

REVISTA TEMAS



Vetas creativas

Referencia al citar este artículo:

Vera, N.Y, y Vera, L.Z. (2016). La construcción de la democracia escolar. *REVISTA TEMAS*, 3(10), 137-151

La construcción de la democracia escolar¹

Nidia Yolive Vera Angarita²
Liliana Zoraida Vera Angarita³

Recibido: 5/2/2016 Aceptado: 10/5/2016

Resumen

La globalización está brindando a la escuela la oportunidad histórica de recuperar su misión referente a la formación de ciudadanos, mediante las experiencias que han desarrollado a raíz del mandato constitucional, han comenzado a tener presencia institucional los gobiernos escolares y con ellos viene dándose la implementación de procesos que re-descubren al sujeto y, en tal sentido, se abren espacios orientados a la formación de sujetos con voluntad política, experiencias de participación política y expresiones de la convivencia democrática, que requieren una evaluación para su orientación y fortalecimiento.

Palabras clave

Escuela, sujeto, ciudadanía, gobierno escolar.

The construction of school democracy

Abstract

Globalization is providing the school with the historic opportunity to recover its mission relating to the training of citizens well through the experiences that it has begun to develop as a result of the constitutional mandate, they have begun to have institutional presence in the school governments and with them comes with the implementation of processes to re-discover the subject and, in that sense, it open spaces aimed at the formation of subjects with political will, experiences of political participation and expressions of democratic coexistence, which requires an assessment for their orientation and strengthening.

Keywords

School, subjects, citizenship, school government.

1 Este artículo es producto de la investigación institucional desarrollada por el Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Educación y Desarrollo COL0124638, del Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Pamplona.

2 Magister en Desarrollo Educativo y Social. Correo electrónico: yolivera72@gmail.com

3 Especialista en Cultura Política y Educación. Correo electrónico: lizvera26@hotmail.com

Introducción

La escuela de hoy está, gradualmente, ingresando en la lógica y los desafíos de la nueva condición histórica; ello está generando cambios significativos, no solo en su aspecto misional sino también en las lógicas cotidianas que caracterizan su actuar. La presencia de un gobierno escolar, participativo e incluyente, es quizás, uno de los aspectos más interesantes de este nuevo rumbo y que, sin duda, generará un tipo de sujeto de acuerdo con los nuevos tiempos. En esta perspectiva, la investigación, aprovechando el ideal constitucional de construir una sociedad democrática y participativa, asumió la tarea de explorar los desarrollos que se vienen presentando en nuestras escuelas, con relación a la formación de los sujetos políticos que puedan dar viabilidad al proyecto social democrático, mediante las experiencias de construcción de la democracia escolar.

Esta experiencia de vida política en el interior de las instituciones ya se acerca a las dos décadas, por lo cual se considera que existen evidencias sólidas para aproximar algunas conclusiones válidas sobre cómo marcha dicho proceso, así como para sugerir algunas directrices, especialmente de carácter educativo, que permitan dar mayor consistencia a dicho proceso de formación política y ciudadana, y que abierto por la nueva normatividad debe dar un nuevo sentido y valor al papel político que las instituciones educativas pueden y deben desarrollar.

Metodología

Como bien lo han observado Chacín y Padrón (1996):

Los métodos de la investigación científica son los procedimientos planeados que se utilizan para descubrir las formas de existencia de los procesos objetivos, distinguir las fases de su desarrollo, desentrañar sus alcances internos y

sus conexiones con otros procesos, esclarecer las acciones recíprocas entre los procesos, generalizando y profundizando los conocimientos allí adquiridos, demostrándolos con rigor racional, obteniendo su comprobación en el experimento o en la observación, y encontrando las condiciones y medios necesarios para permitir la intervención humana (p. 18).

En tal sentido, frente a las diversas opciones metodológicas se asumió que la investigación debía tener un marcado carácter cualitativo con lo cual ya se iniciaba un proceso de selección metodológica que condujo finalmente a la elección de la sistematización de experiencias, un paradigma que viene desarrollándose en los últimos años en el ámbito de la investigación social y que, si bien aún no ha consolidado su estatuto epistemológico está generando resultados interesantes, en lo referente a la interpretación de los fenómenos sociales. En este sentido Cáceres y Ayllon (2008) la asumen como una propuesta que “busca recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social” (p. 15). De otra parte, la sistematización de experiencias como observa Cadena (s.f.), no se limita a ser una “técnica de ordenamiento de datos, sino que debe surgir de una reflexión seria sobre la propia práctica” (p. 6).

Ahora bien, para lograr mayor consistencia en los resultados el desarrollo de la investigación involucró, en el proceso de recolección y construcción de la información necesaria para la investigación, la utilización de algunas herramientas de la investigación cualitativa; en particular, dado que el interés recaía, precisamente, sobre cómo recrear experiencias propias e importantes de la vida humana (Goetz y LeCompte, 1988). Dentro de estas herramientas fueron importantes algunos ejercicios sobre historias de vida, la observación, tanto participativa como no

participativa, así como la entrevista con cierto nivel de profundidad a algunos actores educativos, además de ciertas experiencias de trabajo de campo, particularmente, el día que los candidatos hacían sus presentaciones como aspirantes al gobierno escolar y el mismo día de las respectivas elecciones.

Desde esta perspectiva, la sistematización se hizo operativa a tres niveles:

- Uno, que correspondió al proceso de involucrar los actores educativos, con los cuales se avanzó tanto en el proceso de elaboración de una mirada al proceso de desarrollo de las prácticas democráticas que se viven en el interior de la institución educativa como en el establecimiento de consensos básicos sobre aquellos aspectos que se consideraron relevantes en la idea de hacer contribuciones a la consolidación de estos procesos en el desarrollo de los cometidos institucionales.
- Dos, desarrollar procesos de evaluación sobre la implementación de las experiencias democráticas que se viven y se llevan a cabo a distintos niveles de la vida escolar, lo cual condujo no solo al diálogo de saberes, especialmente el académico del docente y el práctico y vivencial de los estudiantes, así como el entrecruce de experiencias tanto de los unos como de los otros, a partir de lo cual se consolidaron algunos presupuestos y criterios sobre los cuales construir una visión de lo que debería ser una escuela verdaderamente democrática, participativa e incluyente.
- Tres, el desarrollo de experiencias de observación participativa y no participativa, así como algunas experiencias de campo, por parte de las investigadoras y su grupo de apoyo. De otro lado, debe recordarse que el informe final se corresponde con la denominada sistematización agenciada, que es aquella

que realiza el sujeto responsable de la investigación desde afuera, es decir, ya al margen del grupo que participó e intervino en el proceso (Restrepo, 2001). Dicho proceso de sistematización, como es obvio, se mueve dentro de la tensión que genera la ideología y los presupuestos de conocimiento propios de la formación académica del investigador y su compromiso con los actores del mundo educativo.

Algunas consideraciones conceptuales

La actualidad, dice Delval (2014), plantea que “las escuelas, que se empezaron a establecer hace unos cinco mil años, tienen que ir modificándose en consonancia con los cambios sociales producidos, y desde esas lejanas épocas, en los albores de la historia, las sociedades han cambiado extraordinariamente” (p. 2); por ello mismo, la escuela, como institución inteligente y por sus efectos sobre las nuevas generaciones, debe introducir profundos y significativos cambios, tanto en su naturaleza como en sus procedimientos, si desea actuar y responder a los desafíos que imponen los nuevos tiempos. Aspecto que hoy día se reclama con mayor intensidad, tanto por parte del proyecto social como de las mismas condiciones que se viven y que requieren, lo que Morín (1994) denomina una vuelta al sujeto.

Es decir, se hace necesario mediante la revisión crítica de lo que se ha denominado como los olvidos de la modernidad, volver a poner en plano visible y real a los diferentes actores sociales, que si bien han estado ahí presentes, han sido, sin embargo, obviados por el imaginario de un hombre universal, abstracción con la cual han operado las instituciones y la concepción misma del saber. La escuela, principalmente, por todo aquello que acontece dentro del aula de clase, se constituye en un escenario clave para la constitución de los sujetos y de la condi-

ción humana, dado que lo que en este espacio sucede no se reduce simplemente al encuentro con el conocimiento social institucionalizado y las prácticas de vida establecidas, sino que también se desarrollan saberes y experiencias que serán fundamentales en el proceso de socialización e individuación de los sujetos, así como en la mirada acerca del otro.

Es decir, la vida, sentida y vivida, en la escuela se constituye en una experiencia definitiva donde

las personas van percibiendo críticamente cómo está siendo el mundo en el que se encuentran, y cómo están siendo ellas en él (...) cómo se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, el autoritarismo del educador y la falsa conciencia del mundo (Anaya y Ocampo, 2016, p. 11).

Como observa Rockwell (2001) “permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huella en la vida” (p. 13). Ahora bien, tratándose de la vida de cientos de miles de seres humanos y con ello del sustrato fundamental de la comunidad, lo deseable no es cualquier tipo de experiencia o impronta, sino más bien aquella que dotada de sentido y de lógica a cada vida humana no solo un horizonte claro de vida sino también las herramientas que favorezcan la construcción de un proyecto de vida caracterizado por la dignidad, la libertad y la participación.

Ello es lo que hace importante la idea de asumir la naturaleza y el papel de la escuela dentro de las nuevas condiciones históricas, dado que es una de aquellas instituciones fundamentales en la vida de cada ser humano y, por lo tanto, su trascendencia en la vida humana y social es de extraordinaria significación. En efecto, reiterando a Rockwell (2001), en este ambiente escolar, por su duración y por su impacto se viven y se desarrollan las más

significativas experiencias en el proceso de crecimiento y formación de los sujetos, así como se adquieren los imaginarios, las herramientas y los criterios con los cuales se asumirá el desarrollo de la vida y la existencia.

Ahora bien, el carácter uniformizante de la escuela ha dado a la idea de sujeto una fisonomía que resulta crítica en los momentos actuales y que merece ser puesta en cuestión, dado que de su análisis resultará la guía de acción que deberá seguir en su idea de formar seres humanos y tejidos sociales, adecuadamente preparados para enfrentar la globalización y participar en la construcción del mejor de los mundos posibles. Por otra parte, dado que en la actualidad la escuela instruye a todos, pero difícilmente forma a alguien en particular, se hace necesario precisar la pregunta acerca del sujeto. Como bien observa Pérez y Gimeno (1999), la escuela de la modernidad obvió muchos aspectos de la realidad, se caracterizó por numerosas lagunas en su desarrollo educativo y es, precisamente, el sujeto uno de sus más relevantes vacíos, por lo que la pregunta acerca de este se torna esencial y definitiva.

Morín (1994) también es reiterativo en cuanto a la idea de la vuelta del sujeto a la escuela: reconoce que su presencia en la institución educativa ha resultado paradójal, por cuanto en la vida cotidiana de la misma resulta claro e identificable, pero cuando se le involucra en el asunto del conocimiento se disuelve y desaparece, dado que la idea clásica de conocimiento científico dio primacía a lo observado y lo estudiado, no al observador, dando así una connotación de invisibilidad al sujeto que, desafortunadamente la escuela heredó, ejerció y extendió a muchas de sus prácticas formativas.

No obstante, la cuestión del sujeto tiene implicaciones políticas, dado que el sujeto al que se hace referencia es quien

va a la institución educativa a convertirse en miembro de la comunidad, a vivir en la igualdad, pero también en la diferencia y, especialmente, a realizar el aprendizaje de lo que significa vivir lo público, en una forma de vida que debe tener en la democracia su mejor forma de expresión. Es la posibilidad de la realización del presupuesto planteado por Dewey (1995), en el sentido de que el propósito de la escuela es la sociedad misma.

Es por eso que, la noción y la concreción de este nuevo sujeto social, no resulta nada fácil, ya que se ha heredado una cultura que hace y no hace evidente el sujeto; Morín (1994) dice, en efecto, que cuando se pregunta por el sujeto se le identifica como aquel que es depositario de la libertad, el juicio, la voluntad, pero cuando se trata de asumirlo se convierte en una abstracción. Así surge el denominado sujeto universal. Por lo tanto, la nueva subjetividad tiene que comenzar a construirse a partir de aquello que ha sido sustraído de la condición humana, esencialmente, la libertad y la autonomía; por ello es que Mejía (1998) dice que:

Soy sujeto en la medida en que me sé responsable de mi pensamiento, mis emociones, mis actos, en la medida en que tomo posición de mi vida y decido. En la medida en que soy libre. Esta libertad supone una autonomía interior frente al mundo que me permite vivirlo y no ser vivido por él (p. 21).

Mejía (1998) observa que solo se es sujeto en la medida en que se participa, real y concretamente, en la construcción de la vida en todos sus niveles, cuando se asume de manera clara y explícita el compromiso de la vida en comunidad; solo así el hombre y la mujer logran ese desarrollo

que encierra todos los aspectos de la vida y conduce al compromiso de la misión de compartir de manera consciente la responsabilidad cotidiana de hacer del

mundo un ámbito de con-vivencia en el que sea posible el respeto mutuo y la colaboración" (p. 20).

Puesto que, "no podeos vivir en soledad, sino que necesitamos hacerlo junto a otros seres humanos" (p. 47), es imposible desprendernos de esa dependencia recíproca que genera vínculos entre unos y otros, como bien lo afirma Puig Rovira (2011).

Así pues, el cometido de la educación desde los tiempos de la Modernidad ha sido la formación del ciudadano; sin embargo, la naturaleza y las características de lo que es la ciudadanía es una cuestión que está lejos de establecerse claramente; como bien observa Magendzo (2004), el asunto de la ciudadanía ha tenido a lo largo de la historia connotaciones diferentes y en la actual condición histórica su caracterización se torna más compleja, pero no por ello menos importante y urgente. Desde lo cotidiano se afirma que la ciudadanía es una condición que tiene que ver con el hecho de poder ejercer ciertas prerrogativas como las de votar, elegir quien lleve la representación del colectivo, expresar la opinión, participar en la vida del grupo comunitario, entre otras cuestiones.

Además, como plantea Magendzo (2004) la cuestión de la ciudadanía en las actuales condiciones se presenta como "un desafío de gran magnitud" (p.9) que enfrenta tensiones y contradicciones difíciles, pero que es urgente y necesario dilucidar si se quiere fortalecer y concretar el ideal de una vida democrática y participativa. Por ello, para comprender la naturaleza de la tarea que la escuela tiene con relación a la formación de una ciudadanía para tiempos caracterizados por la incertidumbre y el relativismo, conviene desarrollar algunas precisiones sobre el sentido que ha tenido y debe tener la ciudadanía. Estos presupuestos deben permitir esclarecer hasta dónde llegó la

misión de la modernidad en el proceso de construcción de esta condición y cuáles son las tareas pendientes que deben afrontarse dentro de los procesos propios de la globalización.

Primero, se hace necesaria la mirada crítica que recoja, tanto los logros de esa ciudadanía que la modernidad planteó a partir de la Revolución Francesa como aquellas cuestiones que fueron quedando aplazadas y que ahora, en la perspectiva de la posmodernidad, aparecen no solo como necesarias sino más complejas, dado que la condición humana manifiesta una diversidad y una complejidad mayor y sugiere nuevos derechos, nuevas prerrogativas. A modo de ejemplo, recuérdese que la noción de ciudadanía se restringía a la pertenencia a la nación o estado en tanto la pretensión de este tiempo es la ciudadanía global.

Desde esta perspectiva, observa Magendzo (2004) la institución educativa entendió la ciudadanía, básicamente, como un conjunto de prácticas concretas que tenían que ver con asuntos relacionados con el desarrollo de la vida civil y que se traducían en el derecho y la obligación de participar en las elecciones locales, regionales y nacionales; a ello, se suma hacer uso de la libertad de expresión, ser cobijado por las prerrogativas sociales básicas, tener la opción de intervenir en los asuntos de la comunidad, entre otras. Sin embargo, este concepto de ciudadanía tuvo en principio algunas restricciones relacionadas con la condición cultural y económica.

La noción de ciudadanía, observa Magendzo (2004) tiene también un estatuto jurídico dado que se refiere a la situación de los individuos frente a determinadas prerrogativas sociales, económicas y políticas, así mismo, impone a los sujetos también determinadas obligaciones: ello resulta esencial, puesto que es el colectivo el que reconoce y otorga dichas

prerrogativas pero igualmente exige ciertas retribuciones, ya que, la ciudadanía hace referencia también a la "sociedad democrática", es decir, a una forma de organización de la convivencia basada en la legitimidad del poder (Puig, 2011).

Por ello mismo, una formación de la voluntad política implica no solo el reconocimiento de las prerrogativas del individuo sino también los compromisos que este contrae con la colectividad. Finalmente, todo este debate deja claro que en las actuales condiciones históricas la escuela enfrenta una noción de ciudadanía mucho más enriquecida dentro de la cual, como observa Magendzo (2004), debe considerarse por lo menos las siguientes aristas:

- La arista política, cuyo énfasis debe radicar en la consolidación de unos imaginarios en torno a la democracia, la sociedad civil y la ciudadanía que caractericen la presencia de una verdadera voluntad política en los sujetos.
- La arista socio-económica, referida al hecho de que los productos y las condiciones generadas por el desarrollo deben encaminarse a garantizar a todos los actores sociales una vida digna y calificada.
- La arista ecológica, que plantea el desarrollo sustentable dentro del proyecto social y se convierte en un imaginario y una idea de la naturaleza como un componente clave dentro de la idea del desarrollo.
- La arista cultural, pone énfasis en los asuntos que tienen que ver con la multiculturalidad, la diversidad étnica y el reconocimiento de la diferencia, como una condición propia de los tejidos sociales y nacionales.

Finalmente, conviene hacer algunas precisiones sobre la escuela y la demo-

cracia. Con la expresión “escuela como comunidad democrática”, se hace alusión al espíritu que se esperaba animaría la política educativa, al menos desde la Ilustración: por una parte, la igualdad, la libertad y la autonomía, en tanto que condiciones de la participación social y; por la otra, el desarrollo de un tipo de conocimientos que impulsen la crítica, la emancipación personal y el progreso colectivo (Giroux, 2012). Ambas líneas han sido y son todavía el horizonte de valor de la escuela democrática: La “escuela como comunidad democrática” expresa una voluntad cultural y política propia de los regímenes democráticos (Magendzo, 2004).

Los ideales democráticos inspiran, sin duda, prácticas educativas democráticas, por lo que se espera que estas realizaciones educativas contribuyan a impulsar proyectos de transformación social. La escuela ha de preparar a todos sus integrantes, y de modo especial a sus estudiantes, para que sean capaces de asumir en el futuro las ideas y los hábitos democráticos (Dewey, 1995). Aquí la escuela es un instrumento para reproducir, consolidar y optimizar la democracia. Pero la escuela reflejará e impulsará la democracia en la medida que en su interior se lleven a cabo prácticas democráticas. Es decir, si por encima de todo es un espacio de autonomía y participación. Si enseña a participar participando, o si enseña autonomía dejando decidir reflexivamente.

Por lo tanto, una escuela democrática será aquella que sepa organizarse de modo que estimule la participación de todos los implicados: que reconozca como interlocutores válidos a todos sus miembros y sean tenidos en cuenta en tanto que participantes en un diálogo que tomará formas distintas, pero que no excluirá a ninguno de los miembros de la comunidad. En segundo lugar, las experiencias escolares democráticas suponen la participación de los miembros

de la comunidad en las diversas tareas que allí se llevan a cabo. La participación no es un principio formal, sino el ejercicio de una tarea en los diferentes ámbitos de acción de la escuela (Borrero, 1997).

En tercer lugar, las experiencias escolares democráticas suponen que la comunidad escolar es capaz de poner en marcha instancias de participación adaptadas a cada uno de los ámbitos de acción de un centro. Tienen ya una cierta tradición los consejos escolares, los claustros, las asambleas de clase o las actividades de tutoría, aunque no deberíamos considerar estas vías como las únicas oportunidades de participación.

En cuarto y último lugar, la participación de la comunidad escolar es un fin en sí misma, ya que expresa valores democráticos, y a la vez es el mejor medio para alcanzar otros fines propios de la tarea educativa. Las experiencias escolares de participación y autonomía son un medio, un medio entre otros, para lograr el pleno desarrollo de la personalidad en el interior de una sociedad justa, libre y solidaria. No obstante, como propone Carbajal (2013) “la convivencia democrática necesita reconceptualizarse desde una perspectiva de educación para la justicia social con el fin de reconocer e incluir de manera más integral la diversidad de los estudiantes” (p. 1).

Resultados

La llegada de la democracia a la escuela está generando no solo importantes experiencias sino que también está produciendo un significativo impacto en la formación ciudadana. Los procesos de conformación del gobierno escolar no solo expresan una auténtica fiesta escolar sino que también se han convertido en un espacio para el ejercicio de la responsabilidad política y el cultivo de importantes valores ciudadanos como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y

la participación, entre otros. De otra parte, la institución educativa busca recobrase como el escenario que está contribuyendo a la formación de un nuevo concepto de ciudadanía y convivencia, mediante el desarrollo sistemático de prácticas políticas que van marcando nuevos criterios para dar personalidad política a los futuros ciudadanos.

Ha sido un proceso no exento de dificultades: el paso de una convivencia regulada por los tradicionales reglamentos escolares a una convivencia escolar estructurada en torno a los manuales de convivencia, así como lo que significa la construcción de prácticas participativas no es un reto nada fácil (Borrero, 1997). Este proceso, sin embargo, marcha a pasos diferenciados, es decir, no es posible establecer un parámetro que consulte a todas las instituciones, dado que cada una de ellas presenta particularidades que en ocasiones retrasan el proceso o, en el mejor de los casos, lo impulsan. Los docentes, así mismo, comparten el criterio de que la deconstrucción de los viejos conceptos de autoridad, control y disciplina, si bien resulta difícil y complicado, se ha traducido en una nueva forma de vivir la experiencia educativa, generando no solo una nueva y más cálida relación entre docentes y estudiantes, sino que también ha hecho visible un compromiso más claro y sólido de los estudiantes con su formación y con la institución.

Igualmente, resalta que se hace evidente que el germen de ciudadanía que se está generando en los escolares es un buen síntoma sobre las futuras prácticas ciudadanas y políticas, dado que en el desarrollo de las diferentes experiencias propias del gobierno escolar comienza a visibilizarse en los estudiantes un alto sentido de responsabilidad en aspectos, como: la participación, un espíritu tolerante y respetuoso frente a las diversas propuestas, como también el uso responsable y comprometido del sufragio.

Sin embargo, conviene reiterar, según lo señalan los docentes mismos, que este ha sido un proceso largo y complicado, dado que en sus etapas iniciales el compromiso institucional y docente no fue significativo; algún sector de los profesores llegó incluso a torpedear el proceso por considerar que no tenía sentido ni futuro.

Así mismo, en estas primeras etapas de desarrollo del gobierno escolar fue característico el hecho de que la misión de implementar lo concerniente al gobierno escolar se considerase una responsabilidad de los docentes propios del ámbito de las ciencias sociales. De otro lado, también fue interesante observar cómo en las primeras etapas del proceso, las viejas prácticas políticas de la sociedad clientelista buscaron ingresar a la escuela e institucionalizarse. También, observan que en sus primeras manifestaciones la conformación del gobierno escolar estuvo fuertemente influenciada por las directivas y algunos sectores del profesorado: la carencia de antecedentes, la ausencia de la experiencia en los niños y los jóvenes, el temor que suscitaba la participación de los estudiantes y los padres dentro del manejo de las decisiones de la institución, el supuesto debilitamiento de la autoridad del rector, entre otros asuntos, hizo que durante estas primeras experiencias fuese visible el manejo directivo y docente de las decisiones estudiantiles.

También era notoria la actividad de algunos directivos y docentes a favor de algunos estudiantes, especialmente, de aquellos que tenían buenos antecedentes académicos y disciplinarios. Así mismo, se creaba una imagen distorsionada sobre la presencia de algunos estudiantes en el seno del gobierno escolar, suponiendo que su acción era más destructiva que constructiva. Detrás de ello, estaba sin duda, el hecho de que las nuevas condiciones de participación planteaban una nueva forma de equilibrio de las relaciones de poder y de manejo de los asuntos

de las instituciones escolares, dado que la aparición de los nuevos actores sociales implicaba la presencia y la manifestación de intereses que durante mucho tiempo la escuela invisibilizó o ignoró; así mismo, las condiciones de diálogo y relación entre ellos tampoco estaban claras.

Incluso, observaron los docentes, la actitud de los mismos padres de familia no fue lo suficientemente clara y formativa, dado que las experiencias iniciales del gobierno escolar sirvieron para asentar en la escuela las prerrogativas de algunos sectores de los padres de familia o la generación de alianzas de docentes, directivos y padres de familia a favor de algunos estudiantes. En algunas instituciones educativas, especialmente de carácter privado, fue visible la presencia de padres de familia "financiando" las campañas. Realmente todo ello se debió a que durante el desarrollo de estas experiencias no hubo un claro y verdadero acompañamiento pedagógico y formativo que dejase claro cuál era el real propósito del proceso.

Sin embargo, a estas alturas no solo se ha comprendido la gran importancia, política, institucional y formativa del desarrollo e implementación del gobierno escolar, sino que también se ha ido consolidando como una práctica, conveniente y necesaria, en el desarrollo de la convivencia y la futura proyección de los estudiantes en el desarrollo de su vida social. Los docentes y los estudiantes son cada vez más conscientes del valor que tiene tanto elegir como ser elegido y las responsabilidades que implica este ejercicio de construcción de democracia y sociedad civil. Ahora bien, ello no excluye el hecho de que dada la naturaleza desigual con la que se desarrolla el asunto no se requieran evaluaciones que pongan tanto en claro las fortalezas que se detectan sino también las debilidades que lo están afectando.

Ello, sin embargo, no permite afirmar de manera concluyente que las prácticas de una convivencia democrática ya están firmemente establecidas en la institución educativa; si bien son visibles significativos avances en tal sentido, también es cierto que aún están presentes, un conjunto de situaciones sobre las cuales conviene y debe reflexionarse para que este proceso madure y se consolide; dentro de estas cuestiones, de manera general se observan las siguientes:

- *Elaboración conceptual:* se refiere al hecho de que las instituciones educativas tienen aún un trabajo pendiente sobre la caracterización de asuntos como la subjetividad, la democracia, la ciudadanía, el sufragio, el poder, la participación y el gobierno, entre otros; este trabajo conceptual resulta clave por la importancia que tiene un conjunto de principios e ideas en el desarrollo de la experiencia de la convivencia democrática. Es decir, la formación de una verdadera voluntad política exige un trabajo de aclaración y consolidación conceptual que, gradualmente, permita a estos actores en formación comprender el sentido y la responsabilidad inherentes a estas condiciones y expresiones del ser social. Se hace necesario establecer un ABC sobre estos aspectos de la vida en comunidad.
- *Diseño pedagógico:* si se afirma que la institución educativa tiene como misión formar a las futuras generaciones, igualmente, es cierto que las instituciones adolecen de una propuesta pedagógica que dé unidad, coherencia y sentido a las propuestas formativas; se observa aun, una actitud academicista y cientifista que hace que aspectos de gran importancia en la constitución de lo humano y lo político sean cuestiones de carácter secundario en la vida escolar. Ello hace, por consiguiente, que aspectos tales como los valores y la

formación en principios democráticos sigan siendo frágiles y necesitados de un trabajo más serio y consistente. Al respecto, entre los docentes es claro, es igualmente cierto que la mayor parte de las instituciones educativas carecen de un proyecto, o al menos una propuesta que pedagogice estas experiencias y conviertan la vivencia política del gobierno escolar, en una experiencia de formación de la voluntad política, no olvidando que la vida democrática requiere ser entendida como una transformación total del currículo y no solo como la implementación de un contenido más o de unas pocas prácticas temporales (Carbajal, 2013).

- *Continuidad:* se observa, en este sentido, que el proceso de constitución de los gobiernos escolares se lleva a cabo, en la mayoría de las instituciones, durante el primer bimestre del año escolar, meses de febrero y marzo. Si bien es cierto, durante este período se vive con particular intensidad y agitación un proceso de selección de candidatos, realización de alianzas, promoción de “plataformas políticas”, desarrollo de actividades proselitistas y, en su momento de mayor agitación, la realización del proceso electoral; conviene observar que a partir de dicho proceso disminuye de manera extraordinaria la manifestación de esta voluntad política.
- Todo esto hace que, transcurrido el tiempo, la experiencia democrática sea vista como algo coyuntural y como una acción muy localizada en el cronograma escolar y cuyas vivencias y posibilidades se limiten al tiempo y el espacio que dicho cronograma establece. Se requiere, por lo tanto, desarrollar una propuesta institucional que asuma que, más allá del cumplimiento de la ley, la escuela tiene el compromiso de generar un proceso de formación política

y ciudadana, dado que su esencia de entidad socializadora así se lo exige.

- Se podría, en cierto modo, afirmar que con la formación en la democracia sucede algo similar a lo que sucede con la formación en valores, a la formación ambiental o la educación sexual misma, es decir, no se establece con relación a estas cuestiones una fuerte ligazón con la vida cotidiana, no se aprovecha todo su potencial formativo y no se evalúa, de manera conveniente, el impacto que estas cuestiones tienen con la vida de los niños, las niñas y los jóvenes. Ello, no significa que el desarrollo de la experiencia no arroje aprendizaje, en efecto, lo hace, pero no hay una estrategia de trabajo docente e institucional que dé la debida organización y orientación a dichos aprendizajes.
- *Consolidación:* en un principio la idea de conformación de los gobiernos escolares tuvo dos características: la primera, tuvo que ver con la ejemplificación, en el ámbito escolar, del proceso electoral propio de las sociedades democráticas con la idea de generar un aprendizaje que preparase para su futuro desempeño en la sociedad civil. La escuela entendía que tenía la responsabilidad de hacer visible en su quehacer aquellas cuestiones que luego serían importantes en la vida de los futuros ciudadanos.

La segunda, estaba estrechamente relacionada con la idea de dar cumplimiento a lo establecido en las normas legales, sin dimensionar las implicaciones que dicho proceso iba a tener en el manejo de los asuntos institucionales. En tal sentido, se asumía que la responsabilidad institucional solo debía limitarse a dar cumplimiento a lo establecido en la norma. Ello se tradujo en el hecho de que el proceso asumió numerosas características de

las elecciones populares realizadas según el calendario electoral: se formaron grupos de adeptos a una u otra candidatura; se creaban espacios para el desarrollo de las actividades proselitistas; se evidenciaban en carteleras, afiches y volantes las promesas más que las plataformas de cada uno de los candidatos, entre otros asuntos.

Es interesante observar que en esta primera fase la intervención de directivos, docentes y padres de familia a favor o en contra de uno u otro candidato fue una cuestión determinante en los resultados de las primeras experiencias de los estudiantes en relación con estos asuntos: se argumentaba que dado que esta era una situación relativamente nueva dentro de la dinámica escolar, se requería dicha intervención, entendida como el apoyo y la asesoría que los adultos mencionados debían dar a los niños, las niñas y los jóvenes, a fin de asegurar resultados convenientes y positivos.

En los últimos años, sin embargo, se observa en la mayor parte de las instituciones todo un proceso de apropiación de la dinámica, por parte de los estudiantes y una actitud menos influyente por parte de docentes y padres de familia. Ello, sin duda, hace que la conformación de los gobiernos escolares revele con mayor claridad las tendencias y los intereses de los estudiantes. Sin embargo, debe llamar la atención que dado que alrededor del proceso de conformación de los gobiernos escolares no se desarrolla una verdadera acción formativa de carácter institucional, no se aprovecha toda la dinámica y el potencial de conocimiento de este proceso.

- *Apropiación*: sin duda, una cuestión que se desprende de lo antes planteado es la dispar apropiación de lo demo-

crático que se vive en las instituciones educativas; ello se evidencia, por un lado, en el hecho de que si bien es cierto los personeros y presidentes estudiantiles son conscientes del tipo de representación que portan, aún no han logrado desarrollar una visión global de la escuela y sus implicaciones en la formación de ellos como sujetos. Solo con mínimas y escasas excepciones fue posible observar la posición de algunos estudiantes reclamando una redefinición de la lógica con la cual se desarrolla la vida y la mecánica institucional. Esta situación fue de particular interés en una institución privada cuando en el debate sobre las propuestas programáticas se reclamaba a los candidatos interés y preocupación cuando en la institución se prioriza el asunto de los resultados de las pruebas y se genera un grado de exigencia académica que deja a un lado otros aspectos del desarrollo de la condición de los estudiantes. Por lo tanto, puede afirmarse que dentro de la dinámica escolar es posible identificar, al menos, tres tipos de actividades básicas dentro del desarrollo de la acción del gobierno escolar y que se pueden caracterizar de la siguiente manera:

1. Actividades relacionadas con la formación de voluntad política y que son las que se desarrollan durante el proceso previo a la elección del gobierno escolar y que comprende la manifestación del interés de los estudiantes, en relación con su participación en los espacios que genera dicha opción democrática. Dentro de estas actividades conviene resaltar la conformación de grupos para la selección, apoyo y desarrollo de la actividad proselitista a favor de uno u otro candidato; la discusión de las ideas y los intereses que se van a plasmar en el programa que cada uno de los candidatos va a

presentar a consideración de los diferentes sectores del estudiantado.

2. Actividades de desempeño, se refiere al conjunto general de actividades que los estudiantes que han resultado favorecidos con el voto realizan a lo largo del año escolar para tratar de dar cumplimiento a los compromisos que han establecido con sus electores; básicamente es posible identificar dos tipos de actividades: las primeras que tienen que ver con el ejercicio de las responsabilidades propias del gobierno escolar; es decir, aquellas que reclaman la presencia de los estudiantes en los espacios donde se toman decisiones sobre el desarrollo de la dinámica escolar.

Hay un espacio donde también se realiza una presencia y participación activa de los estudiantes y que tiene lugar en los ámbitos donde se dirimen los diferentes conflictos que se plantean en las relaciones que se dan entre los mismos estudiantes y entre los estudiantes y los docentes; este espacio dada la naturaleza de los conflictos que allí se presentan, significa el desarrollo de un escenario dentro del cual se producen aprendizajes de algún valor, tanto para los estudiantes como para los docentes; sin embargo, conviene observar, que en la mayor parte de las ocasiones se da más importancia a lo establecido en el manual de convivencia, que a la posibilidad de desarrollar procesos pedagógicos y formativos alrededor de estos.

3. Actividades de tipo evaluativo, se refieren a los espacios que al finalizar el año escolar se propician en algunas instituciones educativas con el fin de que las representaciones estudiantiles presenten, tanto a los estudiantes como a las directivas, un informe, la mayor parte de las veces oral, sobre lo que fue el desarrollo de las actividades

y las gestiones realizadas durante el desempeño del gobierno escolar. Debe observarse, que este tipo de actividad es más bien de carácter convencional, dado que no conduce a un proceso evaluativo en el sentido preciso de la palabra, cuestión que se puede constatar en el hecho de que no existe en los archivos institucionales una memoria que permita hacer el seguimiento a la manera como se cierran y se evalúan los diferentes períodos del gobierno escolar.

Con relación al impacto que el desarrollo de los procesos de conformación de los gobiernos escolares tiene en la formación de la denominada voluntad política, conviene precisar que ello depende, tanto de las características institucionales como de la manera como los docentes y padres promuevan el desarrollo de dichos procesos; una de las cuestiones que conviene resaltar es que, en efecto, existen grupos de docentes que han interpretado estos asuntos más allá del alcance de la Ley, y por consiguiente hacen evidente un compromiso significativo frente al mismo; por su parte, desde la perspectiva de los directivos lo genérico a encontrar es la idea de dar cumplimiento, en los mejores términos, a lo dispuesto en las respectivas normas.

De otra parte, es visible que en reducidos espacios hay interés por extraer conclusiones de carácter formativo de este tipo de procesos; es decir, es excepcional el hecho de la presencia de lecciones aprendidas como resultado de esta experiencia; ello se hace evidente, en que es posible encontrar grupos de estudiantes que ya comienzan a manifestar alguna intención crítica frente, no solo a la manera como se estructuran las plataformas de trabajo, sino también a los procesos que conducen a la participación de los estudiantes en el seno de las diferentes instancias de gobierno de la escuela.

Sin embargo, debe decirse que a lo largo de estos casi veinte (20) años de ejercicio de la democracia escolar, se han producido algunos cambios significativos dentro de la dinámica escolar; entre ellos vale la pena citar un reconocimiento cada vez más evidente de actores educativos que comienzan gradualmente a tener importancia en el manejo de las decisiones institucionales, como es el caso de las representaciones de padres de familia, del conjunto de egresados de cada institución y, por supuesto, la comunidad estudiantil. Si bien es cierto, este proceso de reconocimiento ha sido lento, no debe solamente responsabilizarse a la institución, sino también al hecho de que los actores educativos mencionados no han desarrollado un análisis claro y concreto sobre el significado y el impacto que su presencia y participación puede tener en la nueva dinámica que se le quiere dar a las instituciones educativas.

Finalmente, conviene llamar la atención que se hace necesario que las instituciones y los actores sociales, especialmente docentes y estudiantes, realicen un alto y generen unos espacios de discusión que permitan sacar las actuales experiencias de gobierno escolar de la mecánica y la rutina en la que parecen haber caído. Sin duda, este análisis deberá conducir a la generación de estrategias de aprendizaje que admitan trabajar más a fondo y de manera sistemática este tipo de procesos, con el fin de asentar en los imaginarios de los escolares ideas más sólidas y consistentes en torno a lo que debe ser una verdadera sociedad democrática y participativa.

En relación con lo que la experiencia investigativa arroja, es claro que la recomendación más importante que se puede hacer con el propósito de cualificar este tipo de procesos tiene que ver con el hecho de hacer extensivo el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo que estos espacios de formación democrática

brindan, tanto a profesores como a estudiantes. Como se reiteró al comienzo, es importante que la escuela recuerde su carácter pedagógico y en tal sentido, introduzca elementos que contribuyan a la pedagogización de todas aquellas experiencias que son susceptibles de brindar procesos de aprendizaje.

Conclusiones

La democracia es un imaginario escolar que gradualmente se ha desplazado del ámbito de lo exclusivamente académico a tener una presencia de algún significado dentro de las dinámicas de vida de la escuela; el desarrollo de las nuevas condiciones históricas ha sido junto con los procesos que comenzaron a vivirse a partir de la expedición de la nueva constitución y de sus decretos reglamentarios, los puntos de partida para el inicio de un conjunto de experiencias que ha permitido, en lo esencial a los docentes y a los escolares, involucrarse con mayor decisión, en la vivencia de algunos de los aspectos de la cultura política de nuestras sociedades.

En las primeras etapas de desarrollo, tanto la institución como los actores sociales asumieron la mirada del cumplimiento de la norma: se planteó que la ley de educación ordenaba la conformación de gobiernos escolares y, por consiguiente, lo que se vivió fue un ejercicio de reproducción de los procesos electorales que son característicos de la vida política del país. La idea que subyace en este tipo de situación puede mirarse desde una doble perspectiva: una de ellas tendría que ver con el presupuesto de que la escuela debe enseñar y ejemplificar que aquellos cargos de responsabilidad pública solo podrían ser patrimonio de aquellos actores sociales que mostrasen ciertas virtudes públicas; es decir, el ejercicio de la representación de los intereses de los ciudadanos debía encargarse a ciudadanos ejemplares, así

los directivos y los docentes señalaban aquellos estudiantes que reúnen dichas características y solicitan a los votantes decidir por ellos.

Sin embargo, desde otra perspectiva, se podría afirmar que lo que se pone en juego en este tipo de decisiones no es otra cosa que una relación de poder y que lleva a que los docentes y directivos hagan evidente esta relación mediante la imposición del candidato por el cual deben votar los estudiantes; en efecto, un buen número de testimonios puso en evidencia que docentes y directivos de manera velada o directa hacían manifiesto su interés de que la representación estudiantil cayese en determinado tipo de estudiantes, dado que ello haría más fácil la toma de las decisiones implícitas en el desarrollo y ejercicio del gobierno escolar. Sin embargo, también conviene observar que en algunas instituciones los procesos del gobierno escolar y su mecánica siguen haciendo manifiesta la injerencia de algunos docentes y directivos a la vez que se hace visible el rígido manejo de los conceptos de orden y disciplina.

Para los estudiantes el desarrollo de este tipo de experiencia genera la posibilidad de proponer algunas transformaciones en el desarrollo de la vida cotidiana de la escuela; se refieren a aquellos aspectos como el recreo, la organización de eventos, el arreglo de los salones, entre otras, pero aún no se llega a la realización de planteamientos que toquen aspectos esenciales de la dinámica escolar en sí; es decir, cuestiones como el manejo de la institución, las estrategias de aprendizaje, los procesos evaluativos aparecen lejos de las posibilidades de los estudiantes. Ello resulta comprensible, dado que las plataformas estudiantiles no reflexionan sobre la naturaleza de la institución educativa, no hay un proceso sistemático de aprehensión de la misión, la naturaleza y las características de este tipo de institucionalidad.

También es evidente, en la mayor parte de las instituciones educativas, que pasada la alegría y la euforia de los procesos de conformación de los gobiernos escolares, la intensidad y el interés sobre estos asuntos disminuye de manera significativa, de forma anecdótica se podría afirmar que pasados algunos meses, grupos de cursos y estudiantes ya han olvidado quiénes son sus representantes y no tienen claro qué tipo de actividades o realizaciones han llevado a cabo, lo que demuestra la incapacidad de la escuela para vincular la formación ciudadana a otros aspectos, también importantes, como el económico, el social y el cultural (Muñoz y Torres, 2014). La respuesta a este tipo de situaciones podría estar en el hecho de que aún no se han ganado, por parte de los estudiantes, los espacios institucionales que les permitan desarrollar trabajos sistemáticos sobre su impacto en la implementación del mandato que han recibido y que la institución misma no ha pedagogizado debidamente dichos procesos.

Referencias

- Anaya, R., y Ocampo, E. (2016). Formación de ciudadanía en la escuela dentro de la transición democrática: ¿Promover escalas de valores o el desarrollo del razonamiento moral? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 5-35. doi: 10.15366/reice2016.14.1.001
- Borrero, C. (1997). *Del reglamento al manual de convivencia*. Bogotá: CINEP.
- Cáceres, & Ayllon, V. (2008). *Aprendiendo desde la práctica*. Lima: Asociación Kallpa.
- Cadena, F. (s.f.). La sistematización como proceso, como producto y como estructura de creación de saber. *La sistematización en el trabajo de la educación popular* (p. 32). Bogotá, Colombia: Dimensión Educativa. pp. 6.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Chacín, M., & Padrón, J. (1996). *Investigación docencia, Temas de seminario*. Caracas: Publicaciones del Decanato.
- Delval, J. (enero-junio, 2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_la_escuela_para_el_siglo_xxi
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI

- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.
- Mejía, J. J. (1998). *Recuperar la conciencia sujeto: la interioridad, dimensión olvidada*. Bogotá: CINEP.
- Morín, E. (1994). La noción de sujeto. En Fried-Schnitman (Comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 67-89). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Muñoz, C., y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Pérez, A. I., y Gimeno, J. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Bogotá: Alfaomega.
- Puig, J. y otros. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, Número extraordinario 2011*, 45-67. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=mGWb6YXGBGkC&pg=PA15&dq=democracia+y+educaci%C3%B3n+del+2011&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=democracia%20y%20educaci%C3%B3n%20del%202011&f=false
- Restrepo, B. (2001). Aristóteles y la educación. *Ciclo de seminarios forjadores del pensamiento en Occidente* (pp. 55-75). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Rockwell, E. (Coord.). (2001). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.