

IMPLICACIONES DEL SER DOCENTE EN LA VIVENCIA DE LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA

Claudia Lucía Cruz Torres
2011

RESUMEN

La vivencia de la democracia en la escuela puede ser comprendida como uno de los aspectos de construcción de nuevos sentidos contemporáneos en la educación. Es sin duda una sentida necesidad tanto desde la relativa carencia de estudios como desde las constantes expresiones de las comunidades académicas tras la búsqueda de mecanismos de participación y espacios de construcción.

En este artículo se ha buscado presentar, por una parte, algunos de los hallazgos de la investigación: “Relaciones de poder entre los diferentes actores de la práctica democrática: personeras, autoridades institucionales y estudiantes “relacionados con las percepciones que tienen los estudiantes sobre el quehacer del docente y, por otra parte, plantear una reflexión sobre los modos cómo estos influyen en las prácticas democráticas en la escuela.

Hasta ahora, las relaciones docentes-estudiantes se han presentado asimétricamente, es decir, los docentes son quienes detentan el poder y los estudiantes aquellos sobre quienes recae el ejercicio del poder docente. Es necesario analizar y comprende las percepciones que sobre el ejercicio del poder docente, al interior de las instituciones educativas, tienen las comunidades. Así mismo es crucial comprender que las mismas se consideran decisivas para favorecer o

entorpecer la consolidación de los estudiantes como sujetos de derechos, capaces de contribuir críticamente en la construcción de una sociedad participativa.

La propuesta que acometemos ha sido la de analizar cómo se pueden equilibrar, en medio de las relaciones desiguales entre docentes-estudiantes, las condiciones educativas que permitan la vivencia de la democracia en la escuela, con el fin de lograr la formación de sujetos políticamente responsables, autónomos y libres.

Palabras claves: docente, estudiantes, democracia, participación, sujetos de derechos, ciudadanía.

INTRODUCCIÓN

Por más que se han hecho intentos para lograr adelantos ciertos en materia de democracia escolar, es claro que se presentan barreras sustanciales que se oponen a su desarrollo, afectando, paradójicamente, a los sectores de la población a quienes más deberían beneficiar dichos esfuerzos: los estudiantes.

La problemática es variada y compleja, no admitirlo sería caer en reduccionismos y haría que la búsqueda de soluciones se traduzca en apenas en paños de agua tibia. La problemática al respecto se nutre de diversos factores y se desenvuelve de variados modos. Esto realza no sólo la necesidad de estudios sino la urgencia de análisis profundos y apertura de discusiones en niveles decisorios del sistema educativo como de otras esferas de construcción de lo educativo y cultura como de la administración del Estado.

Ya la enunciación específica de algunos problemas en la construcción de la democracia en la escuela puede ser reduccionista; sin embargo no hacerlo nos alejaría de un esfuerzo real y efectivo por la reflexión problematizadora y la investigación como camino a la solución de problemas. Así pues debemos reconocer elementos fundamentales entre los cuales identificamos: el desinterés por la política, el cual trae como resultado la apatía y el desconocimiento de los procesos y proyectos políticos institucionales; la desconfianza en el otro, la falta de colaboración y de solidaridad; la discriminación y la intolerancia, que dejan en evidencia que la participación de los estudiantes en las decisiones. En los gobiernos escolares y en la vida escolar en general, no se le ha dado a estos problemas la importancia requerida para mejorar las prácticas democráticas de la escuela que generen convivencia, impidiendo, además, la participación de los estudiantes en los procesos transformadores de su entorno, para que puedan asumir una postura crítica, reflexiva y propositiva en la vida colectiva y privada.

El presente artículo se originó a partir de la investigación: “las relaciones de poder entre los diferentes actores de la práctica democrática: personeras, autoridades institucionales y estudiantes, en una institución Educativa Pública de la ciudad de Medellín”, en la cual se hizo especial énfasis en las categorías de democracia, participación y relaciones de poder. Nos basaremos, entonces, en el análisis de los resultados y las reflexiones personales.

Estas reflexiones obedecen a lo que se considera una obligación y un llamado que deben hacerse permanentemente los docentes para fortalecer la democracia al interior de la institución con el fin de favorecer la vida escolar y la convivencia.

EL SENTIDO DE LA DEMOCRACIA ESCOLAR

La vivencia de la democracia en la escuela puede ser comprendida como uno de los aspectos de construcción de nuevos sentidos contemporáneos en la educación. Es sin duda una sentida necesidad tanto desde la relativa carencia de estudios como desde las constantes expresiones de las comunidades académicas tras la búsqueda de mecanismos de participación y espacios de construcción. Buscar el sentido de la democracia en la escuela implica indagar por el sentido profundo de las relaciones políticas, de construcciones de identidad, de elaboraciones complejas de la vida del centro educativo y del modo como se están forjando algunos de los más relevantes fundamentos del desarrollo de los jóvenes, hombres y mujeres que en un mañana cercanos estarán al frente de nuestra sociedad. Ha sido de este modo cómo se acometió el estudio de un sistema de relaciones de democracia escolar tras las pistas para tratar de hacer aportes en esta materia. Se abordó el Colegio Santa Juana de Lestonnac y se delimitaron las relaciones entre la personera estudiantil y la comunidad académica identificada tanto en el rol de las otras estudiantes como en el del cuerpo docente y directivo. Fue claro para las investigadoras cómo este planteamiento ponía de plano el papel de mediador de la personera por cuanto la misma se erige como sujeto simbólico y de interacción elegida por las demás estudiantes al mismo tiempo que sus funciones se desarrollan en interacción con los adultos que, se supone llevan la responsabilidad, y los roles formadores y administrativos de la institución. El poder se erige como un elemento condicionante, y en algunos casos restrictivo, tanto el desarrollo de las relaciones que en este plano se construyen como en la formación misma de las educandas.

Tratando de dar respuesta a la pregunta sobre: “¿Cómo se manifiestan las relaciones de poder entre los diferentes actores de la práctica democrática: personeras, autoridades institucionales y estudiantes, en una institución Educativa Publica de la ciudad de Medellín?”, quedan en evidencia las dificultades, al parecer, en la mayoría de las instituciones educativas, en el establecimiento de unas condiciones que fortalezcan las prácticas democráticas en la escuela. Así las cosas, se percibe de lleno un panorama de expectativas en los actores de la vida institucional. Los adultos formadores pueden esperar ciertos comportamientos, posiciones y pronunciamientos

de la personera. Podría ser o resultar que para estos la personera debiera asumir una perspectiva institucional en su accionar, ubicándose claramente como defensora y promotora de las posiciones del establecimiento escolar. En similar sentido, las estudiantes y compañeras de la personera, comunidad que la eligió, podría esperar el desenvolvimiento de la personera desde una perspectiva de cercanía, relación e incluso cierta complicidad para con el cuerpo estudiantil que, podrían suponer, debe su lealtad.

La personera es una estudiante. Ha sido elegida de entre el grupo de compañeras por unas cualidades, reconocimiento e intereses. Se trata de un joven del mismo rango de edad y similares comportamientos a los del grupo o segmento demográfico que conforma el cuerpo estudiantil. Si bien es cierto que la personera no es una estudiante cualquiera, sino una que ha asumido una responsabilidad mayor y se ha mentalizado para ejercer un papel acorde con una propuesta de construcción de la democracia escolar, es igualmente cierto que dicho desempeño, debería esperarse, se enmarcará en las condiciones propias de su edad y condición.

Las barreras culturales y generacionales, identificadas entre las principales dificultades en las relaciones docente=estudiante, toman carácter de paternalismo, donde los docentes, por un lado, suponen la necesidad de proteger a los estudiantes y, por otro lado, desconfían de que estos sean capaces de autorregularse y autogobernarse. Todo esto se sostiene en el temor a que se equivoquen, porque algunos docentes no confían aún en las potencialidades de los estudiantes como seres en formación, presumiendo que todavía no son capaces de asumir los compromisos seriamente.

De otra parte, algunos docentes asumen una posición displicente, desentendiendo los procesos estudiantiles, olvidando que el estudiante en su proceso de formación puede equivocarse, esto es lo que amerita acompañamiento, en lugar de represión, para ir consolidando su subjetividad política y capacidad de liderazgo fundamentados en el ejercicio de la libertad de expresión, elección y representación. Los docentes direccionan, entonces, la enseñanza y el

aprendizaje de la democracia como un dogma, en el que se imponen las verdades pero no se generan espacios para la discusión, ni el debate o la argumentación. Las estudiantes no sólo perciben esta situación y se hacen conscientes de las barreras que este tipo de relacionamiento y actitud determinado por los docentes implica sino que plantean claramente sus críticas y verbalizan con gran coherencia las limitantes de la situación. Es el caso de del comentario de una estudiante, en uno de los talleres que se realizaron en el marco del proyecto, que ejemplifica tal postulado:

Estudiante: no en todo nos toman en cuenta ya que las directivas toman sus decisiones sin importar la opinión de las alumnas. Ellas creen que es la mejor opción pero no, (...). Así es la democracia en mi colegio y nada se puede hacer. Pues donde manda capitán no manda marinero. (Yo vivo la democracia en mi colegio así, taller lúdico, 2010a)

La declaración ofrece al analista algunos elementos de notorio peso frente a la necesidad de comprender la construcción de la democracia en la escuela. Resulta evidente en expresiones como esta que las estudiantes desean tomar decisiones. Que el espectro decisorio resulta fundamentan en su formación y que no sólo esperan sino que desean formar parte de hacerlo. En ese mismo orden de ideas, las estudiantes confrontan coherentemente el rango de decisiones de las directivas y docentes, de los adultos, con relación al que suponen puede estar al alcance de ellas. No parecen ingenuas frente a tal condición sino por el contrario muy ubicadas. El rango de la opinión es claro para ellas. Saben que una cosas es decidir y otra opinar. Y en tal dirección expresan ante todo su necesidad de ser oídas y de poder expresar sus conceptos y sentimientos. Formulan expresamente que sus opiniones son descartadas como no importantes. Cuestionan el poder del cuerpo decisor cuando plantean que aquél grupo de personas supone, cree, que sus decisiones son lo mejor, y plantean, que aquellas personas están equivocadas. Es decir, para las estudiantes, haciendo una generalización desde declaraciones como la anterior, los adultos necesariamente tienen la razón cuando creen tener; pero además, pueden no estar haciendo lo correcto y quizás no son ellos sino las estudiantes quienes en algunos casos pueden identificar

claramente qué es lo correcto u oportuno: Finalmente, las estudiantes reconocen el factor decisorio y la extrema subjetivación y desconocimiento de sus opiniones como una muestra de poder y un ejercicio del mismo que cae sobre ellas con un peso al que no pueden oponerse y para el cual no encuentran una mecanismo de interacción diferente al sometimiento: esto es particularmente notorio frente una expresión tan taxativa como: “Dónde manda capitán no manda marinero.”

Como en el ejemplo, se encuentran muchas otras ocasiones en que las estudiantes expresan que sus voces no son escuchadas y mucho menos fomentadas, parece ser que cuando se atreven a opinar no poseen una buena argumentación para persuadir o convencer a los docentes o, tal vez, esas opiniones se quedan en quejas y no se trascienden a posibles soluciones o, incluso, llegan a sentir que los docentes no fomentan en las estudiantes pensamientos desafiantes por temor a desestabilizar la institución, entonces prefieren callar para no generar roces con los directivos.

Todo ello como demostración de un trato unidireccional, en el que se deja poca posibilidad para la intervención propositiva de los estudiantes, que les permita ampliar sus conocimientos y afianzar los procesos democráticos institucionales. Este tipo de percepciones, generalizadas además, son el reflejo de unas relaciones de poder jerárquicamente establecidas, manifiestas desde la distorsión del concepto de autoridad ya que se interpreta desde el adultocentrismo y el autoritarismo.

En los estudiantes también se evidencia una resignación frente a las posturas y decisiones de los docentes y directivos, donde según ellos “nada se puede hacer” (Yo vivo la democracia en mi colegio así, taller lúdico, 2010b). Esta postura desesperanzadora y extremista se puede demostrar con su actitud de adaptación porque tampoco se desea comprometerse, ser cuestionado o promover el debate y la crítica. Estas desviaciones impiden crear las condiciones para las prácticas democráticas en el ámbito escolar, propiciando una actitud generalizada de las estudiantes, tendiente a la sumisión, la obediencia y la disciplina, y los docentes lo reafirman con

una actitud de crítica permanente frente a la falta de compromiso, discernimiento y actitud propositiva de los estudiantes de hoy.

Los docentes exponen dificultades como el tener que reñir con el conformismo y el letargo de las estudiantes en sus actitudes políticas, como se explica a continuación:

Docente: “a veces veo, que el liderazgo no trasciende como debería ser, o sea, una representante no es solo para ver quien se comportó mal, pienso que un consejo estudiantil bien liderado puede crear pautas, puede promover ideas que ayude a mejorar la parte académica y, por qué no, hacernos sugerencias a nosotros los profesores” (grupo focal de docentes 1, comunicación personal, 2010a)

En declaraciones como esta se evidencia la existencia de una brecha de percepciones que finalmente se convierte en la brecha relacional entre adultos y estudiantes; entre adultos y personera. Los docentes esperan que la personera ejerza un liderazgo cierto y concreto. Suponen que la personera debe proponer por el mejoramiento académico y hacer sugerencia...es más, ni siquiera entienden que ella puede hacerlo, sino que le otorgan esta alternativa como una concesión...”por qué no...hacernos sugerencias a nosotros los profesores”. El comentario deja en claro por lo menos tres elementos básicos: Primero, que los docentes no ven el rol de la personera en términos de un par legítimo de interacción en los procesos de la comunidad académica. No ven que trascienda su liderazgo. Segundo, si de una parte no ven el liderazgo tampoco dan cuenta de que sea su responsabilidad promoverlo y fortalecerlo; de modo que unilateralmente señalan su ausencia. Tercero, para ellos, el rol de la personera podría llegar hasta la concesión que ellos hacen de que podría dar recomendaciones. Sin embargo ellos mismos se quejan de que su gestión no se de en los términos en los que ellos esperan. Así pues si para ellos legítimo en términos estructurales que exista no pareciera legítimo en términos facticos que la gestión de ella debe darse por relación e interacción con la comunidad académica, incluidos ellos.

Para Barbosa y Acosta (2005, P. 6), en la escuela los procesos de participación de los estudiantes, en la mayoría de ocasiones, “se dan en espacios intergeneracionales de orientación adulta, lo cual es una negación de la participación real de los jóvenes, en tanto se refiere a relaciones de manipulación e imposición; mientras la única participación efectiva es en la que los jóvenes deciden e interlocutan en iguales condiciones con los adultos”. Es claro que en el desarrollo de las relaciones que se dan en la comunidad académica el adulto debe asumir un rol que le es propio por su condición: su edad, su conocimiento, su experiencia, su racionalidad así como las responsabilidades y funciones propias de la estructura institucional al igual del proceso formativo. En similar sentido, los estudiantes se desenvuelven desde su condición. Igualmente marcada por su edad, sus vivencias, así como por su concepción de la vida y las relaciones sociales. Sin llegar a los límites del adultocentrismo; aunque igualmente, sin pretender llegar a los terrenos de una anarquía juvenil, es preciso entender que jóvenes y adultos deben convivir en la comunidad académica construyendo y persiguiendo los objetivos de formación y desarrollo desde los roles propios a unos y a otros. Los docentes mostrarán siempre la tendencia a exigir aquello que consideran es lo que deben dar los jóvenes; éstos exigirán a los mayores según lo que creen que estos deben ofrecerles. Más allá de estas ideas, resulta igualmente claro que unos y otros tratarán de imponer su deseos y creencias en las relaciones políticas marcadas ante todo por un tira y afloje –se supone formativo- que es ante todo un tira y afloje en relaciones de poder. Veamos lo que expresó una estudiante:

Estudiante: (...) cómo nos van a exigir respeto a nosotras, escucha, si cuando uno les va a ir a hablar (...), no toman la opinión de uno en cuenta, o sea, eso no importa que ellas tengan o no autoridad, es que todos somos humanos y tanto ellas como nosotras, (...) nos tenemos que respetar, (...).
(Grupo focal de estudiante, comunicación personal, 2010a)

El reduccionismo de la democracia toma su razón de ser en la falta de proposiciones, de apropiación, de sentido de pertenencia y de liderazgo en el que caen los estudiantes, incluso los representantes estudiantiles y personeros, al delegar las posibilidades de participación y

proposición en los docentes, frente a los muchos o escasos procesos y proyectos, bajo la consideración de que son ellos los más aptos para pensar y desarrollar las propuestas gracias a su autoridad; por ello, los docentes se ven en la obligación de asumir tareas en pro del desarrollo de la democracia escolar, aunque muchas veces, estas tareas se enmarquen en actitudes impositivas y de exigencia que desvirtúan el sentido de la democracia. Tomaremos como ejemplo la siguiente expresión:

Estudiante: Pues yo creo que yo no la vivo (*refiriéndose a la democracia*) ya que yo no oporto mis ideas, ni pensamientos ya que soy muy seria y penosa. (Yo vivo la democracia en mi colegio así, taller lúdico, 2010c)

Vivir la democracia es construirla. Debería serlo. La democracia, se entiende por principio, es participación y construcción. Así pues, cuando los estudiantes plantean una consciente ausencia de participación y una negativa o imposibilidad de ofrecer sus ideas y opiniones; debe entenderse también la emergencia de un vacío de relaciones constructores de democracia en la escuela, un vacío notorio en las relaciones políticas y un vacío en la construcción y fortalecimiento de caminos para la democracia escolar que son, como por ende, un camino para el desarrollo de los ciudadanos y de nuestra sociedad del mañana. Este tipo de actitudes se originan en el temor a equivocarse y a quedar en ridículo ante sus compañeras, pero refuerzan y justifican la apatía por las situaciones y problemáticas de la institución.

Participar puede entonces significar, no solo el hacer un simple acto de presencia, seguir instrucciones, ser consultado, opinar o hacer parte de toma de decisiones, también gestionar y ejecutar proyectos de iniciativa propia. La definición propuesta por Hart (1993a, p.6) consta de niveles de participación en relación “con los procesos de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias.

Según Hart (1993b, p.6), existen cuatro niveles de participación aplicables a la escuela: 1) La participación simple: consiste en tomar parte del proceso como espectador o responder a actividades dirigidas y creadas por otras personas; 2) En la participación consultiva: se escucha la palabra de los sujetos, se alienta a opinar, proponer y valorar y se facilitan los canales para ello; 3) En la participación proyectiva: el sujeto se convierte en agente y siente como propio el proyecto; 4) La metaparticipación: consiste en que los sujetos reclaman el derecho a tomar parte de las decisiones, piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación.

Por un lado, es un hecho que las estudiantes no participan como deberían, así que la participación en la institución se refiere al nivel más simple, donde no se escucha la palabra del otro, no se es propositivo ni se generan o buscan espacios y mecanismos para la participación. El tema de la participación en la institución no se profundiza, no se comenta, ni se debate, ni se crean estímulos a nivel institucional para las estudiantes.

En la institución sí se abren espacios para la participación, pero son solo para cumplir requerimientos. Cuando se habla de formar en la participación esto implica una actitud abierta, vivir el conflicto, permitir el debate y que los problemas afloren para poder solucionarlos, creando conciencia de que todos son responsables. Lo que se vive en el contexto institucional no hace parte de una metaparticipación, como el óptimo, ya que frente a la solución de problemas se adopta actitud excluyente y no una incluyente, propositiva que permita el aporte de los estudiantes, que les exija la deliberación colectiva y llegar a entendimientos.

Es necesario, por lo tanto, fortalecer los mecanismos que fomenten la participación, esto es, el trabajo en equipo por la dignidad y el derecho, la validación de opiniones y contribuciones, el que ellos se hagan agentes activos de sus propios aprendizajes, ser propositivos y productivos, a utilizar el diálogo como la práctica que permite la comprensión crítica, potenciar capacidades intelectuales, de autorregulación, para que sean capaces de defender sus posiciones con argumentos y ser coherentes con lo que piensan, hacen y dicen.

MODELO DE CIUDADANÍA ESCOLAR

La ciudadanía es un factor de desarrollo colectivo de las sociedades: Por más deseos que parezca, es imposible asumir la formación de una persona cuando se han dado elementos educativos a un sujeto individual. Se debe buscar la construcción de ciudadanía mediante el logro de objetivos colectivos, de relaciones, de interacciones complejas. Un ciudadano sólo crece como tal cuando se encuentra en medio de un conjunto de factores que van mucho más allá de lo que puede hacer la escuela aisladamente pero que sí encuentran en ella un medio privilegiado para la generación de muchas de esas relaciones y situaciones que permitirán a un joven convertirse en ciudadano y forma parte de una democracia en su sociedad desde los parámetros de haber formado parte y co-construido la democracia escolar. Por su parte, algunas directivas institucionales consideran que, si bien, la formación en temas de democracia está directamente relacionada con la preparación de los estudiantes para ejercer el rol de ciudadanos, este rol no se entiende en el sentido de asumir plenamente su papel en la toma de decisiones que afectan la forma y la vida de la sociedad, sino en el de tener que ser un buen cristiano. Todo esto se evidencia en las siguientes intervenciones:

Estudiante: tanto lo cristiano como lo ciudadano van de la mano, porque si usted por ejemplo es un buen ciudadano pero no tiene moral, no es capaz de ayudar a la gente, no es un buen ciudadano, o sea, usted tiene que tener moral para ser una buena persona y la moral va más de la religión, entonces, esas dos cosas tienen que ir juntas o no hay nada. (Grupo focal de representantes de grupo, comunicación personal, 2010b)

Estudiante: ellos siempre tratan de formar en uno..., o sea, una base, digámoslo así, religiosa, y eso se basa en valores..., o sea, las cosas que uno puede... como brindar para uno crecer y hacer crecer a los demás, (...)

y eso a uno también lo ayuda. (Grupo focal de representantes de grupo, comunicación personal, 2010c)

El tema de la ciudadanía, parafraseando a Alvarado y Botero (2008) , estaría más relacionado con el llamado al reconocimiento personal y colectivo de los intereses en pro de participar de un debate político que reivindique la opción de construir un Estado dinamizado por la pluralidad de las identidades de sus integrantes. Hasta ahora, dentro del ejercicio de la democracia escolar, como las elecciones de los representantes, existen unos conductos regulares que cumplen, en primer lugar, la función de filtro que, más que un mecanismo de inclusión, favorece la exclusión al reducir las posibilidades de selección a un pequeño número de aspirantes, negando la diferentes perspectivas de programas de gobierno y de visiones de ver el mundo, reduciendo el abanico a un grupo de personas que garanticen mantener el status quo.

Así, el modelo de ciudadanía comprendido en la institución tendrá que contextualizarse y modificarse no para negar y reprimir la fuerza creativa, sino por el contrario para impulsar nuevos procesos vía a la democratización de la vida escolar. Todo lo anterior, ejemplifica el reduccionismo de la democracia en oposición a lo propuesto por Zuleta (1990, p. 3) para quien “la democracia implica la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura. [...] En este sentido la democracia es disposición a la reflexión autocrítica, disposición de oír al otro seriamente”.

Cabe aclarar, que las posturas de las directivas y docentes de la institución educativa frente a estos temas, democracia, participación, ciudadanía y poder, son diversas y algunas veces hasta confusas como se ha mostrado. Sin embargo, las relaciones toman una forma autoritaria y a veces inflexible porque garantiza el orden, la disciplina y el respeto en detrimento del ejercicio del diálogo permanente entre profesores y estudiantes. El profesor se erige como autoridad innegable cuya posición resulta incuestionable, asunto que también esta interiorizado en las estudiantes. La autoridad es preexistente, está adscrita a un rol que tiene que cumplir el profesor y

que condiciona la relación de poder con el estudiante. Bien dice una docente al respecto de ideas como esta que:

Docente: he visto niñas que les gusta aguararse en la autoridad, que a veces son líderes negativas y que, se ha dado el caso, si son líderes negativas presentan estos problemas de autoridad, a veces han tratado de manipular al grupo, (...).Grupo focal de docentes 1, comunicación personal, 2010b)

Es claro, entonces, cómo las pretensiones de liderar movilizaciones o agrupamientos en torno a un tema se considera que es la manipulación del grupo y se le carga de un carácter negativo, puesto que representa un problema para la autoridad del docente.

En la mayoría de las autoridades institucionales, rectores y coordinadores, y en la mayoría de los docentes hay un desconocimiento de la forma cómo las estudiantes viven sus diversos espacios socio-culturales y en donde nacen sus propias construcciones interpretativas; por ello, los adultos ~ maestros y autoridades institucionales, imponen su forma de ver el mundo, una forma de descubrirlo y de significarlo. Es necesario escuchar a las estudiantes porque es en esos momentos donde se descubren diferentes situaciones de su vida, su manera de ver e interpretar la realidad, qué sabe o qué no sabe, cuáles son sus intereses, es ahí donde es posible lograr establecer una verdadera relación que apunte a la formación integral.

EL ESTUDIANTE COMO SUJETO DE DERECHOS

El estudiante tiene serios problemas para ser identificado como un par de la interacción en la comunidad académica sin que esta interacción esté mediada por un ejercicio de poder del adulto y sin que éste le asigne un rol de obediencia y seguimiento de órdenes. Como se ha visto, hay una gran tendencia de los mayores a suponer o desear que los jóvenes puedan ejercer la democracia en el acto de elegir a una personera que a su vez debe estar filada, en línea con las normas de la institución, pero además con los deseos y propuestas de los docentes y la estructura oficial. Al visualizar la normatividad, es decir, donde está expresa la regulación del comportamiento, la acción de todos los miembros de una comunidad, en este caso, la comunidad educativa; se encuentra la tensión entre el discurso escrito de la norma y el ejercicio de su aplicabilidad en la vida escolar. El discurso escrito puede convertirse en letra muerta cuando no se le conoce, cuando no ha existido la suficiente socialización de este, que permita la apropiación y, más, su internalización como acuerdo de convivencia. Así mismo, su aplicabilidad pierde legitimidad y se le ve como impositivo y autoritario.

Por ello, se hace necesario que la escuela cada día implemente acciones y estrategias que permitan la difusión de los reglamentos y manuales internos y, con ello, logre democratizar la información; pero más que eso, se deben generar espacios de reflexión y actualización de lo ahí expresado, basados en la construcción conjunta y dialógica, sobre todo, en lo que se refiere al Manuales de Convivencia, ya que este regula la vida diaria dentro de la institución.

La personera estudiantil, en el siguiente ejemplo, expresa la necesidad del conocimiento de la norma y su aplicabilidad a la vida escolar:

Personera: Sí, necesitamos que todos conozcamos el Manual de Convivencia y lo pusiéramos en práctica; lo primordial sería dinamizar la

construcción de este entre todos los miembros de la comunidad educativa; y, por consiguiente, se haría la socialización de este en una forma bien didáctica para así lograr el cumplimiento de cada uno de los párrafos de este. (Personera, comunicación personal, 2010a)

Por razones como el desconocimiento de buena parte del Manual de Convivencia y la concepción de que su función no corresponde a las demandas, necesidades, intereses y problemáticas estudiantiles actuales, su aplicabilidad resulta impositiva, no son acordadas en colectivo, no se llegan a acuerdos, no se generan compromisos, no se debaten propuestas. Pareciera que la única posición del estudiante frente al Manual de Convivencia fuera conocerlo, pero tampoco se logra porque es una herramienta ajena a sus intereses y necesidades, donde su construcción no contó con su participación.

Como evidencia de cómo las reglas de juego son impuestas, veamos una concepción que puede resumir la apreciación de los estudiantes:

Estudiante: siempre tenemos que seguir el Manual de Convivencia como nos lo imponen las profesoras y la parte administrativa”. (Yo vivo la democracia en mi colegio así, taller lúdico, 2010d)

Pero también se encuentran voces que se refieren la aceptación del papel que cumplen las normatividades en las instituciones, como aquellos reguladores de la convivencia, la conducta, el comportamiento, lo que posibilita la armonía y el buen desempeño de las funciones particulares de los estamentos y sujetos que los conforman, lo que permite la pregunta: ¿sumisión o negociación?.

Estudiante: de pronto por querer mostrar lo que es o lo que no es, (*se*) hace sentir mal a las demás, de pronto yo tengo más que ésta y lo voy a demostrar con el cabello, con mis uñas, eso acá sí es como una igualdad entre todas, que nos aceptáramos entre todas (...), de pronto sí va en esa igualdad que quieren que tengamos todas y de pronto será por eso que ellas (*las directivas y docentes*) piensan así. (Grupo focal de representantes de grupo, comunicación personal, 2010d)

En la promulgación de una sana convivencia, de la pacificación de la vida escolar, pueden darse negaciones a lo que muchos estudiantes consideran sus “propios estilos”, evitando generar rivalidades, rechazos, discriminaciones entre ellos y al interior de las instituciones, sin embargo, se logra justificar la existencia de la normatividad institucional.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en el aspecto de la normatividad, es el enfrentamiento o la falta de coherencia que se tienen entre las normatividades particulares (Manuales de Convivencia) y las normatividades nacionales, que en ocasiones desarman a la institución, porque no se analizan los contextos específicos y se aplica la norma al rasero, todo por igual, por ejemplo:

Docente: todas las instituciones educativas tenemos un Manual de Convivencia, manejamos ese Manual de Convivencia hasta con cierto temor porque si en algún momento uno ve que un estudiante no se está adaptando a las normas del colegio, entonces, se le aplica el Manual de Convivencia y el estudiante o el padre de familia ponen una acción de tutela o van a la Secretaría de Educación, porque ni siquiera siguen los conductos regulares. (Grupo focal de docentes 1, comunicación personal, c)

Este argumento evidencia los temores constantes de los maestros al aplicar las normas institucionales que, en algunas condiciones, pueden ir en contravía con las normas constitucionales, acarreando un problema jurídico y legal.

Al hablarse de la educación se presentan varias tensiones, entre la normatividad institucional y constitucional, y la que se da entre la familia y la escuela. Esta última, se fundamenta en la carencia de normas que tienen las estudiantes en sus hogares o como lo plantean algunos padres de familia: “se pueden salir de nuestras manos”, modificando, principalmente el papel y el sentido de la escuela que carga con la responsabilidad completa de la formación de los jóvenes.

Esta tensión es manifiesta por un docente, quien reclama el acompañamiento de la familia en la educación de las jóvenes.

Docente: yo pienso que las muchachas reclaman antes esa autoridad, lo que ellos no tienen en la casa, esas normas, (...). Los padres de familia son ante todo muy alcahuetes, (...), que se están haciendo lo bobos para que les resolvamos las cosas, porque a ellos (...) se les están saliendo, yo he escuchado discusiones de padres que les dicen: “de aquí no se va porque usted se me sale de las manos”, entonces, (...) es como el auxilio de la familia. (Grupo focal de docentes 1, comunicación personal, 2010d)

Frente a lo que la institución educativa y sus educadores reclaman, el compromiso y acompañamiento de la familia en la formación en valores, normas y principios, solo a través de la corresponsabilidad entre estas dos instituciones, por lo menos, se garantiza abrir un camino esperanzador para la formación de sujetos políticos, críticos, en participación y ciudadanía. De este modo, la necesidad de mirar de modo complejo e integral no sólo las relaciones docente-

estudiante y la construcción de la democracia en la escuela o la participación de la personería sino también el reflejo que la sociedad recibe de ellos y finalmente los aportes de la escuela a la construcción de ciudadanía y democracia. Se reafirma aquí, como se ha planteado desde el principio del presente textos, que se hace referencia a situaciones complejas que exigen de la comunidad académica una mirada integral y comprometida.

PROPUESTAS PARA FAVORECER LA CONSTRUCCIÓN DE LA DEMOCRACIA ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

En síntesis, es necesario que el docente se comprometa con la construcción de la democracia como horizonte político-social, consciente de la importancia de relacionar la escuela con la vida y de promover una intensa red de relaciones intra e interinstitucionales. El docente democrático está llamado a formarse permanentemente en asociación con otros para hacer del trabajo escolar un esfuerzo corresponsable que le exigirá un alto grado de disciplina intelectual, cívica y política acorde con su responsabilidad social. Su compromiso democrático se traduce en una actitud ética de respeto al ser del estudiante y una atención a sus preocupaciones e intereses. La democracia escolar, entonces, no es solamente la elección del gobierno escolar. En ese sentido, podemos señalar que para que la cultura democrática penetre en la institución escolar es necesaria una profunda modificación de una serie de discursos, acciones y actitudes que han sido habituales en el funcionamiento de la escuela (Santos Guerra, 1994, P. 33).

En la búsqueda de la existencia de relaciones de poder que se generen desde la equidad, se busca que todo miembro adulto, esto es, autoridades institucionales, interactúe con el estudiante, quien está en pleno crecimiento de su conocimiento y profesionalización. El mantener la disciplina y la normatividad dejen de ser la preocupación central institucional, para establecer mecanismos legítimos de inclusión del estudiante a través del desarrollo de habilidades, actitudes autónomas, creación de espacios para el diálogo y la negociación de acuerdos mínimos de convivencia.

La propuesta es que el docente este presto siempre a proponer, promover e impulsar el debate, basándose en el reconocimiento de la existencia de diferentes puntos de vista, filiaciones o convicciones en cuanto a la política y a la vida en general, partiendo de la comprensión que la confrontación de opiniones mejorará los puntos de vista de las estudiantes, ampliará sus concepciones y mejorará la convivencia en la institución educativa.

Todo lo que implica una disposición tanto de los docentes como de los estudiantes a la reflexión autocrítica, a escuchar al otro atentamente, a tener en cuenta su pensamiento, a discutir con él sin agredirlo u ofenderlo, sin intimidarlo, sin descalificar su punto de vista, sin aprovechar los errores que cometa o los malos ejemplos que presente, tratando, sobre todo, de pasar del ejercicio de una autoridad inhibitoria a una autoridad razonada.

Así mismo, la promoción de temporadas electorales en las cuales los estudiantes y los propios docentes expresan gran entusiasmo para avalar, postular o apoyar la escogencia de sus representantes, se ve acompañado de una verdadera irrupción de campañas que ofrecen y prometen todo tipo de cosas. Así las elecciones del personero estudiantil se convierten en una época de nutrida actividad para los estudiantes. Pero, a pesar del entusiasmo, es precaria la formación de los estudiantes para los procesos de elección, para el debate de los diferentes proyectos y propuestas, y para la comprensión del papel que deben jugar quienes resulten electos en la deliberación del futuro de la institución escolar. (Castillo, 2003, p. 34)

Habrà que trabajar conjuntamente, entonces, en la construcción de la democracia participativa, incluyente de las distintas prácticas, lógicas y modos de actuar, pensar, de organizarse, gobernar y “hacer gobierno” de los jóvenes estudiantes. Es una inclusión que requiere el repensar crítico de las instituciones, estructuras y relaciones, a partir de la diferencia, y su reconstrucción bajo una visión distinta, donde el docente toma conciencia de su papel como orientador y acompañante, requiriéndosele fortalecer la capacidad de escucha para entrar en procesos de dialogicidad que aporten a la construcción de responsabilidades civiles, sociales y políticas de los estudiantes.

Este artículo pretende dejar abierta la invitación a las autoridades educativas a romper estereotipos sobre estas nuevas generaciones y a responder a los requerimientos de plantear un perfil incluyente donde se visibilicen también las posturas que emergen de los estudiantes, sus procedencias, su identidad sexual, sus deseos de cambio en el Proyecto Educativo Institucional,

el Manual de Convivencia, e inclusive del currículo, lo que permitiría hacer sus aportes y construcciones intelectuales y a la vez construirse como sujetos. Es decir que el rol del adulto profesor se legitima, si la comunicación con los estudiantes se da en la interacción y se permite una participación activa en la toma de decisiones.

Al hacer esto, el docente tendrá el rol del acompañamiento a la población estudiantil en esta reflexión, donde se le motive a tomar decisiones conscientemente, a tomar posición no solo desde lo que vive en el ámbito académico, sino en su entorno familiar, el barrio o la ciudad, como también frente al consumismo de la oferta cultural global.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, S., Botero. M. P. & Ospina, H. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. En: *Revista Argentina de Sociología*, V. 6, Número 11, 19-43

Barbosa & Acosta. (2005). Participación Organización ciudadanía juvenil. *IV Simposio Nacional de investigación y recreación Universidad libre*. Mayo del 19 al 21. Cali, Colombia.

Cruz, C. (2010). (Taller lúdico con estudiantes. Yo Vivo la Democracia en mi Colegio Así.).

Cruz, C. (2010). (Entrevista estructurada con directivos docentes y personera. El proyecto educativo institucional tiene entre sus principios fundamentales la solidaridad, la participación. Nos podría dar ejemplos de: ¿Cómo se vivencian estos en la cultura escolar?, ¿Qué entiende usted por el concepto de democracia?, ¿Para usted las niñas y las jóvenes son ciudadanas?, ¿Cuáles son los efectos positivos y negativos de las relaciones de poder entre las autoridades institucionales, personeras y estudiantes?)Grabación en video.

Foucault M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*. Río de Janeiro: Gedisa.

Foucault M. (1998) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo veintiuno editores.

Foucault M. (1992) *La microfísica del poder*. Madrid España: Piqueta.

Krauskopf, D. (1998). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. San José: Fondo de población de Naciones Unidas. Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia.

Liberti, L. (2010). (Entrevista con grupo focal de docentes. ¿Qué estaba pensando usted cuando miraba el video?, ¿Qué le dice a usted como estudiante, o docente, este video?, ¿Cuál considera puede ser la opinión de las estudiantes o profesoras sobre este video?, ¿Qué estamentos de la institución considera usted deberían intervenir esta problemática?, ¿La personería juega algún papel en las problemáticas institucionales?) Grabación en video.

Santos G., M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Malagá: Ed. Aljibe. Archidona.

Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia, un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio & Fundación Estanislao Zuleta

CIBERGRAFIA

Castillo G., Elizabeth. (2003). Democracia y Ciudadanía en la Escuela Colombiana. En: *Acción Pedagógica*, Vol. 12, No. 1, 32-39. (On line). Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17091/2/articulo_4.pdf (Tomado el 24 de mayo de 2010)

Hart, R. (1993). La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación auténtica. En: *Ensayos*, N 4, 47-59. (On line). Disponible en: <http://www.iin.oea.org/iin/cad/taller/pdf/UNICEF%20%20La%20> (Tomado el 22 de septiembre de 2007)