

LA CONSTRUCCIÓN DE LA DEMOCRACIA ESCOLAR

JORGE ANDRÉS VILLA JIMÉNEZ

MARCO VINICIO BARRIENTOS RENDÓN

Asesora

LIGIA ESTELA LÓPEZ B.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA, CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES**

MEDELLÍN

2007

TABLA DE CONTENIDOS

	Páginas
PRESENTACIÓN	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
2. OBJETIVOS	5
2.1. OBJETIVO GENERAL	5
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
3. MARCO TEÓRICO	6
4. RASTREO HISTÓRICO PEDAGÓGICO	14
5. HALLAZGOS	23
6. LO QUE PLANTEAMOS	28
BIBLIOGRAFÍA	32

PRESENTACIÓN

Pretendemos aproximarnos a un diagnóstico acerca de cómo se viene enseñando la democracia en la educación colombiana. Sabemos que no es fácil abordar éste tema, especialmente por la poca importancia práctica que las instituciones educativas ven en ello. Esto se ve reflejado en la participación de los estudiantes cuando acuden a elegir a los personeros estudiantiles, elección que se hace de manera improvisada y desorganizada, sin que los participantes tengan conciencia de lo que realizan, de la importancia que tiene su voto y ante todo, de lo significativo de elegir bien. Tal vez sea ésta la razón por la cual, aquellos ciudadanos llamados a elegir a nuestros gobernantes, muchas veces venden sus votos por unos pocos pesos y cuando no, acuden enneguecidos eligiendo mal, labrando un futuro incierto para nuestro país.

Lo anterior puede ser la consecuencia de un mal manejo de la democracia en la educación colombiana, por ello es necesario crear nuevas alternativas para estudiar la democracia en el aula de clase, con el fin de generar una verdadera conciencia desde temprana edad en aquellos futuros ciudadanos que elegirán a nuestros gobernantes, siendo partícipes del cambio de nuestra nación. Sabemos que para poder intervenir efectivamente en dicho fenómeno es necesario reconocerlo, analizarlo y comprenderlo para dar una posible solución, eso es lo que pretende el presente trabajo, basado principalmente, en un rastreo de carácter teórico.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La institución educativa es el espacio ideal para la creación de normas y el fomento de la participación. Los procesos deliberativos conducen al desarrollo integral de los estudiantes y al cultivo de los valores democráticos. En este contexto, escuchar y fomentar la expresión de sus voces estudiantiles es importante e imprescindible, dado que son ellos los actores y protagonistas del proceso educativo y la calidad de sus experiencias escolares constituye un aspecto clave en su formación integral.

Es necesario tener claridad respecto a la concepción de la democracia, esta, más que una forma de gobierno es ante todo una manera de vivir, y la institución educativa debe convertirse en el espacio natural de su desarrollo. Una de las funciones de la escuela, es entre otras, educar para la democracia, ello hace referencia al desarrollo de capacidades y habilidades necesarias para una convivencia social fundada en la solidaridad, la participación y el respeto. Esta función es crítica para efectos del desarrollo de la conciencia y la responsabilidad social, dado que permitirá a los estudiantes participar como sujetos solidarios y críticos, en la escuela y en la sociedad.

Una de las formas más simples de participación de los estudiantes la constituye la expresión de sus voces. Sin embargo, se ha desestimado sistemáticamente el derecho y la necesidad que tienen ellos de hablar por si mismos, y sus voces han permanecido separadas de los problemas que los aquejan. La voz difunde los significados y perspectivas mas profundas de la personas, y en el caso de los estudiantes, expresa y afirma sus identidades y refleja sus comprensiones y expectativas respecto al mundo escolar y la realidad que están viviendo; es por todo esto que la educación para la democracia debe ser planteada, de forma tal, que rebase el componente meramente electoral del gobierno escolar.

A partir de 1991, la Constitución Política de Colombia, en sus artículos 40 y 41, reconoce el derecho a participar y la Ley General de Educación, junto con el decreto 1860, establece la obligatoriedad del gobierno escolar en todas las instituciones educativas del país, con el propósito de que las elecciones de los integrantes de los organismos que lo componen, sirvan de estrategia posibilitadora de la vida democrática en la escuela, permitiendo no solo la formación de líderes, si no también de ciudadanos que asuman una posición crítica frente a su que hacer político cotidiano. Pero como vemos, este aspecto se ha cumplido apenas en lo procedimental. Dentro de las instituciones educativas se ha asumido como un simple requisito que se debe cumplir, puesto que la ley así lo estipula, dándole una importancia en los primeros meses, para después ser relegado a un segundo o tercer plano. Ante tal situación cabe preguntarnos, ¿cómo construir al interior de las instituciones educativas una verdadera vida democrática, que trascienda la simple elección de los integrantes de los organismos del gobierno escolar?

2. OBJETIVOS

General:

Presentar una propuesta que permita abordar eficazmente el estudio de la democracia

Específicos:

- Determinar las dificultades que se presentan al estudiar la democracia en el aula de clase.
- Descubrir las razones por las cuales los estudiantes muestran poco interés por el estudio de la democracia.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 DEMOCRACIA

Actualmente, **democracia** es una de esas pocas palabras que posee una connotación positiva; a esta primera observación se debe anteponer una consideración que no debemos perder de vista: “en toda la historia de la teoría política es difícil encontrar argumentos favorables a la democracia hasta que las luchas por el sufragio aparecen durante el siglo XIX y se desarrollan en el XX”.^[1]

Para comenzar, en la teoría democrática existen dos grandes formas de abordar el problema del significado de la democracia: la empírica y la normativa. Las dimensiones empíricas obedecen a la pregunta ¿qué es y cómo funciona la democracia? Tal enfoque lo que pretende es analizar cómo se manifiesta, de hecho, la democracia en una sociedad concreta, cómo es su funcionamiento, sus instituciones, sus sujetos y actores, los comportamientos a ella asociados, los condicionamientos objetivos. El objetivo último de los investigadores que se decidieron por la perspectiva empírica es el de construir un concepto de democracia que dé cuenta “analíticamente” de lo que la democracia es de hecho.

En un sentido distinto se orientan, quienes al elegir la dirección normativa de la democracia aspiran dar salida al problema tratando de responder al cuestionamiento: ¿qué debería ser la democracia? En tal sentido, de lo que se trata aquí, es de establecer los principios e ideales normativos y filosóficos a los que una democracia debería ajustarse para merecer tal nombre. En este contexto los investigadores analizan la democracia como un modo de vida particular en el que, el ideal de fondo es la idea de autogobierno de los individuos y las comunidades humanas. El problema se presenta al intentar caracterizar las combinaciones de valores, instituciones, prácticas, etc., que resultan favorecedoras de aquel ideal. Ésta separación de perspectivas en el análisis de la democracia es posible ya que ambas se entrecruzan constantemente, de tal manera que es imposible clasificar a alguna de ellas como netamente empírica o normativa.

Para los posibles lectores del presente trabajo, hemos decidido desarrollar una conceptualización de la democracia, adoptando de una manera amplia el enfoque normativo, lo cual nos permitirá rastrear, desde la teoría del derecho y la filosofía el concepto en mención.

Si bien es de esperar que comencemos por remontarnos a la experiencia democrática en Grecia y especialmente al caso ateniense, debido a sus características, que la hicieron

sumamente restringida, hemos decidido, por el momento, no realizar dicha referencia. En cambio, comenzaremos por citar a un político conservador inglés de mediados del siglo XX, el cual al referirse al sistema democrático, advertía que, “es un régimen que tiene muchos defectos, pero que tiene una gran ventaja: todos los demás sistemas políticos tienen defectos más graves”.^[2] Como vemos, esta definición de Wiston Churchill es harto conservadora y puede ser considerada como una definición mínima de la democracia. Si miramos una definición media, encontramos que, “la democracia es el único régimen en el cual las leyes que debes obedecer son creadas por hombres que tú has escogido”.^[3] Esta definición, aunque restringida, es importante puesto que al hacer mención de las leyes, está descartando la violencia como medio por el cual han de solucionarse los problemas humanos. Pese a esto, la definición media sigue siendo limitada, ya que solo hace referencia a la creación de la legislación, aspecto que no abarca la totalidad del sistema democrático.

La visión media de la democracia se ve ampliada cuando consideramos que no se trata simplemente de evitar la violencia mediante la creación de leyes, además hay que promover el consenso, legitimar el disenso u oposición y basarse, por lo tanto, en la libertad de contraponer las opiniones propias a las de los demás. De esta manera llegamos a la definición máxima de la democracia, donde ella “es el único régimen político en el cual puedes obtener todo, siempre que persuadas a los demás respetando las reglas de juego”.^[4] Este trabajo no tratará de este último elemento, no pretendemos realizar un compendio sobre la instrumentalización u operatividad del sistema democrático.

Si en cambio, nos ocuparemos de del primer enunciado de la definición máxima de la democracia, el cual es complementado si se le tiene en cuenta –a la democracia- como una fórmula política para resolver el hecho de la pluralidad humana. Pluralidad que engloba todo tipo de particularidades y diferencias entre los seres humanos: pluralidad de intereses, valores, ideologías, poder, riqueza, prestigio, etc.

Contrario a lo que sucede con otros sistemas políticos que aspiran a solucionar el problema de la pluralidad, la democracia pretende, al mismo tiempo, respetar dicho pluralismo y ofrecer una esfera común, en la cual puedan expresarse en gracia de discusión, las citadas diferencias. Según el profesor del Águila, al partir del hecho indiscutible de la pluralidad humana y de la necesidad de unidad social, la idea articuladora de la solución democrática es la idea de tolerancia, idea esta que en la órbita de la definición máxima, a nuestro entender, cumple el papel de mínimo necesario, más que de ideal, en tanto que, como lo afirmara el profesor Carlos Gaviria Díaz: solo se tolera lo que nos resulta molesto, que es aceptado, pero con la certeza de que mi concepción y conducta son las correctas^[5], para el profesor Gaviria Díaz, en lugar de este mínimo, cabría un máximo necesario, como el **respeto**, a partir del cual se consideran igualmente válidas las demás posiciones, pero de acuerdo a los procedimientos acordados debemos procurar un consenso, ya que, “el conflicto es inmanente a la coexistencia (existencia con el otro). Se trata es de buscar las formas y

mecanismos civilizados para tramitarlo. Siempre estaré separado del otro (así tenga por el un afecto entrañable) por una brecha insuperable que es la que me permite afirmarme como persona singular y estimar al otro como inintercambiable (¡un fin en si mismo!). Ese hecho inamovible es fuente de enriquecimiento mutuo cuando las diferencias con el otro no las vivo como constitutivas de un antagonista a quien debo destruir para poner a salvo mi cosmovisión, tenida y vivida por mi mismo como la única correcta y promisorio de la humana redención”[6].

Lo anterior nos sirve para plantear los fines que busca la democracia: la igualdad y la libertad. Son estos los valores supremos que justifican el tortuoso camino transitado por la humanidad en la búsqueda de una mejor forma de organización social. En aras de la brevedad, diremos al respecto que, la igualdad puede ser entendida en dos direcciones, la primera es denominada como igualdad formal, que hace referencia a la “igualdad de todos ante la ley y existencia de leyes iguales para todos”[7]. La segunda dirección en que puede ser entendida la igualdad, es la igualdad social o real y hace referencia a las posibilidades reales que como individuo poseo, de acceder a las conquistas históricas de la democracia.

Por su parte la libertad, en un plano técnico es un conjunto de libertades: libertad de expresión, de asociación, de reunión, de prensa, de moverse sin impedimentos, de trabajar, etc. En términos más amplios puede ser entendida como la capacidad para ejercer la autonomía personal, que es alcanzada, en términos kantianos, cuando abandonamos la minoría de edad, la cual consiste “en la incapacidad de servirse del propio entendimiento”[8], no por un defecto cognitivo, si no por “falta de decisión y animo para servirse con independencia de él sin la conducción de otro”[9].

Estanislao Zuleta se refiere al primer postulado de la racionalidad kantiana –fundamento de la autonomía personal- afirmando que:

“...pensar por si mismo no quiere decir –no nos equivoquemos en esto- ningún prurito de originalidad. Uno piensa por si mismo cuando lo que piensa, uno mismo lo puede argumentar y, si le va muy bien, demostrar. Pensar por si mismo quiere decir que el pensamiento no es delegable. Lo que uno no piensa por si mismo, no lo piensa, simplemente lo repite.”[10]

Hay que advertir, no obstante, que a la hora de abogar por la igualdad se suele sacrificar ciertas libertades concretas, formalmente definidas. Aquí debemos ser claros, la igualdad real no debe oponerse a las libertades formales, por el contrario, ellas deben ser el desarrollo de ésta, ya que de no ser así tendríamos que, la igualdad se habría constituido en la tumba de la libertad, práctica esta muy común en gobiernos de corte conservador.

En últimas, de lo que se trata –y en esto adherimos a lo planteado por Zuleta- es de construir una concepción positiva de la democracia, como una de las más racionales – obviamente no la más cómoda- maneras de dar trámite a la natural insociabilidad y discordia humanas, de tal suerte que se pueda afirmar “la riqueza irremplazable de la multiplicidad de iniciativas, pensamientos, convicciones y visiones del mundo”[11]. Si no estamos dispuestos a esto, entonces sigamos esperando la tutela superior, la palabra incuestionable y totalizadora que nos libre de la angustia que genera atrevemos a pensar por nosotros mismos.

3.1 ¿POR QUÉ UNA TEORÍA DEMOCRÁTICA PARA LA EDUCACIÓN?

El rasgo más distintivo de una teoría democrática de la educación es que crea una virtud democrática a partir del desacuerdo inevitable sobre los asuntos educativos. Esta virtud, definida muy brevemente, es la posibilidad de debatir públicamente sobre los problemas en la educación, de una manera que permita incrementar nuestro conocimiento de la educación y de todos los componentes de la sociedad, mucho más que si dejáramos que la gestión de las escuelas, como sugiere Kant “dependiera enteramente del juicio de los mejores expertos”.

Las políticas que resulten de las deliberaciones democráticas no siempre serán las correctas, pero serán más progresistas –por los valores e inquietudes de las muchas comunidades que constituyen una democracia- que aquellas elaboradas por expertos educacionales que no respondan a los valores de la gente.

El objeto básico de una teoría democrática de la educación no es ofrecer soluciones a todos los problemas que acosan a las instituciones educativas, si no considerar un manera de resolver estos problemas que sea compatible con el compromiso con los valores democráticos. Una teoría democrática de la educación proporciona unos principios tales que, en relación con los desacuerdos sociales, contribuye a definir: a) quienes deben tener la autoridad de tomar decisiones en la educación y b) cuáles son los límites morales de esta autoridad.

Una teoría democrática no sustituye e ideal moral de la educación. En un sociedad democrática utilizamos nuestros ideales morales sobre la educación para definir como criamos a nuestros niños, a que personas apoyamos en los concejos escolares y que políticas educativas abogamos. Pero no podemos simplemente transformar nuestras propias ideas morales de la educación, por más objetivas que sean, en políticas publicas. Solo en una sociedad en la que los demás ciudadanos estuviesen de acuerdo con nuestros propios ideales morales podríamos transformarlos directamente en ideales políticos. Pero ese tipo de sociedad tendría muy poca necesidad de políticas en el

sentido en que las entendemos. La administración de las personas, podría, como imagino Engels (y más tarde Lenin) ser reemplazada por la administración de las cosas. Para crear esta sociedad, alguien debería establecer una tiranía educativa, una tiranía que sería impracticable sin la creación simultánea de una tiranía política. Ese no es un camino moralmente aceptable para alcanzar un acuerdo social sobre el ideal moral de la educación, por lo menos en nuestros tiempos. Sería preferible intentar encontrar las mejores vías para conciliar nuestros desacuerdos y a la vez para enriquecer nuestra vida colectiva con el debate democrático y reconciliar públicamente nuestras diferencias.[12]

Necesitamos teorizar a cerca de la educación y la teoría que necesitamos es democrática, pero ¿por qué necesitamos una nueva teoría democrática de la educación? La teoría más influyente de este siglo –la de Jhon Dewey- es explícitamente democrática. La teoría democrática que desarrollamos está inspirada por Dewey, pero diverge de ella en al menos una cosa. Dewey enfatizó correctamente la necesidad de ampliar el rango de nuestro panorama en la educación más allá de “un punto de vista individual, a algo entre maestro, alumno o entre maestro y padres”[13]. Pero ¿cual debería de ser este punto de vista más amplio y presuntamente democrático? En una frase más frecuentemente citada que criticada, Dewey concluye que “lo que los mejores y más sabio padres desean para sus hijos es lo que la comunidad debe querer para todos sus niños”[14]. La idea de que la comunidad no debe querer sino la mejor educación para todos sus niños es, y debe ser, intuitivamente atractiva. Una sociedad democrática es responsable de educar a todos los niños para la ciudadanía Pero ¿la ciudadanía debe querer para todos sus niños “lo que los mejores y más sabios quieren para sus hijos?”[15].

Aunque el propósito de Dewey es admirable, transformar lo que los mejores y más sabios padres quieren, en lo que una comunidad debe querer, no es una manera aceptable de ampliar nuestro punto de vista en la educación, es ser menos individualistas ¿podría algún otro ideal, si se aplicara, destruir la democracia, como argumenta Dewey? Si la democracia incluye el derecho de deliberar colectivamente a cerca de cómo educar a los futuros ciudadanos, llegaremos a la conclusión muy diferente: que la imposición de de cualquier ideal moral de educación, sea liberal a conservador, sin el consentimiento de los ciudadanos, subvierte la democracia.

Seguramente está critica es demasiado simple. Los problemas permanecen, especialmente la amenaza de la represión democrática y la discriminación. Ciudadanos y funcionarios pueden utilizar procesos democráticos para destruir la democracia. Pueden socavar las bases intelectuales de las deliberaciones democráticas futuras al aplicar políticas educativas que repriman maneras de pensar poco populares (pero racionales) o excluir a algunos de los futuros ciudadanos de la posibilidad de tener una educación adecuada para participar en política democráticas. Una sociedad democrática no debería estar obligada a legislar lo que los padres sabios quieren para sus hijos, si no que, no debería legislar políticas que creen una democracia represiva y discriminatoria. Una teoría democrática de la educación reconoce la importancia de autorizar a los

ciudadanos para que formen parte de la política educativa y también la de restringir sus elecciones entre políticos que estén de acuerdo con aquellos principios –de no represión y no discriminación- que preservan las base intelectuales y sociales de la deliberación democrática. Una sociedad que otorga un poder a los ciudadanos para definir políticas educativas, moderados por esos dos principios, cumple el ideal democrático de la educación.

Una teoría democrática de la educación se ocupa de lo que podríamos denominar “reproducción social conciente”, es decir, la forma en que los ciudadanos adquieren (o deberían adquirir) la potestad para influir en la educación que formará los valores políticos, actitudes y formas de comportamiento de los futuros ciudadanos. Si el ideal democrático de la educación es la reproducción social conciente, entonces la teoría democrática se centrara en las prácticas de la instrucción deliberada y en las influencias educativas de las instrucciones que han sido creadas, al menos en parte, para propósitos educativos.

3.2 LA DEMOCRACIA DENTRO DE LAS ESCUELAS

¿Cuánta democratización interna de las escuelas es deseable en una democracia? Dewey concibió la escuela ideal democrática, como una “comunidad miniatura, una sociedad embrional”, pero nunca especificó qué estructuras de una escuela democrática se corresponden con las de una sociedad democrática. Si la escuela laboratorio (Laboratory School) de la universidad de Chicago, bajo el liderazgo de Dewey entre 1896 y 1903, constituye una prueba de las estructuras que él apoyaría, entonces su caracterización de la escuela como comunidad democrática en miniatura conduce al error. Dewey trataba como colegas a los profesores de esta escuela: se reunían con él semanalmente para comentar el programa y otros temas educacionales. Los docentes también disponían de un rato libre todos los días para hablar de su trabajo con otros profesores. Los estudiantes no tenían la misma libertad, autoridad o influencia como los profesores sobre el programa o la estructura de su escolaridad, pero también se les animaba a participar en más deliberación colectiva y tomas de decisiones de lo que es común en la mayoría de escuelas primarias. Las clases en la escuela laboratorio a menudo comenzaban con “reuniones de consejo” en la que los maestros comentaban el trabajo realizado y planeaban el trabajo futuro con los alumnos. A los alumnos más jóvenes se les daba responsabilidad diaria de distribuir colectivamente y llevar a cabo tareas difíciles[16].

Juzgada por sus esfuerzos para inculcar virtudes participativas, la escuela laboratorio era mucho más democrática que las escuelas norteamericanas. Era una sociedad embrional porque suscitaba un interés por aprender y cultivaba las virtudes prototípicamente democráticas entre sus alumnos, no porque los tratase como personas políticas e intelectualmente iguales a sus profesores. Los colegios más internamente democráticos suelen equilibrar sus propósitos disciplinarios y participativos de la educación, dejando

que algunas decisiones significativas –como el contenido de los programas y las normas de promoción- las tomen los profesores y los administradores. Que una escuela democrática ideal no sea tan democrática como una sociedad democrática ideal, no debe desencantarnos ni de la escolaridad ni de la democracia, ya que las democracias dependen de las escuelas para preparar a los estudiantes para la ciudadanía. Si los alumnos estuviesen preparados para la ciudadanía, la educación obligatoria –junto con muchas otras prácticas que niegan a los estudiantes los mismos derechos que tienen los ciudadanos- sería injustificable. Sería notable, por otro lado, que la mejor manera de preparar a los estudiantes para la ciudadanía fuese negarles influencia colectiva e individual en la forma de su propia educación.

Las escuelas más democráticas, como la escuela laboratorio de Dewey, no se parece a sociedades en miniatura, por lo menos no a sociedades democráticas en miniatura. Los maestros tienen mucha más autoridad, formal e informal, de la que tienen los legisladores democráticos, o de la que idealmente deberían tener. Pero esta escuela sí que se acerca al estándar educacional dictado por los valores democráticos: democratiza las escuelas hasta el punto necesario para promover las virtudes participativas y disciplinarias de carácter democrático. Si como argumentaba Dewey, una sociedad democrática requiere que los ciudadanos tengan “un interés personal en las relaciones personales y en el control de los hábitos mentales que aseguran los cambios sociales sin introducir desorden”, entonces, un nivel sustancial de democracia en las escuelas será útil, probablemente incluso, necesario (aunque sin duda insuficiente) para crear ciudadanos democráticos.

3.3 PIAGET Y EL DESARROLLO POLÍTICO

Sería razonable esperar que cuando nos referimos a la educación política, los psicólogos evolutivos tuvieran más información que darnos, pero existen muy pocos trabajos empíricos respecto al desarrollo de la inteligencia política. El texto más útil y sugerente es *El Criterio Moral en el Niño* de Piaget. Mientras que la mayoría de la literatura sobre socialización está relacionada con las percepciones infantiles de las figuras de autoridad nacional y hace escasa referencia al desarrollo de actitudes y habilidades relevantes para el ciudadano democrático que participa. Piaget nos ilustra sobre el problema de la evolución de la habilidad del niño para elaborar y alterar las reglas; es decir, se refiere al desarrollo de las capacidades que son adecuadas para la participación activa en el sistema político.

Piaget observó que la capacidad para elaborar reglas, contrariamente al respeto fiel de las reglas heredadas de los adultos, surgía aproximadamente a los diez años. Antes de esta edad, el niño ve las reglas como prescripciones autoritarias, factores inalterables de su universo social. En terminología política, el niño vive en una teocracia o gerontocracia; no en una democracia: “estos niños tienen un concepto místico de las reglas: las reglas son eternas, debido a la autoridad de los padres, a los señores de la

comunidad incluso al Dios todopoderoso”[17]. Si en esta etapa intentamos implicar al niño en la elaboración de las reglas parece que le estamos pidiendo que participe en un desmantelamiento de un orden social que es la garantía de su identidad y de su seguridad personal. Pero a partir de los diez años, tiene una transformación en la percepción que tiene el niño de su entorno social, que Piaget denomina “el descubrimiento de la democracia”: desde los diez años, por término medio... la conciencia que se tenía de las reglas sufre una transformación. La autonomía aparece tras la heteronomía: las reglas de juego ya no le parecen una ley externa, sagrada, en el sentido que han sido elaboradas por adultos, si no el resultado de una decisión libre, merecedora de respeto en la medida que ha requerido de un consenso mutuo... ya no piensa que todo ha sido organizado para bien de todos y que el único modo de evitarse problemas es respetar religiosamente el orden establecido. Cree en el valor del experimento mientras esté autorizado por la opinión colectiva. Esto significa que el niño se convierte en anti o contra-autoritario en sus expectativas: “A partir de entonces se concebirá un reglamento como un juicio de cada una de las mentes individualmente. Ya no es externo y coactivo, puede ser modificado y adaptado a las tendencias del grupo”[18].

4. RASTREO HISTÓRICO PEDAGÓGICO:

4.1 LA ESCUELA NUEVA

La escuela activa o escuela nueva que tiene como referente cronológico la fundación del Gimnasio Moderno por don Agustín Nieto Caballero en 1914 y en el año de 1951, en el que se marca la disolución de la Escuela Normal Superior, pero no como el desarrollo de la modernidad clásica en Colombia, si no como una nueva línea de fuerza que pone en tensión a la enseñanza frente al aprendizaje, al maestro frente al estudiante, a la escuela frente a la sociedad, a la formación frente a la autonomía, el hacer al pensar, el lenguaje frente a la imagen.

La escuela activa opone la comprensión a la memoria, la inteligencia a la respuesta, la autonomía a la dependencia y el aprendizaje a la enseñanza. El maestro de la enseñanza comienza a ser desplazado por el maestro del aprendizaje. Una nueva figura comienza a dibujarse en la escuela, la del niño que por primera vez es inteligente y existe como sujeto autónomo del conocimiento y la del maestro visto como guía y orientador del conocimiento.

Surge una tensión entre la enseñanza y el aprendizaje, la cual se hace más visible entre 1950 y 1966, a saber: En 1947 se inicia la experiencia de la acción popular ACPO con sus escuelas radiofónicas, en 1948 se realiza el primer seminario regional de educación, bajo el mecanismo de la cooperación de técnica internacional, con el apoyo de la UNESCO y la AEO, en 1949 se llevó a cabo en Río de Janeiro el seminario de alfabetización y educación de adultos, en donde se discutió la propuesta de un plan de “escuela fundamental”. En 1951 se inicio la distribución de la cartilla de lectura, en 1956 se inicio en Hampami (Perú) el seminario de planes y programas de estudio de educación primaria. En 1956 se realizó la IX reunión de la Conferencia General de las Naciones Unidas, donde se aprobó la realización del proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria para América Latina y el Caribe. En 1970 ACPO se había constituido en todo un engranaje institucional dedicado a la instrucción, había creado un conjunto amplio de sujetos, como el programador, los profesores, líderes trabajadores comunitarios y auxiliares. De acuerdo con el testimonio de Martínez, estos acontecimientos producen la institucionalización de la tecnología educativa en la escuela colombiana caracterizada por cuatro aspectos: 1. la introducción del enfoque sistémico, 2. la estrecha relación entre objetivos (conducta) y el análisis de tareas como diseño de la instrucción, 3. la emergencia de su objeto : el aprendizaje y 4. su objetivo es transformar las conductas de los estudiantes por medio del aprendizaje (conductismo-cognitivo, Gaqñe)

A partir de 1963 la geografía de la escuela sigue transformándose, matizando con más claridad el movimiento el movimiento de las relaciones que ahora se producen en ella, a

tal punto que, lo que antes era visible, ahora se desdibuja y se pone tras las sombras de un discurso que se llena de expresiones tales como: psicología, conducta, tecnología, aprendizaje, instrucción, comportamiento, objetivos, evaluación, planeación, entre otros.

La tecnología educativa o tecnología instruccional se institucionaliza a mediados de 1970 en toda esta geografía, pero lo que interesa aquí no es el problema de su institucionalización, si no que es lo que el aprendizaje, en tanto objeto, produce en las relaciones maestro-institución y saberes-alumno. En segundo lugar, cuál es el concepto de acción que el objeto aprendizaje configura a partir de la tecnología educativa.

Este rostro de la escuela nueva, más activa que nunca, que delinea la tecnología educativa, está lleno de huellas, de señales, de expresiones cicatrizadas en los documentos que este periodo ha producido. Quizá la Reforma Curricular (Decreto 1419 de 1979) sea la que va de la enseñanza al aprendizaje. Según Martínez y otros, el currículo de esta reforma se fundamenta en: actividades diseñadas de acuerdo con los objetivos, material didáctico y sugerencias metodológicas para realizar las actividades e indicadores de evaluación de los objetivos. (pág. 41)

Como elementos importantes del proceso de aprendizaje se organizarán en los centros educativos, actividades complementarias a cada área o grupos de áreas, en función de los intereses de los alumnos y la comunidad y con anterioridad a éste, el decreto 1419 de julio de 1978, señalaba en su artículo 4: “Para el logro de los fines propuestos en el artículo anterior, el currículo debe conducir a una acción educativa que responda a las siguientes características: 1. el proceso educativo debe estar centrado en el alumno, para que este se desarrolle armónicamente e integralmente como persona y como miembro de la comunidad.

En 1972, en el Instituto Superior de Educación INSE, hoy denominado Universidad de la Sabana, se inició un programa de formación de pregrado en psicología educativa, que tenía como fundamento el aprendizaje y el desarrollo. En 1989, la revista Educación y Cultura, editada por la Federación Colombiana de Educadores FECODE, dedica un número a la psicología del aprendizaje, en la cual se afirma en su informe central: “La psicología de la educación, bajo la denominación de psicología del aprendizaje, hizo su irrupción en nuestro medio en los años 60, los planes de formación docente los adoptaron como la nueva que vendría a resolver los ya crónicos males de la enseñanza y el aprendizaje”. En 1989, Orozco y Puche anuncian que los avances recientes de la psicología cognitiva, en las teorías y en las prácticas educativas dejan ver como es necesario centrar la atención en el aprendiz, como sujeto activo que descubre, reinventa y reflexiona, así como de reorientar la enseñanza hacia el diseño y presentación de situaciones problema que posibiliten reestructuraciones cognitivas a partir, fundamentalmente, de la teoría de Piaget.

A partir de 1978, la renovación curricular propone las características a las que debe responder el currículo en tanto acción educativa y aunque estas centran el proceso educativo en el estudiante, aun la enseñanza tiene un nombre que la hace visible, este nombre pasa por una relación directa con las modalidades vocacionales prescritas en el artículo 3 del decreto 1419 (Renovación Curricular), las cuales configuran formas didácticas de la enseñanza, en el sentido clásico que va desde Pestalozzi, y de pronto más atrás, hasta la tecnología educativa, en tanto allí se propone una “tecnología propia de cada modalidad”. Por esta razón, la formación y capacitación docente se hace en función de del proceso educativo del estudiante, quien comienza a desplazar en una relación funcional al interior de las prácticas de enseñanza al maestro, quiere decir esto que, el maestro permanece en la enseñanza, pero algo de él se ha movilizó al aprendizaje: el alumno y el método.

Varios hechos han producido esta transformación en la estructura histórica de la escuela: los debates proliferan sobre la necesidad de oponerse al modelo conductista que, según estos mismos debates, toman cuerpo en la tecnología educativa y que es necesario superar con un nuevo ideal: lo primero fue la edición del número 13 de la revista Educación y Cultura en 1989, dedicada a temas de psicología y educación, en la cual se equipara la psicología educativa con el aprendizaje y se cita profusamente a Piaget, reivindicando el debate entre el conductismo y la teoría cognitiva, en segundo término, en 1990 se produce el Congreso Mundial de Educación en Singapur, luego la Constitución de 1991 introduce elementos relacionados con participación ciudadana, los entes corporativos que ingresan a la escuela a través de la Ley General y la acción comunicativa como condición de cualquier proceso que implique construcción de conocimiento.

La tecnología educativa, (que en Colombia ha tenido dos momentos en el corte instruccional conductista que va hasta 1984 y que, según Martínez Noguera y otros, se institucionaliza en 1975 y la de corte comunicacional que se inicia precisamente a través de la reforma de 1984 y va hasta los albores de la Ley General de Educación en 1994, basadas en las teorías de la comunicación de Gagne y Piaget) despliega un dominio caracterizado por nociones tales como: aprendizaje, actividad del alumno, maestro guía, maestro orientador, participación positiva del aprendizaje, correlacionar conceptos, asimilar experiencias, aptitudes del alumno, superación del verbalismo, entre otras desde las cuales se busca oponerse a la enseñanza tradicional.

hay tres líneas gruesas en el campo de la educación que disponen esta nueva ‘acción del maestro’. La primera es el surgimiento de la tecnología educativa en Colombia a principios de 1970, que propone, con base en las teorías de la comunicación del momento, una nueva relación entre el transmitir y el decepcionar en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje, como se le denomina allí y las y las teorías psicológicas que se mueven entre el conductismo cognitivo (Gagne) y la psicología del desarrollo (Piaget), la segunda es la institucionalización de la reforma curricular desarrollada a partir de 1975 e institucionalizada en 1984 en Colombia, la cual produce definitivamente una nueva

concepción e la enseñanza a partir de la implantación de lo que Mockus denomina “acción instrumental” y Martínez la “tecnología instruccional” y por último, en tercer lugar, un fuerte debate el tradicionalismo de la enseñanza dado hasta el momento.

En Colombia ha habido dos formas de lo “tradicional en la enseñanza” en dos momentos históricos diferentes: el primero es la escuela tradicional anterior a la fundación del gimnasio Moderno por Nieto Caballero en 1914 y el segundo es la tecnología educativa como enseñanza programada y como tecnología instruccional y a su vez dos formas de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y el maestro y el estudiante; la primera es la tecnología educativa de la comunicación que tiene sus inicios en 1975 y su emergencia en 1984 con la reforma curricular hasta los años precedentes de la Ley General de Educación y la segunda es el ideal cognitivista que emerge, fundamentalmente, a partir de la misma norma hasta el año 2003.

El objeto de aprendizaje inventado en Colombia entre 1970 y 1984 por la tecnología educativa de la comunicación, lo que produce es un desplazamiento en el sistema educativo. Desplazamiento positivo en tanto deja ver o hace visible nuevas posiciones, nuevas disposiciones de los espacios, nuevas formas de acción de los sujetos y nuevas formas de ver u de decir de las instituciones. De hecho, saberes como el neoconductismo de Cagñe, la psicología del desarrollo espacialmente piagetiana y las teorías de la comunicación que producen una tecnología educativa de la comunicación, se esfuerzan en señalar cuales son las condiciones de quien aprende y cuales son las condiciones psicológicas del aprendizaje, para, a renglón seguido, invertir las posiciones de los sujetos en el proceso educativo, la intención estratégica de las instituciones escolares y el ejercicio de las prácticas. Por esto el estudiante se vuelve centro, referencia y eje del proceso, el aprendizaje, el objeto fundante del proceso educativo, el maestro el guía de ese proceso, el aula un lugar donde se generan situaciones de aprendizaje y la escuela un saber para aprender.

Desde 1960 el aprendizaje ya era una problemática viva en los discursos de la educación en Colombia y en Latinoamérica, tanto en la tecnología educativa tradicional, que pensó al maestro como un tecnólogo de la enseñanza o un programador de ambientes de aprendizaje, como en la tecnología de la comunicación que lo comenzó a pensar como un guía, un comunicador del aprendizaje; igualmente en la reforma curricular que emerge en 1976 pero que tiene todo su auge a partir de 1984, hasta el advenimiento de la Ley General de Educación en 1994, se produce una transformación muy importante por lo que va a significar posteriormente: la invención de la pareja enseñanza-aprendizaje, que ve al maestro como un motivador y a la enseñanza como una orientación del aprendizaje.

4.2 EL GOBIERNO ESCOLAR

Para dar una mirada desde lo local, acerca de la importancia que le dan algunos de nuestros dirigentes políticos a la democracia escolar en el contexto de la educación colombiana, Tomaremos las apreciaciones de Sergio Naranjo Pérez y Luís Pérez Gutiérrez[19], el primero alcalde y el segundo secretario de educación y cultura de Medellín en 1994.

Naranjo P. y Pérez G. Argumentan que uno de los aspectos más importantes de la constitución política colombiana de 1991 es haber ofrecido espacios de participación que antes habían sido vedados. El verdadero sentido de la democracia había perdido su seriedad ante los ciudadanos que podían elegir, pero no participar activamente de las decisiones políticas.

Señala entonces la constitución la tarea de cultivar la cultura de los derechos humanos y la educación para el ejercicio pleno de la democracia, lo que puede ser entendido como un llamado a la educación para que no se rompa el equilibrio entre el ser y el deber ser.

La Carta Magna consagra expresamente la obligatoriedad de desarrollar estrategias educativas en torno al Estado y a divulgar la constitución, es decir, los contenidos necesarios para poder ejercer la ciudadanía en el nuevo contrato institucional.

La ley 115 de 1994, que regula la educación en Colombia, no podía dejar de avanzar. Por eso, busca con énfasis, democratizar la escuela con la participación de los diversos estamentos que componen la comunidad educativa: el Estado, los directivos docentes, los educadores, los padres de familia, los estudiantes y la comunidad en general, quienes unidos por principios participativos deben planear, ejecutar y evaluar los distintos proyectos que la institución desarrolla con miras a formar el *hombre nuevo* que el país necesita.

Es así como, con las anteriores consideraciones surge con la ley 115 de 1994 el Gobierno Escolar, en la mencionada ley se estipula su obligatoriedad para las instituciones educativas del Estado y el carácter de su conformación (artículo 142): Rector, Concejo Directivo y Concejo Académico. Posteriormente, en el mismo año, el decreto 1860 precisa sus órganos, responsabilidades y competencias, adicionando la creación del Concejo Estudiantil, Concejo de Padres de Familia y el Personero Estudiantil y se determina la obligatoriedad de su conformación para las instituciones educativas de todo el país.

Para el sector educativo, el Proyecto educativo Institucional (PEI) será el espacio de mayor privilegio, puesto que allí toman asiento la representación de estudiantes, maestros, padres de familia, sectores de la economía, egresados y directivos docentes. Pero la congregación de estos actores en una instancia como la mencionada, no se puede reducir o limitar, como desafortunadamente está ocurriendo, a la simple presencia física,

si no que su presencia allí les exige manifestar sus pensamientos, sus saberes, conjeturas e ideas, que permitan, a través de la confrontación de argumentos, hacer posible que la democracia participativa y representativa sea una realidad.

Para determinar la importancia que poseen cada uno de los llamados a ser participes dentro del gobierno escolar, veremos a grandes rasgos el papel que deben cumplir.

El primero del que haremos mención será el **Concejo Directivo**. Este organismo es considerado como uno de los puntos protagonistas dentro de la reforma educativa, debido a que se le otorga a la institución la responsabilidad social de dirigir y orientar su destino. Para poder hacerlo realidad es necesario la participación de los miembros de la comunidad educativa de manera organizada.

La sustentación legal del Concejo Directivo se encuentra en los artículos 143 y 144 de la Ley General de Educación y en el artículo 23 del decreto 1860, promulgado el 3 de agosto de 1994. El primer artículo hace referencia a la estructura del consejo y a la obligatoriedad en todas las Instituciones Educativas del país. Está conformado por el rector (quien lo convocara y presidirá), dos representantes de los docentes de la institución (elegidos en asamblea de profesores), dos representantes de los padres de familia (elegidos por la Junta Directiva de la Asociación de Padres de Familia), un representante de los estudiantes, que debe estar cursando el último grado (elegido por el Concejo de Estudiantes), un representante de los egresados (elegido por el Concejo Directivo) y un representante de los sectores productivos, elegido de igual manera.

El Concejo Directivo institucional, como máxima autoridad en el plantel, le compete orientar académica y administrativamente los destinos del centro escolar, para ello se le otorgan las siguientes funciones[20]:

- a. Tomar las decisiones que afecten el funcionamiento de la institución, excepto las que sean competencia de otra autoridad, tales como las reservadas a la dirección administrativa, en el caso de los establecimientos privados;
- b. Servir de instancia para resolver los conflictos que se presenten entre docentes y administrativos con los alumnos del establecimiento educativo y después de haber agotado los procedimientos previstos en el reglamento o manual de convivencia;
- c. Adoptar el manual de convivencia y el reglamento de la institución;
- d. Fijar los criterios para la asignación de cupos disponibles para la admisión de nuevos alumnos;
- e. Asumir la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa, cuando alguno de sus miembros se sienta lesionado;

- f. Aprobar el plan anual de actualización académica del personal docente presentado por el Rector;
- g. Participar en la planeación y evaluación del proyecto educativo institucional, del currículo y del plan de estudios y someterlos a la consideración de la Secretaría de Educación respectiva o del organismo que haga sus veces, para que verifiquen el cumplimiento de los requisitos establecidos en la ley y los reglamentos;
- h. Estimular y controlar el buen funcionamiento de la institución educativa;
- i. Establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno que han de incorporarse al reglamento o manual de convivencia. En ningún caso pueden ser contrarios a la dignidad del estudiante;
- j. Participar en la evaluación de los docentes, directivos docentes y personal administrativo de la institución;
- k. Recomendar criterios de participación de la institución en actividades comunitarias, culturales, deportivas y recreativas;
- l. Establecer el procedimiento para permitir el uso de las instalaciones en la realización de actividades educativas, culturales, recreativas, deportivas y sociales de la respectiva comunidad educativa;
- m. Promover las relaciones de tipo académico, deportivo y cultural con otras instituciones educativas y la conformación de organizaciones juveniles;
- n. Fomentar la conformación de asociaciones de padres de familia y de estudiantes;
- o. ñ) Reglamentar los procesos electorales previstos en el presente Decreto;
- p. Aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y los provenientes de pagos legalmente autorizados, efectuados por los padres y responsables de la educación de los alumnos, tales como derechos académicos, uso de libros de texto y similares, y
- q. Darse su propio reglamento.

José Israel Gonzáles Blanco dice: “la orientación de este órgano de gobierno debe responder a los intereses, preocupaciones, necesidades e intenciones de los actores de la comunidad educativa, donde se encuentra inmersa la institución, para lo cual, la ley tan solo es un referente”^[21].

Hasta ahora, al Concejo Directivo Institucional no se le ha dado el valor político que merece; es decir, no se ha potenciado como el lugar privilegiado para la fluidez de la palabra, para conocer y abordar las diferencias, para pensar colectivamente, para aprender y para enseñar.

González Blanco afirma que los concejos son unas criaturas saturadas de patologías

sociales en cuanto al manejo del poder y del saber se refiere; y ello ha impedido su crecimiento y sano desarrollo.

En el análisis hecho por Gonzáles Blanco, encontramos que, en algunas instituciones se han podido presentar actos antidemocráticos y hasta vulneración de los derechos humanos. Bastaría con leer los fallos de tutelas y las sentencias de la Corte Constitucional para comprender la magnitud de la problemática. En la mayoría de las instituciones el rector o director, no solo convoca si no que lo encausa, lo manipula haciendo uso de los poderes que otrora practicó y desconociendo que él o ella son solamente componentes de un todo colegiado, más no el todo. En un alto porcentaje de centros escolares no se proporciona el conocimiento, ni la organización de sus actores para llevar a cavo un verdadero proceso de elección y representación.

Con la Ley General de Educación se crea el **Personero Escolar** como aquel encargado de promover el ejercicio de los deberes y derechos de todos los estudiantes, consagrados en la Constitución Política, las leyes, los reglamentos y el manual de convivencia.

La elección del personero demanda un proceso de interacción entre los diferentes actores de la comunidad educativa. El proceso de por si, consiste en poner en escena las reglas de la democracia participativa y representativa. “Poner en juego estas dos posibilidades de la democracia implica tener conocimiento del significado y de los criterios que cada una de ellas exige; de ahí la importancia de generar un proceso y no de hacer una elección por hacerla, porque ello no sería otra cosa que reducir el sentido de la democracia a un acto instrumental”.^[22]

Con la personería no está ocurriendo nada distinto a lo que sucede con las otras instancias del gobierno escolar. Se hace la elección por hacerla, por cumplir con un requisito de ley.

Gonzáles Blanco afirma que:

“ni al personero, ni a sus electores se les prepara para asumir el cargo: existe un miedo profundo en los docentes, creen que si el personero se fortalece, él o ella pueden hacer uso de los mecanismos de protección de los derechos humanos y muchos docentes y padres de familia pueden verse afectados.”^[23]

Parece dar a entender que, resulta más importante para los docentes y directivas la poca preparación del personero, pues así sería un representante más pasivo y más fácil de manipular.

El decreto 1860 contiene en el artículo 29 el siguiente texto sobre el **Concejo de**

Estudiantes:

“En todos los establecimientos educativos el Consejo de Estudiantes es el máximo órgano colegiado que asegura y garantiza el continuo ejercicio de la participación por parte de los educandos. Estará integrado por un vocero de cada uno de los grados ofrecidos por el establecimiento o establecimientos que comparten un mismo Consejo Directivo.”

“El Consejo Directivo deberá convocar en una fecha dentro de las cuatro primeras semanas del calendario académico, sendas asambleas integradas por los alumnos que cursen cada grado, con el fin de que elijan de su seno mediante votación secreta, un vocero estudiantil para el año lectivo en curso. Los alumnos del nivel preescolar y de los tres primeros grados del ciclo de primaria, serán convocados a una asamblea conjunta para elegir un vocero único entre los estudiantes que cursan el tercer grado.”

Para González Blanco, lo anterior significa que el primer mes del año escolar, las instituciones educativas escolares están convocadas a dinamizar las elecciones de los estudiantes y de los miembros representativos del gobierno escolar de la comunidad educativa en general. Ese acto, no tan complicado, sobre todo en cuanto a la fijación de una fecha; la cuestión está en tener claro el por qué, el para qué, y el cómo.

Todo lo anterior como vemos hace referencia a algunos de los actores que hacen parte del gobierno escolar, de las buenas intenciones con las cuales fue creado, pero la práctica misma hace notoria las dificultades para que el gobierno escolar pueda ser llevado a cabo.

Desde hace algún tiempo se viene manifestando por diferentes personas, que herramientas como el gobierno escolar, creado en Colombia para desarrollar la democracia en la educación y en particular, para gestionar el conflicto, han sido malgastadas o subutilizadas, desaprovechando el potencial transformador que supuestamente poseen. Por esta razón, la intención con la que ésta política fue trazada, consistente en la construcción de una nueva comunidad educativa, que torne posible la consolidación de procesos de democratización y participación en la escuela, ha tenido fuertes tropiezos.

5. HALLASGOS

5.1 LO QUE SE PLANTEA DESDE ARRIBA

El interés por ampliar los espacios de participación dentro de la comunidad educativa hace parte de una estrategia utilizada en la búsqueda por mejorar las condiciones de la democracia, dentro del proceso de la modernización política que ha vivido Colombia en los últimos veinte años; para algunos autores, la preocupación por ampliar los mecanismos participativos constituye el basamento central de las reformas políticas vinculadas a la nueva constitución de 1991. Se trata, por tanto, de una herramienta fundamental de la estrategia de legitimación del Estado colombiano, en medio de la poca aceptación de los partidos políticos, el relativo fortalecimiento de los movimientos sociales y la pobre participación. Corresponde a una tendencia global que intentan encontrar alternativas a la crisis de la democracia representativa.

Muchos de los principios de la constitución colombiana de 1991, referidos al sentido de la política como acción de participación de la gente y no asunto de políticos, así como la necesidad de democratizar la vida política y social, quizás no estén expresados en la ley del gobierno escolar más allá del plano meramente formal. El énfasis en los procesos de representabilidad y la débil formulación de vías para posibilitar la participación, coloca esta estrategia más cerca de una versión liberal ortodoxa de la ciudadanía como ejercicio de derechos, en este caso de representación, que los enfoques modernos de democracia participativa, los cuales tienen en cuenta de una manera más clara, las condiciones específicas en que se desarrolla la actuación pública de los individuos. Esto se evidencia en la forma como los miembros de la comunidad educativa valoran el significado de esta política.

Para buena parte de los profesores y directivos, el gobierno escolar no se distancia, en principio, de aquello que menciona la norma: el derecho de elegir, a participar, a conformar los órganos de representación y a establecerse como comunidad educativa. De manera importante se asocia esta política a un aprendizaje de la práctica del voto y a la posibilidad de adquirir conciencia de su valor.

El gobierno escolar igualmente evoca la idea de encontrar líderes para el futuro del país; en estos casos, el sentido del presente se coloca en un más allá, cuando los menores sean ciudadanos. Por su parte, sin embargo, los jóvenes expresan anhelos como servir a los demás, mejorar la institución y poder gobernar. Imágenes estas que comienzan a desintegrarse cuando los adultos sugieren que, el gobierno escolar es una representación en “segunda instancia” del estado en general o de la propia rectoría del colegio, desconociendo así las notables diferencias entre la forma organizativa estatal y la

escolar. Este tipo de interpretación confunde las características de una macro democracia con las de una micro-democracia; de este modo comienzan a imposibilitarse las relaciones cara a cara, propias de una comunidad pequeña en donde adelantar procesos de consulta directa es mucho más factible. Así mismo, oculta que las interacciones en la escuela están mediadas por un desequilibrio básico entre mayores y menores en términos de formación, experiencias y manejo del poder. Sin embargo, esto no permite desconocer que las diferentes instituciones educativas fijan su compromiso con la política del gobierno escolar a partir de las doctrinas que dan identidad a su misión educativa, algunas de las cuales provienen de formas institucionales amplias como las militares, las religiosas, las estatales, etc., lo cual se traduce en un accionar mediado por el discurso y los procedimientos propios de estas instituciones, que logran moldear representaciones y prácticas de los propios sujetos, en particular de los estudiantes. No obstante puede afirmarse que con el tiempo, un buen grupo de estudiantes suelen sentirse decepcionados como gobierno escolar y terminan interpretándolo como una obligación más que hay que cumplir y llegan a compadecer a los compañeros que integran sus distintos organismos, pues en últimas, según ellos, viven un verdadero suplicio debido a que la organización burocrática termina por absorberlos. Igualmente admiten que es una instancia fácilmente manipulable “desde arriba” y que, por lo general, permite consolidar el poder de una sola persona: el rector. En fin, para este tipo de estudiantes el gobierno escolar es una especie de fraude.

La distancia cada vez mayor entre representantes de los distintos concejos y sus representados, muestra el perfil que progresivamente va tomando el ente escolar, la política comienza a tornarse en cosa de unos pocos que deciden arbitrariamente, convocando la opinión de los demás solo para legitimar sus decisiones y mantener las estructuras de poder del establecimiento; entre tanto, las aspiraciones de la mayoría en cuanto a desarrollar modalidades de cooperación, de solidaridad, de justicia, etc., tienden a convertirse en meros ideales, o les lleva a buscar formas alternas para desplegarse. La política de vida, es decir, aquella que posibilita la realización del yo y se relaciona con las decisiones que derivan de la libertad de elegir y generar poder propio, creando formas de existencia moralmente justificadas para el individuo, explora otros caminos al margen de los dispositivos formales de participación y viene a encontrarlos, habitualmente más allá del aparato educativo y la cultura escolar.

5.1 LO QUE SE OBSERVA DESDE ABAJO

El periodo previo a la elección de los representantes para los distintos órganos del gobierno escolar concentra la atención de las instituciones, de modo que después de su conformación no se sabe más del gobierno escolar. Desde el comienzo mismo de las campañas electorales, se presentan en la escuela las usuales paradojas y contradicciones entre la democracia representativa y la participativa, agravadas en este contexto gracias a la formulación de la política educativa que enfatiza la representatividad como núcleo de la vida política, siendo débil la atención que se presta al impulso de las vías de participación. De una parte, se intenta que el representante abandone los intereses

particulares, de los cuales es originalmente vocero y que muchas veces son subvalorados o considerados secundarios, a cambio de defender supuestos intereses generales, los cuales, comúnmente se confunden con los definidos verticalmente por la institución. De esta práctica se puede deducir que, no existe la intención de construir una verdadera comunidad alrededor de un proyecto educativo y social que convoque a todos los estamentos, por otro lado, se cuestiona la prohibición del mandato imperativo, es decir, la posibilidad de interpretar a discreción los intereses de los representados y por tanto, la concepción del representante, que ejerce como fiduciario y el distanciamiento del elegido de sus electores, aferrándose de esta manera el estamento o grupo, a intereses particulares que siendo importantes no logran convertirse en mediadores de la construcción colectiva de proyectos y, por tanto, de la conformación de dicha comunidad educativa. Surgen entonces, numerosos conflictos ante la elección del ente escolar que se mantiene más o menos estable a lo largo de su funcionamiento.

La principal dificultad emerge del antagonismo entre el tipo de representación institucional y las modalidades de representación particular. En las experiencias analizadas, referenciadas por H. Cubides, resulta evidente que los voceros de la representación construyen su programa y desarrollan su gestión, más que defendiendo los intereses de su estamento, favoreciendo la filosofía institucional, o intentando mejorar las condiciones de su funcionamiento[24]. En diversos espacios, pero particularmente en el aula de clases durante la fase de preparación de la jornada electoral, se suele promover un modelo de representante con cualidades estándar, muy cercano a los propuestos por los documentos oficiales que intentan hacer operativa la norma de elección de los concejos electorales: luego de la presentación de los chicos, la profesora procede a hablar de cada uno de ellos... “G. líder, objetivo, académicamente alto, incluso como candidato a modelo sería modelo”, él es el ideal y debe ser elegido.

Se espera, entonces, que represente los valores de la institución (cristianos, militares o simplemente académicos) agenciados incluso recurriendo al terror, al punto de que en una institución X se amenazó con cancelar la elección de los representantes estudiantiles debido “a que no hay garantías para que quede una persona honesta en el cargo”. Todo esto incide en la apatía con que una buena proporción de sujetos pertenecientes a los tres estamentos (estudiantes, padres, docentes) acoge el proceso de postulación de candidatos, así como en la elaboración de programas de aquellos que decidan entrar en este juego: “sí, pues mira, yo al plantearlo –el programa- no solo traté de que causara furor en los estudiantes, aunque es lo principal, ...pero que también le interese a los profesores, al rector, que diga: uy! pero este es diferente”.

Se asumen no solo los valores, sino también, frecuentemente de manera intencionada, el tono y el sentido del discurso institucional, especialmente cuando se trata de aparecer como figura de excelencia y persona ejemplar (destacado académicamente, de conducta intachable, respetuoso de la autoridad, bien presentado, entre otras cualidades). La pregunta que surge es: ¿la excelencia se constituye en fundamento cierto para el ejercicio auténtico de la representación? Puede afirmarse que, la competencia originada

en la distinción de las cualidades del representante, crea las condiciones para la acción política propia del elitismo competitivo, en el cual la democracia se convierte solo en el gobierno de los políticos, de los *escogidos*, perdiéndose la posibilidad de defender y gestionar las necesidades de quienes son iguales.

Una situación semejante se presenta con los otros dos grupos (padres de familia y maestros), sobre todo en los colegios públicos pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos: “A ver... buscamos, o más bien, el concejo anterior buscó que estuvieran dos personas que más o menos representaran los criterios del colegio.” Desde el comienzo sus propuestas de gestión se limitan generalmente a apoyar lo sugerido por los directivos, en especial por el rector. Incluso en el caso de los docentes, las reivindicaciones particulares o de gremio (estabilidad laboral, reconocimiento económico, etc.) se abandonan para aparentar una supuesta fidelidad al establecimiento. Así el consenso de intereses, logrado en gran medida arbitrariamente desde los estamentos más altos en contra de la autonomía de los actores, conduce a mantener la inercia institucional, el *statu quo* conquistado, incluso, la fuerza de aquellos estimados como líderes: “...Cuando uno tiene buenas propuestas... por lo menos las directivas se dan cuenta de que uno está luchando y esto... como que facilita las cosas para los estudiantes, uno ya no tiene más,...autoridad por decirlo así”.

Pero no todos los discursos y prácticas preelectorales se ubican en el lugar del orden y de las experiencias adaptadas a las estructuras hegemónicas de la escuela. En ocasiones, cuando se es capaz de percibir cómo desde las relaciones desiguales se forjan, tanto la producción jerarquizada de sistemas de diferencia de intereses, a los cuales dichas jerarquías sirven, se resiste críticamente o simplemente se ejerce oposición a esta política, perfilándose por momentos valores e intereses que sustentan la construcción de una verdadera comunidad educativa. Esto resulta evidente en la manera como surgen ciertos contenidos de la representación, es decir, en la clase de intereses que se defienden:

- a. Reivindicando la libre expresión de los estudiantes y la posibilidad de tener voz propia.
- b. Aludiendo a la salvaguardia de las demandas académicas y las atribuciones básicas de los estudiantes: Es importante debatir lo que nos pisotea el libre desarrollo de derechos y deberes. Voy a traer gente que hable sobre derechos humanos, y los derechos del niño, para mejorar la visión política del colegio.
- c. Recurriendo a propuestas que permitan la innovación del plantel con la pretensión de ofrecer mayor poder a los estudiantes.
- d. Gestionando con cierto sentido práctico para que puedan cumplirse variados intereses particularistas, que en la mayoría de los casos no llegan a constituirse en verdaderos derechos a pesar que se les nombre como tales pues no trascienden la idea del bien a la de “bueno para todos arreglar el salón... tener

mayores horarios de Internet,... cambiar el uniforme,... mejorar los lugares de esparcimiento, ...permitir los diskman y los walkman”; aspectos desvalorizados por aquellos docentes para quienes el consejo estudiantil no está hecho para atender *cosas pequeñas*.

- e. Promoviendo valores generales tales como la solidarizad, la igualdad, el respeto mutuo, la pertenencia y la integración de la comunidad, el “humanismo”, el fomento de la convivencia y la no discriminación, la justicia en la solución imparcial de los problemas, etc., en donde normalmente se expresa un sentido moral positivo y una ética del cumplimiento y de la responsabilidad con los compañeros y la misma comunidad que, infortunadamente en numerosas ocasiones, no logran concretarse en propuestas y acciones que la tornen efectiva.

El conflicto entre los candidatos, por momentos muy fuerte, es el resultado de las contradicciones entre intereses y valores mutuos. En unos casos este conflicto se justifica por la supuesta competencia desleal del rival, que acude a versiones distorsionadas de los hechos para obtener ventajas electorales, esgrimiéndose entonces una ética de la verdad; en otros se explica por la percepción de que el oponente se distancia de los procedimientos acordados para la campaña: en ocasiones se cuestiona el hecho de apoyarse en competencias personales en apariencia ventajosas.

Todas, voces de distintos estudiantes que son la expresión de un espectro muy amplio de posiciones e intereses, más o menos distantes a los agenciados por quienes poseen el mayor poder de decisión, pero que pertenecen a un grupo que se siente y de hecho resulta subordinado dentro de la escuela, imposible de ser reducido a la unidad acudiendo a su pertenencia a un tipo de institución o a un grupo específico y menos aun, a su origen de clase o estrato social,

Las contradicciones de la representación escolar tienen que ver, entonces, con el hecho de que se ejerce una representación orgánica (como delegados o voceros de un estamento) y al mismo tiempo, se deben defender los intereses de una comunidad aun inexistente, los cuales por momentos se confunden con los promovidos verticalmente por la institución. La dificultad de los candidatos o representantes para identificar aspiraciones comunes, el desconocimiento de su sentido y las motivaciones que se encuentran detrás de ellas, así como la manera en que pueden colocarse en situación de intercambio con la de otros actores del ente educativo, se relaciona con el modo en que el discurso y las representaciones grupales y sociales se revelan y se construyen. A pesar de que buena parte de la elaboración de programas políticos de los candidatos, particularmente en el caso de los estudiantes, se originan en procesos subjetivos que involucran una fuerte sensibilidad hacia los otros y una voluntad para el acercamiento y el cuidado mutuo, no median procesos suficientemente amplios de reconocimiento de deseos, sentires, valores y cosmovisiones que permitan organizarlos y comunicarlos como proyectos colectivos. A lo anterior se suma el hecho de que la construcción racional de la representación política tiende a hacer énfasis en los procedimientos más

externos, tales como el establecimiento de rápidos consensos, el “sentido de realidad”, la búsqueda de claridad y eficacia, etc. Impidiendo las prácticas deliberativas. De igual modo, la postura academicista racional, el temor de acudir a un lenguaje elemental al dirigirse a más pequeños, los prejuicios frente al uso de los medios y las tecnologías de la comunicación –supuestamente para evitar caer en el “espectáculo de política”- así como la apelación a recursos informales de promoción de las campañas, reprime la emergencia y expresión de nuevos contenidos y valores. Elementos que allanan la escolarización de la representación, es decir, su adaptación a los valores, rutinas y prácticas tradicionales de la escuela y colocan en situación de distanciamiento a los representantes y electores, para quienes éstos son solo posibles “dadores de beneficios”, circunstancia que se agudiza en el desarrollo de los procesos de gestión.

6. LO QUE PLANTEAMOS

6.1 POTENCIAL POLÍTICO DE LA DEMOCRACIA COMO ESTILO DE VIDA

Álvaro Díaz Gómez y Gloria Clemencia Valencia Gonzáles[25] dicen que frecuentemente se relaciona política con partidos políticos o sistema social y se le entrelaza con democracia, como expresión de forma de gobierno. Desde otra perspectiva, ellos proponen considerar la democracia como estilo de vida que se concreta en lo cotidiano y en la interrelación de sujetos que intersubjetivamente compartimos espacios microsociales, por lo que la democracia se vive, no solo en el ámbito de lo público, si no también en el privado.

Frente a esta visión se puede pensar que se le quita fuerza política al ejercicio de la democracia, en cuanto acción de lo público desde la dimensión de lo político, pero igual, es viable reconocer que esta nueva mirada guarda un gran potencial explicativo sobre el origen, vivencia y comprensión de la política, que nos permita vivir en civilidad, resignificándola, por cuanto las armas y las luchas pertenecen al dominio de la violencia, y la violencia, a diferencia del poder es muda; comienza allí donde acaba el discurso. Las palabras usadas para combatir pierden su calidad de discurso; se convierten en clichés.

Reconocen tres ideas sobre lo que puede ser la política, las dos primeras acepciones nos la ofrece Cortina A. quien cómo para el marxismo “la política es una de las formas de dominación ejercida por la clase dominante, de modo que en una sociedad sin clases desaparecería la política estatal y en su lugar se fortalecería la relación entre productores libremente asociados, que desde su libertad organizaran la vida económica”[26], mientras que para los anarquistas, la política es “una forma de poder corruptor absoluto, que será sustituido por el conjunto de hombres autónomos, que toman sus decisiones asambleariamente”.

La tercera acepción al término la entendemos desde la idea de H. Arendt, quien dice: “la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales, en un caos absoluto, a partir de un caos absoluto de las diferencias”[27].

En tal sentido, que corresponde a un sentido filosófico, siempre que haya una relación entre distintos, habrá una acción política, en cuanto se colocan perspectiva de mundos diferentes en común, para que sean dirimidas mediante la comunicación y el consenso en un proceso de de compartir poderes y organizar el caos de las diferencias. No existe

lo político como algo esencial al hombre y a la mujer, por lo que en tal sentido somos apolíticos, pero nos hacemos políticos en la relación con otros.

6.2 LA DEMOCRACIA COMO ESTILO DE VIDA O UNA NUEVA PERSPECTIVA PARA PENSAR Y ACTUAR HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Álvaro Díaz Gómez marca cuatro direcciones para tener en cuenta a la hora de asumir nuevas formas repensar la democracia:

1. La cotidianidad como espacio-tiempo en el cual se vive la democracia como estilo de vida.
2. La socialización en cuanto hipertexto que media la constitución de estilos de vida democráticos.
3. Lo público y lo privado como dos escenarios que deben vivir en democracia.
4. La educación para la democracia como eje intencional en la constitución del sujeto democrático.

Ésta, como cualquier forma de abordaje de la realidad, es asumida desde una perspectiva particular y específica y tiene en la base las siguientes tesis:

- a. Existen dos formas complementarias de comprender y vivir la democracia: como forma de gobierno y como estilo de vida.
- b. Lo público y lo privado son escenarios de realización de la democracia.
- c. La democracia se construye desde el entretreído de discursos y prácticas de lo público y lo privado.
- d. La democracia se aprende.

Desde estos referentes el autor presenta algunas argumentaciones respecto a las cuatro ideas centrales enunciadas anteriormente.

6.3 LA COTIDIANIDAD COMO ESPACIO-TIEMPO EN EL CUAL SE VIVE LA DEMOCRACIA COMO ESTILO DE VIDA

Aunque la proposición es presentada de manera afirmativa, no se está queriendo decir que necesariamente, por ser protagonistas de la vida cotidiana se viva la democracia, esta en cuanto construcción humana y colectiva, presenta por este hecho, contradicciones, contrastes y matices en las que conviven, desde opciones autoritarias, hasta alternativas que tratan de ser consecuentes con determinados *ideales* de

democracia, considera sin embargo, que aun las expresiones dictatoriales son estilos de vida y en tal sentido la manifestación negativa del estilo de vida democrático, ambos vividos en la cotidianidad.

Se hace énfasis en lo cotidiano, al compartir el planteamiento de Melich, respecto a que la vida cotidiana se constituye a partir de múltiples interrelaciones que, o bien suelen ser clasificadas con base a rígidas y estáticas teorías, o bien pasan desapercibidas debido a la inmediatez y a la flexibilidad que tiene allí lugar[28]. Encontramos entre otras las siguientes razones:

1. El reconocimiento del agotamiento de los metarrelatos, que manera de profecías se apreció a lo largo del siglo XX.
2. La necesidad de rescatar el papel de la subjetividad en la construcción de utopías posibles.
3. La viabilidad de centrar nuestra mirada investigativa y reflexiva en lo micro-social, para dinamizar su potencial transformador.
4. La oportunidad de redimensionar al sujeto como actor social, relativizando la influencia de las clases sociales y los partidos políticos monolíticos en la participación transformadora de la realidad.

6.4 LA SOCIALIZACIÓN EN CUANTO HIPERTEXTO QUE MEDIA LA CONSTITUCIÓN DE ESTILOS DE VIDA DEMOCRÁTICOS

Si nos reconocemos como género humano, nos constituimos colectivamente, aparece como trasfondo cultural y por esta vía la pregunta ¿cómo nos apropiamos, reproducimos y producimos mundos culturales? Encontrando, como es, mediante el proceso de socialización expresado en la internalización y la externalización, que nos hacemos seres sociales. Por lo tanto, este juega un papel fundamental en nuestra manera de vivir relaciones democráticas. ¿Qué nivel de autonomía hemos logrado ganar?, ¿cuáles márgenes de libertad poseemos?, ¿Qué formación axiológica, moral y ética nos ha ofrecido el contexto? Son aspectos que, a manera de huella permiten caracterizar nuestro ejercicio práctico de la democracia, ya no es abordable desde una visión filosófica, si no concreta, de nuestro que hacer diario y que nos muestra dos nuevas dimensiones, la antropológica y la sociológica.

No podemos pensar en democracia como forma de gobierno, si quienes tenemos que protagonizarla y ser garantes de su utilidad, nos socializamos para:

1. No participar socialmente, asumiendo una heteronomía que nos arroja a esperar que otros lo hagan por nosotros.
2. No participar en el debate pública, porque hemos perdido la voz y nos acostumbramos a delegarla.

3. No impulsar propuestas ni fomentar la autonomía.
4. No reconocer la potencialidad de nuestros micro-poderes, por lo que no trascendemos al poder político, propio de la democracia como forma de gobierno.

Esta perspectiva de la vida cotidiana, ha asumido fortalezas reflexivas en el ámbito académico, siendo una categoría central en las Ciencias Sociales contemporáneas, teniendo como representantes clásicos, desde la sociología a Berger y Luckman (1976) y Agnes Heller (1982) y desde la filosofía marxista a Karel Kasik (1986), desde la fenomenología a Husserl (1954) quién introduce el término, como mundo de la vida.

Para hacer explícito el planteamiento sobre la vida cotidiana propuesto por Melich (1994) para quien “el mundo de la vida es el mundo de la cotidianidad. Es la esfera, el horizonte espacio temporal en el que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden humano e irreflexivo”. En tal sentido, es el mundo que se nos presenta de forma natural, llegando a confundirlo con lo natural, sin reconocer su construcción social. En alguna medida es el mundo del sentido común.

Entonces, la cotidianidad es: intuitiva, preoperacional, rutinaria, espacio en el cual nuestros actos tienen lugar maquinalmente, de uso racional, el mundo de la subjetividad e intersubjetividad inmediata, entre otros.

De lo anterior se derivan cuatro proposiciones:

1. El estudio de la vida cotidiana es de enorme significado para la comprensión del mundo social.
2. La educación en la vida cotidiana es un punto de partida para cualquier tipo de estudio pedagógico.
3. El abordaje de la vida cotidiana ilumina aspectos amplios de aquello denominado macro-sociológico y dimensiones de las instituciones sociales que frecuentemente se pasan por alto en el análisis de la realidad.
4. La educación es uno de los fenómenos sociales más relevantes.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- Del AGUILA, Rafael. La democracia. En: Manual de ciencia política. España: Trotta, 1997, 514 p.
- ARENDT, Hannah. ¿Qué es la política? Barcelona, 1997
- CORTINA, Adela. Ética aplicada y democracia radical. Madrid: Técnos, 1993
- DÍAZ, Gómez Alvaro y VALENCIA, Gloria Clemencia. Potencial político de la democracia como estilo de vida. En: Temas fundamentales para la educación en el siglo XXI. Manizales: Universidad Católica de Manizales, 1999.
- DÍAZ Gómez, Alvaro y VALENCIA, Gloria C. Potencial político de la democracia como estilo de vida. En: Temas fundamentales para la educación en el siglo XXI. Manizales: Centro editorial Universidad Católica, 1999.
- GUTTMAN, Amy. La educación democrática. Buenos Aires: Paidós, 2001, 420 p.
- KANT, Immanuel. ¿Qué es la ilustración? México: Fondo de cultura Económica, 1981, 247 p.
- MELICH, Joan Carlees. Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos, 1996
- NARANJO Pérez, Sergio y PÉREZ Gutiérrez, Luís. Educación para una nueva sociedad. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura, 1996, 224 p.
- PIAGET, Jean. El criterio moral en el niño. España: Fontanella, 1971, 357 p.
- ZULETA, Estanislao. Democracia y participación. Colombia: violencia,

democracia y derechos humanos. Santafé de Bogotá: Altamir, 1991.

- ZULETA, Estanislao. Colombia, violencia, democracia y derechos humanos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1998. 288 p.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1860, agosto 3 de 1994, reglamentario de la ley 115 del 8 de febrero de 1994. Bogotá.
- ARANGO, Iván Darío. De la palabra liberal abusan: Gaviria Díaz. El Colombiano, Medellín, julio 21 de 2002

ARTÍCULOS DE REVISTA

- CERRONI, Humberto. Qué es la democracia. En: Revista foro. Bogotá: N° 14, abril de 1991
- CUBIDES C., Humberto J. Gobierno escolar, cultura y conflicto político en la escuela. En: Revista NOMADAS, Bogota: Fundación Universidad Central, N° 15, octubre de 2001.

ARTÍCULOS DE PERIÓDICOS

- ARANGO, Iván Darío. De la palabra liberal abusan: Gaviria Díaz. El Colombiano, Medellín, julio 21 de 2002.
- Y qué hay de malo en que dos personas del mismo sexo convivan. Alma Mater, N° 512, Medellín, julio de 2003.

[1] Del AGUILA, Rafael. La democracia. En: Manual de ciencia política. España: Trotta, 1997, p. 139

[2] Citado por: CERRONI, Humberto. En: Qué es la democracia. En: Revista foro. Bogotá: N° 14, abril de 1991, p. 80.

[3] CERRONI, H. *Ibíd.*, p. 81.

[4] *Ibíd.*

- [5] Y qué hay de malo en que dos personas del mismo sexo convivan. Alma Mater, N° 512, Medellín, julio de 2003, pág. 9.
- [6] ARANGO, Iván Darío. De la palabra liberal abusan: Gaviria Díaz. El Colombiano, Medellín, julio 21 de 2002, pág. 4d.
- [7] CERRONI, H., Op. cit., p. 84.
- [8] KANT, Immanuel. ¿Qué es la ilustración? México, 1981, pág. 25
- [9] *Ibíd.*,
- [10] ZULETA, Estanislao. Colombia: violencia, democracia y derechos humanos. Santafé de Bogotá, 1991, p. 230.
- [11] ZULETA, E. Colombia, violencia, democracia y derechos humanos. Cali, 1998, p. 105.
- [12] GUTTMAN, Amy. La educación democrática. Buenos Aires, 2001, p. 26-27
- [13] DEWEY, John. The child and the curriculum. Chicago, 1990. Citado por: GUTTMAN, A. p. 28
- [14] *Ibíd.*
- [15] *Ibíd.* p. 29
- [16] DEWEY, John. Democracy and education. Nueva York, 1956, por: GUTTMAN, A. p. 37
- [17] PIAGET, Jean. El criterio moral en el niño. España, 1971, p. 64
- [18] *Ibíd.* p. 76
- [19] NARANJO Pérez, Sergio y PÉREZ Gutiérrez. Educación para una nueva sociedad. Medellín, 1996, p. 94
- [20] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1860, agosto 3 de 1994, reglamentario de la ley 115 del 8 de febrero de 1994. Bogotá.
- [21] Citado por: NARANJO P. S. y PÉREZ G. L. Educación para una nueva sociedad. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura, 1996, pág. 141
- [22] *Ibíd.*, pág. 142
- [23] *Ibíd.*, pág. 143
- [24] CUBIDES C., Humberto J. Gobierno escolar, cultura y conflicto político en la escuela. En: Revista NOMADAS, Bogotá: N° 15, octubre de 2001.
- [25] DÍAZ, Gómez Alvaro y VALENCIA, Gloria Clemencia. Potencial político de la democracia como estilo de vida. En: Temas fundamentales para la educación en el siglo XXI. Manizales, 1999, p. 55
- [26] CORTINA, Adela. Ética aplicada y democracia radical. Madrid, 1993, p. 12

[27] ARENDT, Hannah. ¿Qué es la política? Barcelona, 1997, p. 46

[28] MELICH, Joan Carlees. Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona, 1996. Citado por: DÍAZ, G. A. y VALENCIA, G. C. Op. cit. p. 58