estudiante Grado 8º
- 65 Instituto Cerros del Sur *Entrevista* Rector
- 66 Instituto Cerros del Sur *Entrevista* Profesor

- 67 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Gestor
- 68 Colegio Benposta Nación de Muchachos PEI P 5
- 69 Ibid
- 70 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Profesora
- 71 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Profesor
- 72 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 73 Colegio Benposta Nación de Muchachos Conversación con Estudiante
- 74 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Profesora
- 75 Declaración universal de los derechos humanos En *Personería de Santa Fe de Bogotá Compilación de Normas y tratados internacionales vigentes en Colombia* Santa fe de Bogotá, 1998 P 17
- 76 SANTOS, Boaventura de Sousa De la mano de Alicia Lo social y lo político en la postmodernidad *Santa Fe de Bogotá Siglo del Hombre Editores - Ediciones Unandes* 1998 P 365
- 77 CORTINA, Adela (1995) Presupuestos morales del estado social de derecho En *MOTTA Crisuna (Comp) Eúca y conflicto Lecturas para una transición democrática* Santa Fe de Bogotá Unandes - Tercer mundo. Cit p 195
- 78 TRUYOL Y SERRA, Antonio Los derechos humanos Madrid Tecnos, 1968. P11 Citado por MADRID MALO, Mario Derechos fundamentales *Santa Fe de Bogotá 3R Editores*, 1997 P 8
- 79 La solución a este caso puede estudiarse, entre otras, en las Sentencias T-065/95 (Magistrado Ponente Ciro Angarita Barón), SU-641/98 (Magistrado Ponente Carlos Gaviria Díaz) y SU-642/98 (Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz) de la Corte Constitucional
- 80 La solución a este caso puede estudiarse, entre otras, en la Sentencia T-524/92 (Magistrado Ponente Ciro Angarita Barón) de la Corte Constitucional
- 81 La solución a este caso puede estudiarse, entre otras, en la Sentencia T-588/98 (Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz) de la Corte Constitucional
- 82 Sentencia T-402/92 (Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz) de la Corte Constitucional
- 83 Sentencia T-293/98 (Magistrada Ponente Carmen Isaza de Gómez) de la Corte Constitucional
- 84 Sentencia T-337/95 (Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz) de la Corte Constitucional
- 85 Sentencia T-420/92 (Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz) de la Corte Constitucional Casos citados por BOTERO MARINO, Catalina Los derechos fundamentales en conflicto en el proceso educativo introducción a la jurisprudencia de la corte constitucional En *Autores Varios. Violencia en la escuela Santa Fe de Bogotá Alcaldía Mayor, Instituto Para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP, 1999 Serie Vida del Maestro No 1*
- 86 Sentencia T-337/95 (Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz) de la Corte Constitucional Cf BOTERO MARINO, Catalina Op Cit pp 122-123
- 87 Sentencias T-524/92 y SU641/98 BOTERO, Catalina, Op Cit pp 125
- 88 Sentencia T-035/95 Magistrado Ponente Fabio Morón Díaz Corte Constitucional En GOMEZ JIMENEZ, Mario Los derechos fundamentales del niño *Santa Fe de Bogotá Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*, 1998 P 88
- 89 Sentencia T-402/92 Magistrado ponente Eduardo Cifuentes Muñoz Corte Constitucional En GOMEZ JIMENEZ, Mario Op Cit P 94
- 90 Sentencia T-035/95 Magistrado Ponente Fabio Morón Díaz Corte Constitucional En GOMEZ JIMENEZ, Mario Op Cit P 95
- 91 Sentencia T-377/95 Magistrado Ponente Fabio Morón Díaz Corte Constitucional Cf REYES, Alejandra La participación estudiantil en el marco de la jurisprudencia constitucional *Santa Fe de Bogotá Oficina para la Defensa de los Jóvenes Derechos Estudiantiles Fundación CEPECS* 1998 Serie de documentos *Jóvenes Derechos* No 2 P 30
- 92 REYES, Alejandra La participación estudiantil en el marco de la jurisprudencia constitucional Op Cit P 27
- 93 Encuentro Distrital de Personeros *Santa Fe de Bogotá Colegio Abraham Lincoln, Viceministerio de la Juventud - M E N, Fundación CEPECS* Septiembre 30 de 1999
- 94 Colegio Rodrigo Lara Bonilla, Jornada Tarde Entrevista Coordinador de Convivencia
- 95 Idem
- 96 CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LOS DERECHOS HUMANOS Proyecto de Educación en Derechos Humanos en la Escuela Formal "Diagnóstico del Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla" 1992
- 97 Colegio Benposta Nación de Muchachos Sueños esperanzas compromisos Benposta 25 años *Santa Fe de Bogotá*, abril 12 al 17 de 1999
- 98 Sueños Op Cit p 7
- 99 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista a Estudiante
- 100 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista a Gestor
- 101 Colegio Benposta Nación de Muchachos Asamblea General Acta No 17 Febrero 25 de 1999
- 102 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista a Gestor
- 103 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista a profesor
- 104 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 105 MUNERA, Leopoldo Los estudios sobre la participación en Colombia (Análisis y perspectivas) En *Las paradojas de la participación, ¿más Estado o más sociedad? La Paz (Bolivia) Diakonia, Acción Ecuémica sueca*, 1999 P 13
- 106 Ibid
- 107 PUIG, Josep «La escuela, comunidad participativa» *Obra citada*, p 28
- 108 Colegio Benposta Nación de Muchachos Manual de convivencia
- 109 Colegio Benposta Nación de Muchachos Manual de convivencia
- 110 Colegio Benposta Nación de Muchachos Manual de convivencia
- 111 Colegio Benposta Nación de Muchachos Asamblea General Acta No 19 Mayo 13 de 1999
- 112 Colegio Benposta Nación de Muchachos Manual de Convivencia
- 113 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista con el Alcalde

- 114 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 115 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 116 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Rector
- 117 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Alcalde
- 118 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 119 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Alcalde
- 120 Colegio Benposta Nación de Muchachos Leyes de ciudadanía
- 121 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Profesora
- 122 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Alcalde
- 123 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Docente
- 124 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Profesora
- 125 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Alcalde
- 126 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Madre de Familia
- 127 LEE, Myriam «Acciones y omisiones del derecho a la participación en el ámbito escolar, a la luz del derecho internacional y nacional de los derechos humanos», en *Serie de documentos Jóvenes Derechos No 29. Oficina para la defensa de los jóvenes derechos estudiantiles*, Fundación CEPECS, Santafé de Bogotá, 1998, pp. 35-36
- 128 Para mayor información al respecto ver 'Jerusalén/Jerusalén! Que Matas a tus profetas Revista Encuentro No 31 Octubre de 1992 Pag. 31-34
- 129 Instituto Cerros del Sur Entrevista Profesor de Sociales
- 130 Idem Pag. 12
- 131 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Proyecto Educativo Institucional Principios y Valores Pag. 17
- 132 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Proyecto Educativo Institucional Formas de Participación Pag. 23-27
- 133 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Entrevista Estudiante de Grado 9° y Padre de Familia
- 134 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Entrevista Estudiantes Grado 9 y 10°
- 135 GARCÍA, Luz Marina «Porqué un lugar para el padre en la escuela?» Primer simposio sobre participación, organización y comunidad educativa Noviembre 27, 28, 29 y 30 de 1996. En GARCÍA SÁNCHEZ, Bárbara (Comp.) Comunidad educativa nuevo encuentro social, pedagógico y cultural Santa Fe de Bogotá D C Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación 1997 P. 228
- 136 Encuentro Nacional de padres de familia Memorias Segundo Foro Educativo Nacional y Primera feria pedagógica Santa fe de Bogotá Ministerio de Educación Nacional 1998
- 137 Encuentro Distrital de Personeros Santa Fe de Bogotá Colegio Abraham Lincoln, Viceministerio de la Juventud -M E N, Fundación CEPECS Septiembre 30 de 1999
- 138 REYES, Alejandra La participación estudiantil en el marco de la jurisprudencia constitucional En Puertas abiertas a la participación juvenil Santa Fe de Bogotá Oficina para la Defensa de los Jóvenes Derechos Estudiantiles - CEPECS, 1998 Serie de documentos *Jóvenes Derechos No 2 Pág. 29-30*
- 139 Sistematización experiencia Colegio Rodrigo Lara Bonilla
- 140 Fuente Oficina para la Defensa de lo Jóvenes Derechos Estudiantiles Fundación CEPECS
- 141 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Entrevista Rector
- 142 GUTTEREZ SANIN, Francisco La gestión del conflicto escolar un análisis desde los manuales de convivencia Con la colaboración de Yenny Carcedo, Twiggey Ortigón, Faustino Peña y César Rocha Secretaría de Educación de Santa Fe de Bogotá, D C (Manuscrito)
- 143 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Profesora
- 144 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 145 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 146 Los residentes están organizados en dos grupos, los de Pueblo Joven, lo conforman los niños hasta los doce años y, los Mayores, son los de trece años en adelante Colegio Benposta Entrevista Estudiante
- 147 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 148 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 149 Colegio Benposta Nación de Muchachos Manual de convivencia
- 150 Ibid
- 151 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Profesora
- 152 El "sport day" se realiza los días viernes Opcionalmente el estudiante puede asistir al colegio vestido de particular con prendas *dignas y limpias* por ello paga un aporte económico que se destina al refrigerio de las personas que prestan los servicios ciudadanos Colegio Benposta, Manual de convivencia
- 153 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 154 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 155 Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla Jornada de la tarde Entrevista Coordinador Académico
- 156 Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla Jornada de la tarde Entrevista Profesora de Español Y Literatura
- 157 Idem
- 158 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Manual de Convivencia 1998
- 159 Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla Jornada de la tarde Entrevista Profesora de Español y Literatura
- 160 Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla Jornada de la tarde Entrevista Profesora de Español y Literatura
- 161 Ibid
- 162 Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla Jornada de la tarde Entrevista Coordinador de Sección
- 163 Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla Jornada de la tarde Entrevista Estudiante grado 10°
- 164 Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla Jornada de la tarde Entrevista Coordinador de Sección
- 165 Ibid
- 166 Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla Jornada de la tarde Entrevista Profesora de Matemáticas

- 167 Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla Jornada de la tarde Entrevista Personero Sección B
- 168 Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla Jornada de la tarde Entrevista Profesora de Español y Literatura
- 169 GHISO, Alfredo. *Obra citada*
- 170 BONILLA, Guido, GÓMEZ, Juan, UPRIMNY, Rodrigo. Resolución demográfica de los conflictos. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Santafé de Bogotá, s f
- 171 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Entrevista Estudiante Grado 10º
- 172 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Entrevista profesora de Matemáticas
- 173 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Entrevista Coordinador Académico
- 174 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Entrevista Coordinador Académico
- 175 Idem
- 176 KOHLBERG, Lawrence. "Estudios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo". En *Infancia y Aprendizaje* No. 18, Barcelona, 1982
- 177 Ver AGUILAR SOTO, Juan francisco. *Las Innovaciones Educativas en Colombia. Obstáculos en su desarrollo* MEN-CEPECS-Universidad Javeriana-COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá, 1994
- 178 Colegio Benposta Nación de Muchachos Manual de convivencia. Cit
- 179 Ibid
- 180 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Psicoorientadora
- 181 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 182 Ibid
- 183 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Rector
- 184 Ibid
- 185 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Profesor
- 186 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Estudiante
- 187 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Alcalde
- 188 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Profesor
- 189 Ibid
- 190 Colegio Benposta Nación de Muchachos Entrevista Profesora
- 191 Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Colombia, al filo de la oportunidad IDEP, Santafé de Bogotá, 1997, p. 224
- 192 CORTINA, Adela. Ciudadanos como protagonistas. En OSPINA, Héctor F., ALVARADO, Sara Victoria. *Etica ciudadana y derechos humanos de los niños. Una contribución a la paz*. Santa Fe de Bogotá. Edit. Magisterio - CINDE. 1998
- 193 GARCIA MENDEZ, Emilio. Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral. Santa Fe de Bogotá UNICEF-TACRO. 1994. P. 75
- 194 Ibid. P. 76
- 195 GARCIA MENDEZ, Emilio. El derecho a la ciudadanía de los niños. En OSPINA, Héctor F., ALVARADO, Sara Victoria. *Etica ciudadana y derechos humanos de los niños. Una contribución a la paz*. Santa Fe de Bogotá. Edit. Magisterio - CINDE. 1998. Pág. 103
- 196 Cfr. GARCIA MENDEZ, (1998). Op. Cit.
- 197 GARCÍA, Gonzalo, MICCO, Sergio. *Hacia una teoría del preciado*. En AUTORES VARIOS. *Niñez y democracia*. Santa Fe de Bogotá. Ariel-UNICEF, 1997. P. 267
- 198 GARCIA MENDEZ, Emilio. El derecho a la ciudadanía de los niños. Op. Cit. 109
- 199 BRUNER, Jerome. "El lenguaje de la educación". En *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa, 1994
- 200 HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid, 1988
- 201 Idem
- 202 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Entrevista Coordinador de Sección
- 203 Colegio Benposta Nación de Muchachos Proyecto educativo institucional P11
- 204 MARTINEZ, Carlos Eduardo. *Autogobierno y organización*. Ponencia presentada a la asamblea pedagógica distrital, 1994. En Colegio Benposta Nación de muchachos. Proyecto educativo institucional, 1995. P. 51
- 205 MARTINEZ, Carlos Eduardo. *Escuela de Artes*. En Benposta Nación de Muchachos, Proyecto educativo institucional, 1995
- 206 Cfr. FEUERSTEIN, R. Teoría estructural cognitiva. Madrid. Bruño, 1993
- BRUNER, Juan José. *La modificabilidad cognitiva*. Madrid. Bruño, 1995
- FEUERSTEIN, R. Y PRIETO S, María Dolores. *La modificabilidad estructural cognitiva y el programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid. Bruño, 1994
- MARTINEZ B, José María. *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid. Bruño, 1995
- 207 ACOSTA, Alejandro. *Las operaciones mentales*. En Benposta Nación de Muchachos. Proyecto educativo institucional. 1995
- 208 Instituto Cerros del Sur. *Entrevista Estudiante Grado 11*
- 209 Por ejemplo en el caso de la Historia, El Civismo y la Religión el discurso rector sería la historia y dentro de ella se articularía el problema de las instituciones y las ideas religiosas
- 210 Instituto Cerros del Sur. *Entrevista Profesor de Artes*
- 211 Idem
- 212 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Entrevista Coordinador de Sección
- 213 Idem
- 214 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Entrevista Rector
- 215 Idem
- 216 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Entrevista Estudiante Grado 9º
- 217 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Jornada Tarde Entrevista Profesora de Español y Literatura

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DEMOCRÁTICA
en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá

ISBN 958-9248-04-7

© 1999 Fundación CEPECS

© 1999 IDEP

Instituto de Investigación en Innovaciones Educativas - INNOVE
Fundación CEPECS

Calle 27A No 36-24 • Teléfonos 244 02 70 - 269 61 52 - 571 56 75
Fax 269 57 00 A A 19362
cepecs@colnodo.apc.org

Diseño y composición electrónica Carlos Cepeda Rios
Pre-prensa Contextos Gráficos
Impresión ARFO Ltda

Santa Fe de Bogotá D C, Colombia