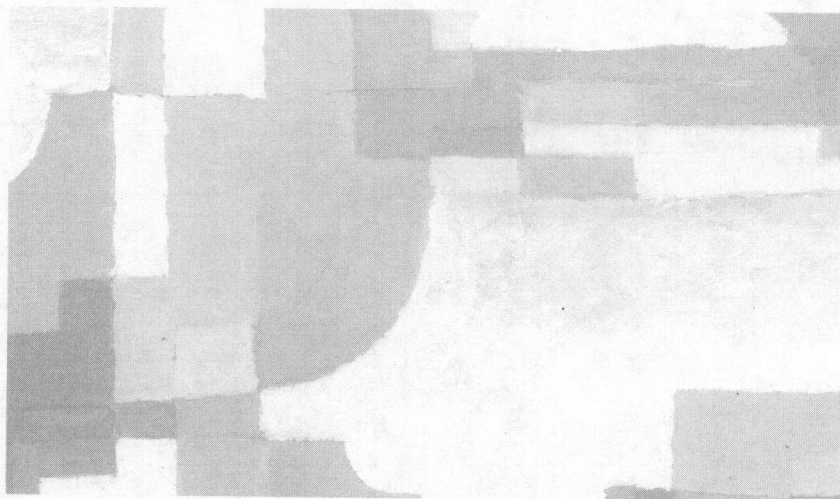


INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



CULTURA DEMOCRÁTICA

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DEMOCRÁTICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SANTA FE DE BOGOTÁ*

*Juan Francisco Aguilar Soto
José Javier Betancourt Godoy*

El presente escrito 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 educativas 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 criterios 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 Suroriental América Latina. Cada una de estas experiencias fue

* Esta investigación participó en la convocatoria 04-98. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

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.



MARCO TEÓRICO

El concepto de cultura democrática en la escuela

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 (1995):

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 la institución social.

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 determinan 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, en nuestro medio escolar nos parece detectar cierta tendencia a asimilar o equiparar democracia escolar 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 obtuvo (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 del gobierno escolar, y que se aprobó por parte de la comunidad el manual de convivencia.

Sin embargo, para Dewey (1997, p. 82):

Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente.

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 transformar las estructuras de participación. Para que la realidad varíe tienen 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 o que ni siquiera es deseable (Santos Guerra. 1995, p. 135).

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. En la definición del concepto, esta tradición destaca la estabilidad y el fortalecimiento institucional, derivados de la capacidad de los gobernantes para emplear 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 tal, se puede encontrar entre las razones que explican, en el medio escolar, la reducción de la democracia al gobierno escolar.

Pero existen otras perspectivas acerca de la democracia en la escuela.

Para Puig (1966, p. 29),

(...) 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 tal 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.

En Colombia, siguiendo el espíritu de la Constitución Nacional, la Ley General de Educación abre nuevas formas de representación y participación de los actores escolares a través del gobierno escolar y de 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 escenarios propicios 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 de tutela 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 (Buenaventura. 1994, p. 77).

De igual manera, la escuela no ha podido inmunizarse en su relación con sus contextos y entornos violentos, de los cuales ella misma es causa 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 barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, *la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios*. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. *Lo peor es que ya no sabemos qué hacer; porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado* (Ghiso.1998).

Ante esta pérdida de sentido del accionar de la escuela y ante la necesidad de construir nuevas formas de justicia y de reconocimiento del 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 la democracia supone la endogenización en la institución escolar de la cultura democrática, "nicho ecológico" en el cual se hace posible la vivencia de la democracia y por tanto el desarrollo de competencias para asumirla responsablemente en la sociedad, lo cual implica también exigir 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 y la pluralidad de la existencia humana), el respeto por el otro, la solidaridad, la equidad, la justicia

y muchos otros, constituyen los cimientos 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: una justicia basada en el derecho y en el reconocimiento de las personas 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.

- El 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 sustituyen 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 contenido de este concepto tiene como fuentes tanto los referentes teóricos como las experiencias concretas que han servido de insumo y constituyen el objeto del presente estudio.

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 se debe confundir 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, así como la tradición incorpora la innovación (Aguilar Soto. 1998, p. 116).

De esta manera, las experiencias de construcción de cultura democrática en la escuela realmente articulan en el propio proceso elementos 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 suerte que la tensión autoritarismo-democracia le confiere a estas experiencias ese carácter dinámico y flexible que no poseen las instituciones más monóticamente 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) (Aguilar Soto. Op. cit., p. 115).



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Hacia una ética de la convivencia en la escuela

Las distintas formas de fundamentación ética aparecen como resultado de un proceso acumulativo en la historia de la experiencia educativa de las instituciones estudiadas, 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 ofrecen 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 ofrecen 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 cotidianidad 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 convertirse en un obstáculo para generar procesos de transformación y de constitución de la persona moral. Tomar los valores como un absoluto normativo ha sido el punto de partida de prácticas tradicionales que terminan en la exclusión, agotando las posibilidades pedagógicas de manera acelerada y sin la mediación del diálogo y la reflexión, que las instituciones educativas pueden ofrecer.

Las personas: Sujetos de derechos

La escuela tradicional exige un estudiante dócil, sin capacidad para la crítica, para el diálogo inteligente, para la interlocución de saberes y 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 teórico-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.

Tal 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 inicia 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 su función 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, niña y del joven. Se cuestiona el desconocimiento que el estado y la sociedad hacen de la infancia y la juventud como sujetos de derechos, ello los 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 sólo un problema del 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.

La escuela: Comunidad participativa

El incremento de los procesos participativos en las instituciones escolares 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 aun de la democracia directa, representan un ejemplo 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 nos 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 en la arena pública de manera directa, 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 del gobierno. Sin desconocer su importancia para la modificación de las ancestrales prácticas verticales, 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 instrumental, 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.

La construcción colectiva de las normas de convivencia

La intencionalidad manifiesta de la política y de la 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 una mirada punitiva frente a los comportamientos de los estudiantes, alimentadas por éticas de máximos que prefiguran de antemano qué es lo bueno y lo correcto en materia de conductas de los estudiantes, sin involucrar previamente a los diferentes actores escolares. Esto conduce a respuestas estereotipadas frente a las transgresiones, infracciones o vulneraciones de las normas por parte de los estudiantes. A una falta o infracción, de manera automática se responde sin mediar ninguna reflexión, con la sanción, el castigo o el "justo merecido". Se configura así un paradigma punitivo de la convivencia, que se constituye en una especie de cárcel paradigmática para muchos educadores y padres de familia.

En algunas experiencias se ha buscado la transformación del antiguo reglamento disciplinario en manuales de convivencia que introduzcan nuevas perspectivas frente a la convivencia. Se abre 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.

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

La democracia en la aplicación de la justicia y en la transformación de los conflictos

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 de la tensión entre la innovación y la tradición en este campo. La resolución cooperativa, las prácticas de mediación o de conciliación, la transformación 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 complejos procesos 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 autorregulación. 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, confieren 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.

La 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, solucionadores, decisores, con sus intereses y sus formas particulares de representación de la justicia y de los conflictos, que interactúan con la mediación de la normatividad, las circunstancias y los imponderables, en un juego del poder en medio del cual se construye la convivencia 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 una convivencia basada en principios democráticos. Ello representa un invaluable aporte de la escuela a la formación de la ciudadanía, y un embrión de restitución del tejido social en un país que le reclama a la educación 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 están fuera de toda duda. El cumplimiento de las normas por el temor al castigo ha sido, hasta hoy, la estrategia más eficaz con que la escuela tradicional forma 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.



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. Éste 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. Por ello abogamos por el concepto de cultura democrática en la escuela. Éste 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 forma más conveniente 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 honestidad. El significado de estos valores, expresado por los actores escolares muestra, en el contexto escolar, la preocupación 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, constantemente son 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.

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 se puede hacer 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 éstos 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 estudiantes, 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 docentes 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 la 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 su estudio, reflexión, retroalimentación y consolidación, tareas a las que la presente investigación quiere contribuir.



BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR SOTO, Juan Francisco. *De viajes, viajeros y laberintos*. IDEP-INNOVE, Santa Fe de Bogotá. 1998.

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.

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

GHISO, Alfredo. "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 Paisa Joven –GTZ. 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. "La escuela, encrucijada de culturas". En: *Investigación en la escuela. Nº 26. Las culturas en la escuela y la cultura de la escuela*. Díada Editora. Sevilla. 1995.

PUIG ROVIRA, Josep. "La escuela: Comunidad participativa". En: *Revista Cuadrernos de Pedagogía*, Nº 253. Barcelona, diciembre de 1996.

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

BIBLIOGRAFÍA

AGUIAR, José, Juan Francisco. *De vistas, visiones y perspectivas*. IDEP, INDOVE. Santa Fe de Bogotá. 1995.

BARBER, Niklas. "El concepto moderno de democracia". En: *AA*. Educación y modernidad. Una escuela para la democracia. Santa Fe de Bogotá, Uruguay. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1994.

DAVIS, John. *Democracia y educación*. Morata. Madrid. 1977.

GILLES, Alfredo. "Nuevas bases de construir mitos y desarrollar propuestas de cambios escolares". En: *Cinco años de la Encuesta y experiencias*. Instituto del Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos - CESSEP. Instituto de la Organización de la Promoción Popular. Instituto de Capacitación Popular. IPEC. Corporación de la Juventud - CTJ. 1998.

LEVINSON, Albert. "La escuela enciclopedia de la cultura". En: *Investigación en la escuela*. Nº 20. Las culturas - en la escuela y la cultura de la escuela. Dada Editora. Santa Fe. 1995.