



**CONFLICTO, EDUCACIÓN
Y DIFERENCIA CULTURAL**

GOBIERNO ESCOLAR: CULTURA Y CONFLICTO POLÍTICO EN LA ESCUELA*

Humberto J. Cubides C.**

Este artículo da cuenta de las contingencias y contradicciones generadas por la ejecución de la política de gobierno escolar en la escuela colombiana. Describe los problemas que emergen alrededor del fenómeno de la representación política, así como las modalidades distintas de participación de los actores escolares, interpretando el sentido de unas y otras. Plantea el conflicto entre la política entendida y aplicada desde la cultura escolar tradicional, en su pretensión de educar ciudadanos para el futuro, y otras maneras de inventarla que surgen desde las relaciones y formas de participación informales, asociadas, a su vez, a la emergencia de modalidades distintas de cultura.

This essay relates the contingencies and contradictions generated by the implementation of school government politics in Colombia. It describes the problems presented by the phenomenon of political representation, as well as the different modalities of participation of school actors, interpreting the sense of each of them. It posits that conflict between politics understood and applied from traditional school culture, pretending to educate citizens for the future, and other forms of inventing politics that arise from forms of informal participation, associated as well to the emergence of modalities different from those of "culture".

* El texto presenta, parcialmente, las conclusiones generales de la investigación *Gobierno escolar y educación ciudadana. Estudio de casos*, realizada conjuntamente, bajo la dirección del autor, por el Departamento de Investigaciones de la Universidad Central de Bogotá y Compensar, con la cofinanciación de Colciencias y el Idep. Fueron coinvestigadoras Patricia Guerrero, Martha Moreno y Ligia Ortiz; participaron como auxiliares de investigación José Alberto Cobos, Alexander Combariza, Diego Fajardo, José Aladier Salinas e Ingrid Zacipa.

** Subdirector del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, DIUC. Docente-investigador del programa de Comunicación-Educación de la Universidad Central. E-mail: subdiuc@ucentral.edu.co y/o hjcubides@hotmail.com

Introducción

Desde hace algún tiempo, documentos oficiales han venido afirmando que numerosas herramientas, entre ellas las del gobierno escolar, creadas en Colombia para desarrollar la democracia en la educación y, en particular, para gestionar el conflicto, han sido malgastadas o subutilizadas, desaprovechándose en gran medida el potencial transformador que supuestamente poseen¹. Por esta razón, la intención con la que esta 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. No obstante, el análisis de las múltiples maneras como el gobierno escolar ha sido apropiado en nuestro medio, permite afirmar que más allá de posibles errores de “diseño” de este mecanismo, lo que se hace evidente como dificultad fundamental es la tensión que en su aplicación se presenta entre los proyectos políticos institucionales –que amparados en las indudables contradicciones de estos recursos, desarrollan estrategias que les permiten mantener y, en algunos casos, consolidar el poder que despliegan– y otras formas emergentes de comprensión y ejercicio de la política –sustentadas en valores distintos–, las cuales resisten con éxito desigual la tendencia reproductora de la cultura escolar hegemónica.

La escuela ha sido entendida como el espacio donde se establecen condiciones mediante las cuales algunos individuos y grupos definen la manera en que en otros “viven, resisten, afirman y participan en la

construcción de sus propias identidades y subjetividades”². En consecuencia, las formas de gobierno escolar generan relaciones de poder que pertenecen menos al orden del enfrentamiento que al del condicionamiento: gobernar es, en este sentido, estructurar el eventual campo de acción de los demás³. Por cuanto las escuelas no son simples reproductoras de las relaciones e intereses sociales dominantes en su dinámica de construcción de formas de regulación moral y po-



“Niño, músico y soldado”. c. 1914.
Agustín V. Casasola

lítica, pueden –y en algunos casos lo logran– ser transformadas en esferas públicas en donde la construcción crítica de saberes, la emergencia del diálogo significativo y la realización de prácticas de resistencia posibiliten

aprender el discurso de la asociación colaborativa, de la solidaridad y de la responsabilidad cívica; de esta manera, sería posible convertirlas en instituciones en donde se eduquen ciudadanos habilitados para la construcción de una democracia crítica⁴.

Además de la corta aplicación del cogobierno en las instituciones educativas de nuestro país, es necesario tener en cuenta que existen particularidades importantes de la pequeña democracia escolar que inciden en su débil realización. La más destacada de éstas se relaciona con el hecho de que allí interactúan sujetos con muy diversa experiencia y formación (directivos y profesores, padres, estudiantes, representantes del sector productivo y de los exalumnos), es decir se trata no solo de una relación entre diferentes sino entre individuos explícitamente tratados por la institución como *desiguales*⁵. Este aspecto hace comprensible la dificultad de instituir proyectos colectivos y lleva a plantear nuevamente la pregunta sobre cómo posibilitar el reconocimiento recíproco por medio del cual se constituyen las identidades políticas en condiciones de fuerte desigualdad⁶. Inversamente a la forma en que se concibe la existencia de una democracia plena (entendida como la participación del mayor número de actores sociales, individuales y colectivos, en los espacios de decisión de tal modo que el poder llegue a convertirse en un lugar vacío)⁷, las circunstancias mencionadas permiten afirmar que la extrema desigualdad de poder entre los actores de la comunidad educativa puede conducir fácilmente a que la democracia escolar se convierta en una palabra y una realidad vacías.

Ahora bien, si se quiere realizar un abordaje cultural de las dinámicas políticas existentes en los planteles educativos, es claro que no basta con el examen de su estructura institucional (en donde se ubican la división jerárquica de funciones, sus principios y normas y sus dispositivos reglamentarios, entre otros aspectos); incluso no es suficiente agregar el análisis de los mecanismos formales de organización, vinculados a procesos de coordinación, evaluación, planificación, etc., en los que, por supuesto, deben incluirse los mecanismos de acción directiva propios de los niveles superiores del gobierno escolar (Consejo Académico y Consejo Directivo). Es sobre todo en el nivel de las interacciones, en el de las prácticas sociales cotidianas dentro y fuera del aula, en los procesos de comunicación y de interrelación cultural, es decir, en el ámbito de las relaciones informales, en donde es factible determinar las modalidades de formación y práctica democrática, así como sus verdaderas condiciones de posibilidad. En este contexto resulta muy actual uno de los postulados clásicos de J. Dewey relacionado con el significado de la idea de democracia: “Una democracia es más que una forma de gobierno; es primordialmente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente”⁸. Esto significa que más que la presencia de formas organizativas para la toma de decisiones colectivas, o la difusión de un conjunto de contenidos destinados a preparar para el futuro, la cuestión política fundamental es vivir en la cotidianidad de la escuela situaciones y acciones democráticas⁹.

Debido a lo anterior, nos propusimos indagar en el juego entre lo informal y lo formal de las interac-

ciones sociales de algunas de las escuelas que teóricamente pueden ser consideradas como representativas de formas institucionales macro, cómo se educa allí en la ciudadanía democrática y de qué modo estas mismas escuelas se constituyen en emplazamientos de conciliación, negociación, contestación y conflicto entre las múltiples y heterogéneas formas de ejecución de la mencionada política¹⁰.

Educación y conformación del gobierno escolar: el problema de la representación

El período previo a la elección de los representantes para los distintos órganos del gobierno escolar¹¹ concentra la atención principal de las instituciones al punto que para algunos estudiantes: *Sólo le dan importancia al gobierno escolar cuando lo van a formar, pero después no se sabe más de él*¹².

Desde el comienzo mismo de las campañas electorales se presentan en la escuela las usuales paradojas y contradicciones entre la democracia representativa y la participativa¹³, 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 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 que generalmente se confunden con los definidos por la institución verticalmente por cuanto no existe la intención de construir una verdadera comunidad alrededor de un proyecto educativo y social que convoque a todos los estamentos; de otra, 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 particularistas 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 mantienen más o menos estables 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 muchas de las experiencias analizadas 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. En diversos espacios, pero particularmente en el aula de clase

durante la fase de preparación de la jornada electoral, se suele promover verticalmente un modelo de representante con cualidades estandar y muy cercano al propuesto por los documentos oficiales que intentan hacer operativa la norma de elección de los consejos escolares: *Luego de la presentación de los chicos la profesora procede a hablar de cada uno de ellos. 'G.: líder, objetivamente alto, incluso como candidato a personero sería modelo'¹⁴*, 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 acudiendo al terror, al punto de que en una ocasión se amenazó con cancelar las elecciones de los representantes estudiantiles debido “a que no hay garantías para que quede una persona honesta en el cargo”¹⁵. 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 los programas de aquellos que deciden entrar en este juego: *Si, pues mira yo al plantearlo –el programa– no sólo 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 éste es diferente'¹⁶.*

Se asumen no sólo los valores sino también, fre-

cientemente de manera intencionada, el tono y 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 sólo en el gobierno de los políticos, de los “escogidos”, perdiéndose la posibilidad de defender y gestionar las necesidades de quienes son iguales.

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 consejo anterior buscó que estuvieran dos personas que más o menos representarían los criterios del colegio¹⁷.*

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 ac-



Birmingham. Charles Moore

tores, conduce a mantener la inercia institucional –*statu quo*– conquistando, incluso, la fuerza de aquellos estimados como líderes: ... cuando uno tiene buenas propuestas ... por lo menos las directivas se dan cuenta que uno está luchando y esto... como que facilita las cosas para los estudiantes, uno ya tiene más... autoridad por decirlo así¹⁸.

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 de poder se forjan tanto la producción jerarquizada de sistemas de diferencia como los 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 defiende:

- 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 educandos: *Es importante debatir lo que nos pisotea el libre desarrollo de derechos y deberes. Voy a traer gente que hable sobre los derechos humanos y los derechos del niño, para mejorar la visión política del colegio*¹⁹.

- c) Recurriendo a propuestas que permitan la innovación del plantel con la pretensión de otorgar mayor poder a los alumnos.
- 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 de que se les nombre como tales pues no trascienden de la idea del bien a la de “bueno para todos”: *arreglar el salón, ... tener mayo-*

*res horarios de Internet, ... cambiar el uniforme, ... montar la enfermería, ... mejorar los lugares de esparcimiento... permitir los diskman y los walkman*²⁰; aspectos desvalorizados por aquellos docentes para quienes el Consejo Estudiantil no está hecho para atender “cosas pequeñas”.

- e) Promoviendo valores generales tales como la solidaridad, 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 para con los compañeros y la misma comunidad que, infortunadamente, en numerosas ocasiones, no logran concretarse en propuestas y acciones que la torne efectivas.

El conflicto entre los candidatos, por momentos muy fuerte, es 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: ... “me decía: *Usted es el único que fue asesor de curso-taller y ahora con*



eso viene a echarme tierra; – *Le dije: no, O. yo no vine a echarle tierra a nadie, vine a mostrar el peso que tiene mi hoja de vida para ser un personero*²¹; y en otras circunstancias se enfrentan actitudes en principio transparentes frente a otras consideradas manipulatorias: *H. –Pero es que yo no puedo hablar por mí solo; C. – Usted es parte del estudiantado y puede decirle a los compañeros: a mí me gustaría tener esto, así como ellos, o ella, ... o ella dice 'necesito tal cosa'*²².

Todas, voces de distintos alumnos 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 aún 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 las 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



Manifestación liberal en Bogotá, aprox. 1947

construyen. A pesar de que buena parte de la elaboración de los programas políticos de los candidatos, particularmente en el caso de los estudiantes, se origina 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 comunicarlos y organizarlos 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 los más pequeños, los prejuicios frente al uso de los medios y de las tecnologías de comunicación –supuestamente para evitar caer en el “espectáculo de la política”–²³ 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 sólo posibles “dadores de beneficios”, circunstancia que se agudiza

en el desarrollo de los procesos de gestión, analizados en seguida.

Modalidades distintas de participación y los procesos de gestión burocrática

El interés por ampliar los espacios de participación dentro de la



comunidad educativa hace parte de una estrategia central en la búsqueda por mejorar las condiciones de la democracia dentro del proceso de 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 armados y la pobre participación electoral. Como se ha insinuado atrás, corresponde a una tendencia global que intenta encontrar alternativas a la crisis de la democracia representativa.

El concepto de participación, sin embargo, ha sido invocado con tan diversos contenidos dentro de los discursos de la educación, que ha terminado por significar muy poco. Para el contexto de nuestro análisis, y sin adentrarnos en mayores discusiones, participación se entiende como la posibilidad real de formar parte de la toma de decisiones en la institución y, por tanto, de compartir el poder²⁴. Si se alude a una participación democrática, ésta debe obtener el máximo consenso posible de aquellos que son afectados por las decisiones, siem-

pre que se preserven los derechos de las minorías²⁵.

Las instituciones estudiadas y los propios actores educativos tienen un conjunto de expectativas relacionadas con lo que consideran la posición ideal que debe asumir el representante en el desarrollo de su gestión. Algunas de éstas tienen que ver con lo que creen se adecúa a lo instituido



por el colegio o la misma ley educativa, condición que al hacerse efectiva termina siendo altamente valorada por los mayores.

Dentro de los parámetros del colegio ellos tienen toda la participación que quieren ... Nosotros conocemos los procesos y podemos decir que hay una buena participación, dentro de las limitaciones, porque hablar de participación es algo complicado en el gobierno escolar. Pero está dentro de las especificaciones de la ley²⁶;

Estas expectativas llevan a definir las iniciativas que se estima im-

portante gestionar desde los órganos del gobierno escolar, iniciativas que con frecuencia, sobre todo desde las rectorías y por medios más o menos directos, se sugiere adelantar por los demás estamentos (padres, maestros o alumnos). Adicionalmente, con una intención de aparente ordenamiento, se señalan con insistencia los procedimientos burocráticos que se consideran apropiados, particularmente en los consejos estudiantiles: documentos a elaborar, cronogramas de trabajo, espacios y agendas para las reuniones, tipo de actas, etc., todo lo cual debe ser “*aprobado y presidido por el rector*”. Estas acciones que suelen presentarse como un dispositivo pedagógico cuando se acompañan de un discurso que proclama la autonomía e independencia del protagonis-

ta, logran cierta resonancia en los actores más institucionalizados:

-V.: Bueno, eh ... digamos que frente al Departamento de Sociales, ellos más que todo nos guían, sí? ... eh... nos van diciendo un conducto regular que hay que seguir, digamos para unas propuestas, ellos ... nos citan a reuniones, o sea nos van dando la responsabilidad que cada uno tiene, por ejemplo en el Consejo Estudiantil²⁷.

La dinámica de los procesos organizativos conduce a que algunas iniciativas originalmente ligadas a deseos y modos de pensar propiamente

te juveniles terminen adquiriendo un carácter formal y rígidamente académico. Esta situación resulta evidente para los estudiantes más críticos y para una porción importante de los profesores: reconocen que las propuestas vienen “de arriba” ya establecidas desde decisiones institucionales y lo que finalmente se logra es simplemente socializarlas y hacerlas efectivas.

Se constituyen entonces procesos de *seudo-participación* en los cuales las consultas promovidas jerárquicamente son inoperantes y pretenden únicamente legitimar decisiones ya tomadas que no necesariamente favorecen a los consultados: *—Digamos que como alumno se puede opinar y pues esto es una forma de participar, pero otra cosa es si se tiene en cuenta, o si tiene peso al tomar la decisión, al final hay otras autoridades que toman la decisión*²⁸.

Esto implica que, particularmente los menores, se sientan utilizados por los otros:

*Acá en el colegio sólo lo toman a uno en cuenta cuando lo necesitan a uno, es a favor de ellos, por ejemplo como lo del paro: ahí si dicen quienes van a apoyar porque es a favor de ellos mismos, pero cuando ya es ayuda para uno, ahí si no lo tienen en cuenta...*²⁹

Pero también en otros estamentos sucede algo similar, los Consejos de Padres reconocen que sólo les corresponde decir sí o no frente a los proyectos e incluso demandan de los rectores lo que se debe proponer o aprobar. En el caso de los docentes, el temor a que sus opiniones se vuelvan en su contra, bajo represalias de orden laboral o disciplinario, en ocasiones lleva a no manifestarse. Por su parte, el funcionamiento del Consejo Directivo, en donde la iniciativa y manejo la ejercen el rector y en menor grado los docentes, termina por inhabilitar la presencia de los representantes estudiantiles y de los padres de familia: las rutinas administrativas, los temas abordados, la apropiación de la palabra por parte de quienes poseen la autoridad del conocimiento y la experiencia y la falta de propuestas y argumentos propios, terminan por minar la participación de dichos actores, quienes finalmente se limitan a opinar sobre asuntos prácticamente ya definidos.

Existe una situación un tanto distinta cuando se adelantan procedimientos para incentivar la participación con una intención pedagógica. En algunos casos éstos se convierten, simplemente, en un mecanismo operativo para darle funcionalidad a los órganos de representación, provocando la impresión de que son una forma de control o de

evaluación académica. En circunstancias más afortunadas estos procedimientos permiten la reflexión sobre algunos conceptos claves como: la acción ciudadana, el carácter de las instituciones políticas, la situación del sector educativo, etc.; incluso llegan a ser una oportunidad para que los actores establezcan vínculos con otras comunidades de fuera del plantel, aspectos a los cuales no se presta suficiente atención por parte de docentes y directivos, pues se conciben menos como ejercicios políticos “preparatorios”. En general, esta última concepción termina siendo un hecho aceptado: los jóvenes no están preparados para asumir con “responsabilidad académica” y “sentido de disciplina” la participación en las decisiones. Ellos saben de esta percepción: *... o sea, sí porque a veces nos dicen: usted qué piensa de esto?, pero a veces dicen que no, porque dicen, ustedes son de tal grado, son de octavo, ustedes no son capaces de decidir por tales razones, entonces uno queda todo neutro ahí*³⁰.

A veces acudiendo a teorías sobre “bio-rangos”, etapas evolutivas o procesos de “maduración”, etc., se atribuye a niños y adolescentes moverse más por la pasión que por la razón —que parece ser propiedad exclusiva de los mayores—, sus argumentos no se consideran lógicos ni convincentes y tampoco se acude a otros mecanismos para reconocer sus aspiraciones. Lo anterior explica que, aun cuando tienen la sensación de ser más escuchados desde la instauración de la política de gobiernos escolares, los grupos de estudiantes consideran que no se les toma en serio y no se desarrolla con ellos un verdadero diálogo. Diálogo entendido como “abrir puertas” al otro, única manera de desarrollar el sentido de participación



Vladimir Sawastjanov

del ser humano en la vida en común, pues implica su responsabilidad social y política; desplegarlo, en este caso, supondría romper la autarquía del maestro, permitir la comunicación en vez de ofrecer sólo comunicados. Significa, en consecuencia, romper la distancia entre un discurso que pretende formar niños y jóvenes democráticos, libres y autónomos, y una práctica que los ignora y desconoce como sujetos de derecho; en síntesis, requiere el desarrollo de una actitud pluralista³¹.

El intento por educar en la participación termina siendo un fracaso pedagógico, pues ésta ni se cualifica ni se incrementa cuando se plantea de manera artificial y hasta ilegítima: algunas veces se convoca a reuniones, pero parece ser suficiente con que se haga presencia allí para que se considere esto como participación; así, se confunde la *aparición* con la *participación*. Con frecuencia, especialmente cuando se trata de discutir dentro de los grupos de padres y estudiantes los manuales de convivencia o las decisiones que afectan a la comunidad en general, no se aclaran los propósitos, la metodología es rutinaria o incoherente y, más grave aún, no se conoce después el resultado del procedimiento ni se divulgan las razones por las cuales se aceptó o no determinada recomendación. Esto explica que, en numerosas oportunidades, los asistentes sientan que han sido engañados o utilizados y tiendan a valorar muy pobremente

los intentos por vincularlos a la toma de decisiones.

Otras modalidades de participación desde el gobierno escolar suelen contar con sentidos más cualificados. Se dan en circunstancias en las cuales se produce una movilización de

dad de desplegar distintas maneras de argumentación, sensibilización y empatía. Los foros y debates entre estudiantes, a veces con la presencia de delegados de otras instituciones; los parlamentos estudiantiles; los comités de personería creados por los mismos elegidos; las oficinas de asesoría y otros recursos de carácter grupal como la mediación de conflictos, o simplemente la participación directa, cara a

cara, expresan con mayor exactitud la idea de actuar en la búsqueda del interés común. Paradójicamente los planteles en donde es factible su realización cuentan con directivos que poseen una fuerte autoridad: bien sea por el saber pedagógico, liderazgo y manejo del Proyecto Educativo Institucional que posee alguno de ellos, o por ser símbolo y representante de una jerarquía institucional con una larga e importante tradición. Puede afirmarse que los demás actores inciden en las decisiones, gracias a las múltiples formas de interactuar que se presentan, pero habitualmente no participan de ellas; existe por tanto *colaboración* o, dicho en términos de Paterman, *participación parcial*, pero no *codecisión*, pues no se trata de un *cogobierno*:

– J.: Cuando el rector recibe una propuesta, él generalmente la estudia con su Consejo Ejecutivo. Oye las diversas opiniones, pero, en últimas, él toma la decisión, porque se dice que nosotros somos consultivos, punto, y que él es el



Albania, c. 1970. Franco Pinna

opiniones con mayor densidad, habitualmente en contextos que promueven encuentros directos entre los actores y, por tanto, existe la posibili-

decisivo, él toma las decisiones y punto³².

No obstante, dentro de la escuela los procesos de interacción y las modalidades de *participación informal*, es decir, la trama social que se construye permanentemente, es mucho más densa. Emergen múltiples formas de agrupamiento, asociadas a distintos intereses y estilos de vida, que se conforman más o menos contradictoriamente. Una primera tendencia tiene que ver con grupos cercanos a los proyectos institucionales que en cierta medida responden a estrategias formativas originadas en algunos de los principios que guían la acción de los planteles educativos, en donde la dimensión de la cultura propia es tan fuerte que dificulta el verdadero reconocimiento de otras voces y la instauración de relaciones distintas: grupos apostólicos, programas de formación social, círculos de estudio en temas específicos, grupos de convivencia coordinados institucionalmente, redes de mediación de conflicto, etc. La otra tendencia corresponde a núcleos mucho más autónomos: asociaciones deportivas, grupos culturales o artísticos, “clubes” de amigos, núcleos ecológicos, círculos de vinculación a la comunidad o a movimientos sociales y políticos, e incluso redes de “excluidos” o marginados por la institución; en ellos circula una visión de mundo (propia de quienes *emigran en el tiempo*)³³ quizás más diversa, etérea, compleja y particular que la ofrecida por la escuela, pero que resulta esencial en el proceso de constitución de nuevas subjetividades. El conflicto entre los grupos de una tendencia y los de la otra es frecuente. Los más institucionalizados son vistos por los demás despectivamente como los preferidos, como parte de la “rosca”, o como una

élite cerrada y favorecida por los mayores que constituye una especie de “embudo de la excelencia”:

Si porque hay grupos a los cuales se les da más oportunidad de expresarse, estos grupos son de “compinches”; en el colegio alguna vez disque las personas que quisieran entrar y participar activamente lo podrían hacer, pero aún están las mismas personas³⁴.

Sus integrantes lo perciben: se sienten escogidos y manejan el poder que les da, llegando incluso a subestimar a sus compañeros y afectando así seriamente la convivencia del colegio. Sin embargo, estas actitudes pueden entenderse como manifestaciones producidas por la capacidad de seducción del discurso institucional, con el cual estos actores se reconocen o se sienten circunstancialmente identificados.

Por el contrario, en la otra tendencia lo que intentan los jóvenes es, precisamente, distanciarse cada vez más del establecimiento, de las modalidades escolarizadas de participación que, en su sentir, los apabullan. Sus deseos y afectos circulan por otras latitudes hasta encontrar formas novedosas de comunicación y de cooperación mediante las cuales experimentan su propio sentido del *nosotros*: *Aquí hay grupos de desastres, aquí hay el grupo S., ...aquí hay mediación de conflictos, aquí hay una infinidad de grupos ...yo voy a formar una red estudiantil³⁵.*

Muchas veces estos jóvenes no tienen siquiera, la suficiente conciencia sobre la modalidad de agrupamiento que conforman y del significado de las acciones que adelantan, pero viven un proceso de reconocimiento e identificación que les abre puertas al mundo:

– J. Yo los convoco pa’que (sic) sean mi equipo, la gente mala es mi equipo, es que la gente supuestamente mala es la más expresiva... Entonces, yo los atraigo... venga trabajemos, venga hagamos tal cosa... Con tal es que se les vaya quitando la idea a los maestros que ellos no sirven para nada...³⁶.

Una importante oportunidad de formación política surge por la asociación de estos jóvenes con grupos locales o con proyectos democráticos de fuera de la escuela como los movimientos por la paz o por la defensa de derechos humanos, las juntas administradoras de barrio, las iniciativas comunitarias democráticas, las mesas de trabajo que reivindican derechos particulares, etc. Esto les permite la apropiación de diversos contextos culturales, les lleva a plantearse la necesidad de incorporar nuevos contenidos simbólicos (relacionados con el futuro del país, la construcción de comunidades distintas, los sentidos de la educación, etc.) y de crear distintos espacios de experiencias y de socialización que, en los casos más afortunados, pueden convertirse en proyectos de acción colectiva mediante los cuales se posibilita instaurar una política de vida, ligada a la realización personal moral y política. Sin embargo, la institución y los propios docentes parecen no reconocer la trascendencia educativa de estas prácticas, habitualmente no recurren a ellas con intención formativa e incluso obstaculizan la presencia de los educandos en dichos escenarios, pues se encuentran más preocupados por involucrar a los estudiantes en la organización formal y rutinaria del gobierno escolar, en el cumplimiento académico y en el desarrollo de contenidos educativos habituales de las clases de “sociales”, –limitados a los temas de democracia,

ética, constitución o educación cívica los cuales para la escuela tradicional resultan de mayor relevancia—.

Gobierno escolar y conflicto político en la escuela

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 a 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 representatividad 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 de 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 aque-

llo que menciona la norma: el derecho a 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:



“Los hijos del general”. Agustín V. Casasola

[el proceso del gobierno escolar] ... *Ha sido muy bueno, porque hemos como... se ha concientizado a la gente de la importancia de la democracia en las vidas de las personas para cuando luego, cuando seamos mayores de edad y tengamos que decidir sobre un presidente o alcalde, o edil, o lo que sea, entonces podamos saber realmente el valor de la democracia y lo im-*

*portante que es aplicarla para las vidas y para el futuro de todos nosotros*³⁷.

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. Son nociones que no dejan de incidir sobre algunos estudiantes: *a ver... el gobierno me parece que es una ley que han sacado para cada uno de nosotros, para expresar nuestra opinión y desde pequeños prepararnos para algún día llegar de pronto a ser un líder de Colombia*³⁸.

Por su parte, sin embargo, los jóvenes expresan anhelos como servir a los demás, mejorar la institución y poder gobernar. Imágenes éstas que comienzan a desintegrarse cuando los adultos sugieren que el gobierno escolar es sólo 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 poder³⁹. 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 logra 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 educandos suele sentirse decepcionado del gobierno escolar. 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 alumnos el gobierno escolar es una especie de fraude: – *Porque son muchas cosas que prometen y tratan de cumplir, pero casi siempre si hay gobierno escolar, o no, las directivas van a tomar ciertas decisiones*⁴⁰.

La distancia cada vez mayor entre representantes de los distintos consejos 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 sólo 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 alternativas 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 justificables para el individuo⁴¹, explora otros caminos al margen de los dispositivos formales de participación y viene a encontrarlos, habitualmente, más allá del aparato educativo y de la cultura escolar.

Frecuentemente, estos trayectos existenciales no sólo son desconocidos sino emplazados por las formas de subjetividad y los modos de vida privilegiados por la institución. Las relaciones de poder desequilibradas organizan y controlan el tiempo, el espacio y el cuerpo de los sujetos, acudiendo a un lenguaje, a unas prácticas, saberes y normas legitimadoras, que marginan las posiciones de sujeto y las modalidades de cultura distintas que se estiman inconvenientes o impuras⁴². No se posibilita, entonces, una pedagogía de la diferencia que dé cuenta de las transformaciones culturales que afectan la convivencia en la escuela:

Yo veo que todo lo que los adultos sancionamos en los muchachos son las diferencias de generación... que porte el uniforme mal... es común su camisa por fuera, es moda tener los tenis sucios, es moda los piercings que no los permitimos... el walkman que es lo

*que sancionamos, sancionamos las diferencias. Yo pienso eso, que nosotros siempre sancionamos las diferencias*⁴³.

Lo que se viene a enfrentar y a sancionar, muchas veces, es la diferencia social o cultural que ha sido forjada en dichas relaciones asimétricas, en los conflictos y en un ambiente general de disentimiento y oposición. En consecuencia, no se promueve una pedagogía fundamentada en una política de la ética, la diferencia y la democracia, en la importancia de reconocer al “otro” y en la necesidad de “crear una base común para unir la noción de diferencia a un lenguaje compartido públicamente sobre la lucha y la justicia social”⁴⁴; política que necesita poner en juego y admitir las contradicciones que se dan en las múltiples posiciones que como sujeto caracterizan las subjetividades de los propios estudiantes, en constante proceso de identificación y de cambio.

Desconocer la emergencia de formas distintas de agrupamiento, de interrelación social y por tanto de nuevos principios que gobiernan la acción de los sujetos individuales y colectivos, e insistir en reducir la educación y la participación política a la mera presencia en organismos formales cada vez más penetrados por el autoritarismo y la inercia propia de una cultura escolar tradicional, significa ahondar el conflicto social en la escuela e impedir la constitución de subjetividades democráticas, las cuales requieren que la institución se convierta en un espacio público en donde resulte posible la indagación crítica, el diálogo significativo de saberes y el encuentro de distintas experiencias culturales. Esto último supone, de igual modo, aceptar que las nuevas formas de socialidad de la

modernidad, relacionadas con la emergencia de distintas maneras de individualización, constituyen nuevas modalidades de “inventar” la política⁴⁵. El renacimiento no institucional –subjetivo– de la política, vinculado a las decisiones de los individuos que les brindan la posibilidad de convertirse en actores individuales y colectivos de su propia biografía, trae consigo aceptar también el carácter cultural de la política. Se trata, entonces, de reconocer que los sentimientos, deseos, valores, intereses, derechos individuales y particulares etc., vinculados a otras formas de participación (informales o inventadas) como las descritas someramente al final del apartado anterior se convierten en *prácticas presentes*, en prácticas políticas de vida.

La teoría de la subjetividad constituyente plantea que es en el presente, en la *experiencia* como categoría mediacional, en donde se combinan las cosmovisiones y sentimientos que matizan el sentido de lo humano con el futuro entendido como mixtura de proyectos, expectativas, y esperanzas y como horizonte posible de obra colectiva⁴⁶. En este sentido, posibilitar una política de vida, vinculada a la presencia de distintas experiencias culturales y que desde la escuela pueda ser transformada en una política emancipatoria, exige gestionar el conflicto frente a otras modalidades tradicionales, formales, y escolarizadas de la política que impiden el retorno de lo reprimido por las instituciones.

Citas

1 Véase, como ejemplo, un documento recientemente publicado por el Minis-

terio de Educación Nacional titulado *Conflicto y democracia escolar*, Bogotá MEN y Corpoeducación, 2000.

- 2 Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI Editores, segunda edición, 1998.
 - 3 De este modo plantea Michel Foucault la articulación entre relaciones de poder y gobierno. “La gubernamentalidad», en: *Estética, ética y hermenéutica* 1999, Madrid, Paidós Básica, pp.175-197. Igualmente, *El Sujeto y el poder*, Bogotá, Ediciones Carpe Diem, 1991 pp. 47-103.
 - 4 Henry Giroux, op. cit.
 - 5 Así se reconoce desde el propio documento oficial ya citado, MEN y Corpoeducación, *Conflicto y democracia escolar*, op. cit.
 - 6 Interrogante formulado en otro contexto por Norbert Lechner; en: *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2ª. Edición, 1990.
 - 7 Alain Touraine, *Qué es la democracia?*, Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 1994.
 - 8 John Dewey, *Democracia y educación*, Madrid, Morata p. 82. 1997.
 - 9 Al respecto, podemos referir un trabajo de Jaime Martínez Bonafé donde se plantea y desarrolla esta idea en la perspectiva de la construcción de la democracia participativa: “Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo”, en Revista *Investigación en la Escuela*, No.26, Sevilla Diada Editora, 1995.
 - 10 Si bien la investigación que soporta este trabajo buscó tan sólo reconstruir los significados específicos y locales de la situación estudiada, y en ese sentido no pretende generalizar sus hallazgos, reconoció la incidencia de la totalidad en los cinco casos abordados (2 colegios privados, 2 públicos y uno del ejército, situados en la ciudad de Bogotá); es decir, el hecho de que éstos aún cuando no son una simple copia de la formación general institucional, se constituyen con referencia a ella. Aún cuando la observación se centró en el funcionamiento de los órganos formales de participación (Consejos Directivo, Académico, de estudiantes y de padres), necesariamente se desplazó a conocer la enorme riqueza de las interacciones y organizaciones informales de la Escuela.
 - 11 El Gobierno escolar fue creado en Colombia por la Ley 115 de 1994 en donde se estipula su obligatoriedad para las instituciones educativas del Estado y el carácter de su conformación: Rec-
- tor, Consejo Directivo y Consejo Académico. Posteriormente, el decreto 1860 del mismo año, precisa sus órganos, competencias y responsabilidades, adicionando, entonces, la creación del Consejo estudiantil, el Consejo de padres de familia y el Personero estudiantil; amplía la obligatoriedad de su conformación para las demás instituciones educativas.
 - 12 Opinión de un estudiante de 10º grado perteneciente a un colegio público. Referiremos de este modo los relatos obtenidos a través de la observación etnográfica y las entrevistas.
 - 13 Los dos rasgos que teóricamente planteó Norberto Bobbio para definir tanto los poderes del representante que pretende no actuar como mero portavoz, como el contenido de su representación: a) en cuanto goza de la confianza del cuerpo electoral una vez elegido ya no es responsable frente a sus electores, y b) no asume esta responsabilidad precisamente porque como representante está llamado a tutelar los intereses generales y no los particulares, han sido objeto permanentemente de las críticas y propuestas de los partidarios de una democracia directa. Véase *El futuro de la democracia*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 54.
 - 14 Profesora de un colegio militar durante la presentación del debate público de candidatos.
 - 15 Palabras de la directora de un plantel oficial ante un incidente de agresión hacia una de las candidatas.
 - 16 Candidato a la personería de un colegio religioso.
 - 17 Entrevista a un padre perteneciente al Consejo de este estamento en uno de los colegios públicos.
 - 18 Aspirante de 10º grado al Consejo Estudiantil de un colegio oficial.
 - 19 Postulante femenina a la personería de uno de los colegios oficiales.
 - 20 Propuestas de candidatos pertenecientes a distintos colegios a la representación en el Consejo Estudiantil.
 - 21 Candidato del grado 11º a la personería de un colegio religioso privado.
 - 22 Debate entre los candidatos a la personería (mujer y hombre) de un colegio oficial.
 - 23 Ejemplo de ello se encuentra en el acuerdo de realizar la presentación de candidatos en un debate electoral sólo acudiendo al programa y sin dar a conocer la hoja de vida y la imagen de éstos, dentro de un colegio religioso.

- 24 Conviene al respecto tener en cuenta los tipos o niveles de participación propuestos por Paterman (1970): participación plena (se comparte el poder real e individualmente); participación parcial (se puede influir en las decisiones pero no tomarlas o compartirlas); seudo-participación (los asuntos en los que se participa ya han sido decididos previamente). Véase, Miguel Santos G. *El crisol de la participación*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1997, p. 53.
- 25 Esta es para Bobbio, la regla fundamental de la democracia. Véase *El futuro de la democracia*, op. cit.
- 26 Profesor del área de ética y Filosofía de un colegio religioso.
- 27 Representante estudiantil de 11º grado de un colegio militar.
- 28 Opinión de un estudiante de 11º grado, perteneciente a un colegio laico privado, expresada en un foro sobre gobierno escolar.
- 29 Expresión de un representante de 8º grado de uno de los colegios oficiales.
- 30 Opinión de un estudiante de 8º grado del colegio militar, emitida en un taller sobre participación.
- 31 Retomamos las ideas de P. Freire expuestas en *La educación como práctica de la libertad*, Medellín, Ediciones Pepe, s.f.
- 32 Entrevista a un coordinador de área de un colegio religioso privado.
- 33 La noción de *cultura prefigurativa*, reformulada por Jesús Martín-Barbero, alude a este fenómeno. Véase: "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en Revista *Nómadas*, No. 5, Universidad Central (DIUC) septiembre de 1996, p. 11.
- 34 Expresión de una estudiante de 10º grado en un taller sobre participación en uno de los colegios oficiales.
- 35 Entrevista a la personera de uno de los colegios oficiales.
- 36 Entrevista a la personera de uno de los colegios oficiales.
- 37 Entrevista con la coordinadora del proyecto de ejecución del gobierno escolar en un colegio militar.
- 38 Entrevista a la representante estudiantil de 9º grado de uno de los colegios oficiales.
- 39 Véase al respecto el documento oficial ya citado: MEN y Corpoeducación, *Conflicto y democracia escolar*, op. cit., cap. 5, pp.39-42.
- 40 Opinión de un estudiante de 9º grado perteneciente a un colegio militar durante un foro sobre participación.
- 41 Así define este concepto Anthony Giddens, en: *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península, 1995, cap. 6.
- 42 Para Wallerstein el concepto de cultura ha sido usado para distinguir una serie de fenómenos de otra serie de fenómenos (más 'refinados' que éstos) dentro del mismo grupo; la cultura se convierte entonces en un campo de batalla ideológico al representar la autoimagen ideal de la economía mundial capitalista mediante la cual se quiere manejar colectivamente las contradicciones, ambigüedades y complejidades sociopolíticas de este sistema. Véase "La cultura como campo de batalla del sistema mundo-moderno", en: *Pensar los intersticios*, Bogotá, Instituto Pensar y Pontificia Universidad Javeriana, 1999.
- 43 Entrevista a la rectora de un colegio militar.
- 44 Peter MacLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós. Similares planteamientos desarrolla H. Giroux, 1997. op. cit.
- 45 Ulrich Beck introduce al respecto el concepto de "subpolítica". Véase, *La invención de lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica 1999 de manera similar Anthony Giddens utiliza el término de "ciudadanización de la política", en: *Modernidad e identidad del yo*, op. cit. Península.
- 46 Remitimos a la propuesta metodológica de construcción de subjetividades de Hugo Zemelman y Emma León, en: *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Barcelona, Anthropos. Igualmente retomamos algunas de las ideas de Norbert Lechner (1994), en *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*, México.
- BOBBIO, Norberto, *El futuro de la democracia*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- DEWEY, John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1997.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Medellín, Ediciones Pepe, s.f.
- FOUCAULT, Michel, "La gubernamentalidad", en: *Estética, ética y hermenéutica*, Madrid, Paidós Básica, 1999, pp.175-197.
- _____, *El sujeto y el poder*, Bogotá, Ediciones Carpe Diem, 1991.
- GIDDENS, Anthony, *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península, 1995.
- GIROUX, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI Editores, segunda edición, 1998.
- LECHNER, Norbert, *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2ª. Edición, 1990.
- MACLAREN, Peter, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós, 1997.
- MARTIN-BARBERO, Jesús, "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en Revista *Nómadas*, No. 5, Universidad Central-DIUC septiembre de 1996, pp. 10-22.
- MARTÍNEZ BONAFE, Jaime, "Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo", en Revista *Investigación en la Escuela*, No.26, Sevilla, Diada Editora.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (COLOMBIA) y Corpoeducación, *Conflicto y democracia escolar*, Bogotá, M.E.N., 2000.
- SANTOS GUERRA, Miguel, *El crisol de la participación*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1997.
- TOURAINÉ, Alain, *Qué es la democracia?*, Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 1994.
- WALLERSTEIN, Immanuel, "La cultura como campo de batalla ideológico del sistema-mundo moderno", en Castro-Gómez, S., et al (eds) *Pensar (en) los intersticios*. Bogotá, Instituto Pensar y Pontificia Universidad Javeriana, 1999.
- ZEMELMAN, Hugo y LEON, Emma *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Barcelona, Anthropos, 1997.

Bibliografía

BECK, Ulrich, *La invención de lo político. Para una teoría de la modernización reflexiva*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.