

## DESAFIOS PARA DEMOCRATIZAR LA ESCUELA

Claudia Lucía Cruz Torres<sup>1</sup>

María Lorena Liberti Murillo<sup>2</sup>

Ana Cecilia Saldarriaga Restrepo<sup>3</sup>

### RESUMEN

Este texto realiza una aproximación al planteamiento de cómo enfrentar los desafíos de democratizar la escuela, que permitan vivir la democracia dentro de ella, a partir de identificar cómo algunas de las manifestaciones de las relaciones de poder entre personeras, autoridades escolares y estudiantes, se convierten en limitantes para direccionar la función social de la escuela desde procesos democráticos.

**Palabras claves:** relaciones de poder, adultocentrismo, democracia, participación, razón sensible, sujetos políticos.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Español y Literatura. Aspirante a Magister en Educación y Desarrollo Humano. E:mail:Clau19cruz@hotmail.com

<sup>2</sup> Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Especialista en Gestión de Procesos Curriculares. Especialista en farmacodependencia. Aspirante a magister en Educación y Desarrollo. E:mail: mlibertt@gmail.com

<sup>3</sup> Maestra Arte Dramático. Especialista en Educación Arte Folclor. Aspirante a magister en Educación y Desarrollo E:mail: acsalda@une.net.co

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge de la investigación titulada: “Relaciones de poder en la práctica democrática en una Institución Educativa pública de Medellín”. Esta investigación intentó interpretar cómo se manifiestan las relaciones de poder entre los diferentes actores de la práctica democrática: personas, autoridades institucionales y estudiantes, así mismo, describir cómo estos actores perciben las relaciones de poder en la práctica democrática de la institución educativa en mención, reconocer cómo afectan esas relaciones de poder la práctica democrática de la población participante y develar las percepciones sobre las manifestaciones de las relaciones de poder en la práctica democrática de la población estudiada, a través de grupos focales, entrevistas y talleres.

Entre algunos hallazgos y conclusiones importantes se pueden señalar las siguientes:

Las manifestaciones de las relaciones de poder están enmarcadas en el rol que desempeñan y cumplen cada una de las personas de la institución, al cual se le atribuye jerarquía de autoridad y acatamiento al sistema. Estas relaciones se manifiestan desde la promoción de la obediencia y disciplina, lo que impide, en última instancia, el real compromiso de las estudiantes, impulsando al conformismo, la falta de cooperación y corresponsabilidad, donde el poder se define como dominación o fuerza pasiva y no como posibilidad o fuerza creativa que genera transformación y creación de otras formas de ser, pensar, hacer y conocer en el mundo. En este sentido se alude a los planteamientos de Foucault (1980) retomado por Saussa (1998, p. 299) al pensar que “la ciudadanía sin subjetividad conduce a la normalización, es decir a la forma moderna de dominación, cuya eficacia reside en la identificación de los sujetos con los poderes y saberes que

se ejercen en ellos (más de lo que sobre ellos)”. Así el poder se constituye en ejercicio direccionado por la intencionalidad relacional de los sujetos individuales y colectivos.

Si bien las autoridades defiende que educan para la participación ciudadana, lo que se observa a través de los grupos focales realizados con las estudiantes es que los principios expuestos en el PEI, como algunos de los Derechos Humanos, la solidaridad, el respeto a la libre expresión, equidad, son la mayoría de las veces vulnerados, primando los deberes sobre los derechos, porque la institución desea que las estudiantes obedezcan, se sometan a la autoridad, colocando, en su aplicación e interpretación, las disposiciones del Manual de Convivencia por encima de los derechos constitucionales. A lo que cabe agregar que algunos docentes, autoridades y estudiantes desconocen las políticas públicas juveniles, lo que hace ver paradójico que las autoridades institucionales educan para la democracia y el respeto a los derechos, cuando lo que se está es preparando a las estudiantes a ser sujetos pasivos, acrícas que aceptan el autoritarismo en la institución, en su vida cotidiana, lo que conlleva a que éstas lo reproduzcan en su “ejercicio democrático”.

Uno de los retos que tiene la institución, es precisamente, el de formar para la participación en la institución educativa, aspecto que debe enseñarse en la práctica y no convertirla en una abstracción, ni verse reflejada en un comportamiento o conducta, si no, que implica un develar o descubrir los intereses que tienen las estudiantes desde las expresiones artísticas, el cuidado del planeta, la solidaridad social entre otras, como formas de participación que las jóvenes priorizan en este momento histórico.

El enfoque de la investigación fue el hermenéutico y el método etnográfico. Metodológicamente la recolección de los datos se realizó a través de grupos focales y talleres para estudiantes y docentes, entrevista estructurada a las autoridades institucionales y las personeras. La información se codificó por medio de Atlas T y estos datos fueron interpretados a la luz de categorías iniciales derivadas del problema como: Relaciones de poder, Democracia, Juventud, Normatividad. En el proceso de interpretación y categorización de la información surgieron categorías emergentes, las cuales fueron determinadas por análisis semántico y recurrencia de frases y conceptos en las voces de los participantes.

## REFLEXIONES TEÓRICAS

Pensar la democracia en las sociedades actuales implica repensar las bases del pensamiento que han permitido construir las concepciones de sociedad con las cuales contamos. Mirar hacia las estructuras democráticas y encontrar en ellas los fundamentos del devenir de la cultura occidental es, cuando menos, alentador para quienes aspiran a comprender un poco mejor la humanidad.

Encontrar en los procesos escolares la base de la democracia y los pilares para la formación de sujetos políticos puede ser ya un ejemplo relevante y una obligación del sistema social que enmarca la ciudadanía. El tema es aun más fino si se buscan referentes más concretos en las manifestaciones de las relaciones de poder que se tejen en la escuela. El presente texto, es una aproximación al planteamiento de cómo enfrentar los desafíos de democratizar la escuela, que permitan vivir la democracia dentro de ella, a partir de identificar cómo algunas de las manifestaciones de las relaciones de poder entre estudiantes y autoridades escolares, se convierten en limitantes para direccionar la función social de la escuela desde procesos democráticos.

En la actualidad existen estudios (Sacristán, 1998; Sader, 1997 & Carbonell, 1996), sobre cómo la función social de la escuela se direcciona a partir de los intereses del poder económico imperante; convirtiendo a los profesores en vendedores, al saber en mercancía y a los estudiantes en simples consumidores. Este enfoque economicista y determinista del sentido de la educación en nuestra sociedad, reproduce un sistema de poder, que desestima, consecuente con los principios que esgrime, la posibilidad que la función social de la escuela contribuya al

fortalecimiento de los procesos democráticos en el ámbito local y global. En esta perspectiva las investigadoras en el trabajo de campo encuentran que la institución, escenario de la investigación, cambia la corriente pedagógica que orienta el proceso educativo<sup>4</sup>, para poder cumplir los requisitos de las políticas de calidad impuestas en el país. Es decir, que hace a un lado los principios de la pedagogía del oprimido como la emancipación y la liberación propuesta por Freire y se instauran los parámetros de las políticas del Sistema de Gestión de Calidad<sup>5</sup>.

Bajo este panorama, es importante entonces cuestionar la función social de la escuela, la cual ha permanecido, según Noguera (1997: 33-39), “inmodificada desde sus lineamientos generales dados en el siglo XVIII por su aislamiento del mundo exterior”, porque aunque haya acogido las políticas de la revolución educativa, que esgrimen el postulado de la modernización de la educación, su gran atraso se da, en parte, por el desconocimiento premeditado de dichas políticas y también por la falta de formación de las autoridades educativas y profesoras de los avances producidos desde las ciencias sociales y humanas, los cuales acogen principios como la diversidad cultural, participación, solidaridad, ética y formación ciudadana. Además de tener en cuenta las políticas de niñez y juventud para proponer otros tipos de currículos y la aplicación de pedagogías sociales emancipadoras que tengan en cuenta las necesidades de nuestro contexto social y los estudios que sobre identidad cultural, culturas híbridas y redes sociales se han hecho en la actualidad.

---

<sup>4</sup> Durante mucho tiempo, en el afán por reflexionar alrededor de los planteamientos y conceptos que orientarán la labor cotidiana dentro del aula, el trabajo académico y la labor de planeación de la institución, esta adoptó la propuesta pedagógica de Paulo Freire, la cual correspondía a un requerimiento: ¿cómo se educa desde y para el contexto?

<sup>5</sup> Dentro de la política de mejoramiento continuo, el Ministerio de Educación Nacional mediante la Resolución 204 de 2006 adoptó el modelo Integrado de Gestión, el cual contempla los requerimientos del Sistema de Gestión de Calidad del modelo estándar.

Lo anteriormente expuesto, implica mirar la escuela como un espacio incluyente de participación democrática en todos los asuntos relativos a la cultura escolar y romper el estereotipo de pensarla como una pequeña “monarquía”, donde confluyen intereses y normas que se convierten en poderes absolutos incuestionables, los cuales se manifiestan de forma implícita o explícita.

Para profundizar lo anterior interesa la definición que plantea Foucault (1992a, p. 19) sobre las relaciones de poder, las cuales son para él “relaciones de sujeción”. Es decir, que el poder no se puede comprender como característica de alguien, status, condición, pertenencia, sino, por el contrario es una relación de fuerzas que se producen sobre el otro. En sentido estricto, Foucault (1992b, p.19) llama “relaciones de poder a las relaciones de sujeción y sus mecanismos”. Estos mecanismos producen conductas para seducir al otro, para influenciarlo, para incitarlo y en otros casos para llegar a facilitar o forzar las acciones de los demás. Esto último no significa que cuando se ejerce el poder obligando al otro hacer algo, se está afectando su libertad. Según el autor no hay una lucha frontal entre poder y libertad humana. Es decir, que los sujetos se construyen en tensión y lucha, pero debe estar presente la libertad para que se ejerza el poder como freno de los sujetos, porque sin la presencia de la resistencia, el poder pasa a convertirse en coerción física y se constituye en relación de dominación.

El anterior concepto Foucaultiano sobre las relaciones de poder, trasladado al espacio escolar, nos ayuda a comprender el desafío que tiene la escuela de ser un espacio de interacción conjunta entre sujetos que poseen visiones del mundo diferentes, en el que se visibilizan las responsabilidades entre las autoridades escolares y estudiantes, los roles sociales de maestro – alumno, así como el conjunto de relaciones que parten de acuerdos y desacuerdos entre éstos, lo que conlleva a cuestionar los vínculos entre los actores escolares, los cuales son jerárquicos, complejos y por ende asimétricos. De acuerdo con Fossati y Oyola (2003, p. 4) “las escuelas son

espacios sociales no homogéneos, de clase, género y raza, dentro de los cuales se viven relaciones de poder antagónicas, relaciones de dominación, resistencia, emancipación”.

Bajo este panorama, otro desafío que surge es el cuestionamiento en la escuela del concepto del adultocentrismo en la se instalan las autoridades institucionales la cual es definida por (Arévalo, 1996, p. 45) como: “designa en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos y los jóvenes “[...] Esta visión del mundo está montada sobre un universo simbólico y un orden de valores propios de la concepción patriarcal” Lo que trajo como consecuencia la exclusión de los jóvenes en la toma de decisiones por su incapacidad de pensar por sí mismos, no tener la mayoría de edad o pertenecer al género femenino. La traductibilidad de esta visión, se expresa en la sociedad convirtiendo al adulto en un modelo al que se desea imitar para poder lograr una participación social que reproduce un sistema de poder, el cual pertenece al mundo productivo. Lo que quiere decir, que al joven se le prepara para que asuma posteriormente o cuando cumpla la mayoría de edad las actividades del mundo adulto como: votar comprar consumir, casarse, independizarse, conformar una familia, profesionalizarse entre otras.

Cabe aclarar, que las implicaciones de lo anteriormente expuesto en la actualidad se está cuestionando, debido a los cambios sociales, tecnológicos y a las políticas públicas para el fomento y la protección del desarrollo infantil y juvenil, las cuales permiten nuevas formas de participación de estas poblaciones que a través de la exigibilidad de sus derechos, replantean la discriminación de las relaciones intergeneracionales; por ello, esta concepción adulto centrista entra en crisis, debido a que la imagen del adulto se deslegitima, si la comunicación entre ambos no se da en términos de igualdad de derechos, entendiendo este concepto, como el derecho que tienen los seres humanos a ser reconocidos como iguales ante la ley y a disfrutar de todos los



demás derechos de manera incondicional, sin temor a ser excluidos por la raza, nacionalidad y visiones del mundo.

Lo que conlleva a replantear en la escuela los procesos de participación, como lo plantean (Barbosa & Acosta, 2005, p. 6):

En la mayoría de ocasiones se dan en espacios adulto céntricos y jerárquicos, los cuales son una negación de la participación real de los estudiantes, en tanto se refiere a relaciones de manipulación, decoración, y participación simbólica; y apostar por una formación donde los estudiantes tengan voz y voto, participen efectivamente y decidan en iguales condiciones con los adultos.

Así la escuela, específicamente directivos y maestros no desee ver cambios en la visión del mundo de estas poblaciones a quienes atiende, tarde que temprano el contexto y las nuevas formas de participación social en la globalización irán reventando estos paradigmas y esta tendrá que modificarse y comprender el poder como lo plantea Foucault (1992c, p. 19), un “diagrama en el que se relacionan fuerzas que son a la vez activas y reactivas”. Estas fuerzas entran en tensión no para negar y reprimir la potencia del otro desde lo creativo, sino que hay que comprenderlas como un detonante que puede originar otras miradas, nuevos discursos y formas de saber y conocer.

Estas nuevas miradas, discursos y formas de saber y conocer están inmersos en los procesos de globalización que se expresan en el uso de las TICs, los avances de los medios de

comunicación, las redes sociales, el mundo de la imagen y la virtualidad, le exigen al maestro tomar conciencia que estos cambios lo han dejado sin referentes para orientar el mundo de los estudiantes. Por tanto, es necesario fortalecer la escucha como fuerza activa, para entrar en procesos de dialogicidad y criticidad frente al sistema de valores imperante, que ya no es el mismo en el que se formó el maestro, el cual fue disciplinado a partir de la norma, y aprendió a cumplirla a fuerza de castigos y recompensas.

Lo que implica que para generar el cambio es importante incentivar un dialogo intergeneracional constructivo de reconocimiento mutuo, en el cual ambas generaciones deben prepararse para enfrentar las dinámicas culturales. Lo que valida las palabras de Krauskopf (1995, p.125) al referirse a que en la actualidad el papel protagónico lo tienen los jóvenes:

[...] porque son quienes están sintiendo lo que es el presente y presintiendo cómo se proyectará al futuro. El mundo adulto puede aportar toda su riqueza si se conecta inter generacionalmente con apertura y brinda la asesoría que los jóvenes valoran y esperan. Son necesarios nuevos horizontes compartidos para encontrar soluciones apropiadas. Por ello, la participación juvenil en la construcción de las respuestas no es sólo un avance democrático, se ha convertido en una necesidad. Sin la participación activa de los y las adolescentes en las metas de vida y bienestar, no será posible el desarrollo humano de calidad ni el desarrollo efectivo de nuestras sociedades.

Lo anterior invita a las autoridades educativas a romper estereotipos sobre las nuevas generaciones y le demanda plantear un perfil incluyente donde se visibilicen también las posturas que emergen de los estudiantes, sus procedencias, su identidad sexual, sus deseos de cambio al Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia, e inclusive al 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 se permite el ejercicio de la libertad de expresión, la conciliación, el respeto, la negociación, la oposición por parte de los estudiantes para que en la escuela se desarrolle una participación activa de estos en la toma de decisiones.

Desde estas exigencias que emergen del contexto, la escuela podrá legitimarse como una institución social del saber, que debe tener en cuenta la experiencia y el sentido que le pueden dar los estudiantes a los conocimientos impartidos y al reconocimiento de un tiempo previo de preparación para que estos se apropien de los valores y principios para el ejercicio pleno de la participación, en la cual son sujetos de derechos. Al hacer esto, el maestro y el estudiante modificarán las prácticas en las relaciones en la escuela, que los motive a tomar decisiones conscientemente, a realizar actos de negociación y concertación, a tomar posición no solo desde lo que vive en el ámbito académico, sino de su entorno familiar, del barrio o la ciudad.

A lo que cabe agregar que es necesario un replanteamiento como lo expresan Aguilar & Betancourt (2000, p. 41) “de una serie de discursos, acciones comunicativas, creencias sobre el poder que han sido habituales en su funcionamiento”. Como ejemplo tenemos la actitud de algunos docentes cuando se resisten a dejar de lado sus concepciones de autoridad que los mantiene como el centro o razón de ser del sistema educativo. Y les cuesta creer y entender que ellos sólo son un actor más del componente educativo. Aunque los tiempos han cambiado,

todavía hoy, existen algunos docentes que coartan, intimidan, maltratan y excluyen, escudados en unas prácticas de poder que cuestionan el concepto de justicia y vulneran los derechos de la población a quien pretenden formar.

Otro aspecto que desafía a la escuela para el cambio de paradigma, es reconocer que los jóvenes no encuentran en la vivencia diaria, en ese “mundo de la vida” la práctica real y coherente de los valores prometidos, predicados y exigidos por el mundo adulto. Es decir, que se presume que hay democracia cuando se convoca a elecciones para escoger el personero escolar, que si bien son elegidos por voto popular, este procedimiento no dista mucho de las prácticas que los adultos tienen en los procesos electorales públicos: politiquería, maquinarias, montajes, burocracia, al igual que, la de perpetuar la visión de mundo de quienes lideran en este país con el slogan de que vivimos en un Estado social de derecho. Estas prácticas refuerzan la visión de democracia representativa (Álvarez, 1997 p. 2):

Esto por si solo debería significar una alerta y un profundo interrogante para el proyecto de formación democrática, por cuanto aquella no es principalmente ni se puede reducir a la democracia representativa y, menos en el escenario escolar donde ante todo se requiere construir escenarios efectivos para la participación, cooperación, el autogobierno desde las propias aulas y en las relaciones cotidianas, en la interacción de los actores claves de la vida de la institución: maestros, alumnos, directivos y padres.

La anterior cita visibiliza una práctica mecánica de la democracia que tergiversa el sentido de ser demócrata, el cual conlleva una conducta social intrínseca y exige a la escuela replantear y

generar proyectos pedagógicos para que la democracia se haga vida en la escuela en todos los actos cotidianos, como en la vida familiar, laboral, social, institucional y política.

Por último, otro de los retos que debe enfrentar la escuela para formar un sujeto político y demandante no sólo de sus derechos, sino entendiendo el termino desde la perspectiva de la socialización política, en el que el sujeto ajusta sus valores de acuerdo al contexto en el habita y sus necesidades son evaluadas de una u otra forma independientemente del sistema político imperante.

A lo que cabe agregar, que es relevante que la escuela se replantee como lo expresa Barbero (2003, p. 12) “la escuela no puede seguir anclada en el valor de la racionalidad”, y comprender que hay que equilibrarlo con una racionalidad sensible. Además de educar a los docentes para que comprendan que nuestros jóvenes viven como lo expresa:

El nomadismo cultural y la formación de nuevas agregaciones sociales espontáneas, a modo de nuevas tribus, donde la tecnología, en especial Internet, es “la comunión de los santos” y que gracias a él, el ajuste se producirá evitando la anarquía, por eso aparece como una respuesta para el encuentro planetario de las nuevas formas de comunidad (Maffesoli, 1997, p. 3).

Como evidencias de lo anteriormente expuesto, las investigadoras consideran que es necesario exponer algunas de las categorías emergentes, soportadas por las voces de la población participante y con ello aproximarse a la comprensión de las implicaciones de estas, en la práctica de la democracia. (Ver Anexo)

En síntesis las investigadoras consideran que para aproximarse a las respuestas de cómo democratizar la escuela teniendo en cuenta estos desafíos, es necesario salirse de posturas ingenuas y dualistas, debido a que en primer lugar, es pertinente responder al llamado de resignificar los procesos educativos que tenga en cuenta las políticas económicas, sociales, culturales y educativas impuestas por el contexto macroeconómico global en la perspectiva que plantea Magendzo citado por Galeano (2009a, p.23) “globalizar los escenarios del dialogo y la concertación en la perspectiva de democratizar los poderes”, en especial el poder económico y que los gobiernos negocien con estas nuevas reformas educativas, para que se valore la educación como un derecho, lo que conlleva a reformular los planes de desarrollo y los presupuestos a nivel local y nacional. Cabe agregar, que en el ámbito de la política, la educación tiene la obligación de construir una democracia que sustente el estado social de derecho, los derechos humanos dados por la Constitución Nacional y se le dé importancia, en palabras de Magendzo, a la “educación como cultura y a la democracia como proceso y construcción” Galeano (2009b, p. 23).

En segundo lugar, otro factor que es necesario cuestionar para responder a estos desafíos, es la llamada “Revolución Educativa” la cual fue vendida bajo el paradigma de la modernización de la educación. Cabe aclarar, que la modernización se ha entendido, por una parte, desde la propuesta de currículos estandarizados para responder a una internacionalización de la educación, sin tener en cuenta las necesidades de los contextos culturales y, por otra parte, desde el avance de las comunicaciones y la aplicación de las TIC. Sin embargo, estas intenciones de modernizar la escuela son síntomas de la modernización como lo plantea Magendzo citado por Galeano (2009c, p.28) pero no de la modernidad, porque desde el punto de vista de la ilustración somos pre modernos, o como lo diría Habermas citado por Magendzo en Galeano (2009d) “entrar a la modernidad significa sobre todo reconocer la subjetividad del otro”.

Aspectos que ponen en evidencia la tensión en la que se encuentran las instituciones educativas desde lo formativo, porque si hablamos desde la modernización, las escuelas están formando sujetos para la competitividad; es decir, se forman a los sujetos para agregarle valor al producto. Pero si tenemos en cuenta los postulados de la modernidad estamos educando para el ejercicio de la democracia, para que los ciudadanos sean sujetos de derechos, ciudadanos que se reconozcan en su individualidad solidaria, que aprendan a comunicarse y respondan desde principios éticos y morales. La educación al convertirse en política de Estado necesita poner en dialogo la racionalidad científica y la racionalidad sensible.

En tercer lugar, se requiere la formación de licenciados en educación, investigadores que se formen desde currículos emancipatorios, como el propuesto por Galeano (2009e, p. 18) un currículo situacional o comprensivo, el cual se propone desde el análisis de la cultura comunitaria, es decir, la cultura de la socialización que dialogue con la cultura universal. Lo anterior conlleva a cuestionar y replantear los estándares educativos propuestos por especialistas del MEN (Ministerio de Educación Nacional), los cuales deciden qué incluyen y excluyen de acuerdo a las políticas imperantes.

En cuarto lugar, es necesario tener en cuenta en la construcción curricular, la participación de la comunidad educativa: los estudiantes, los profesores, administrativos y los padres de familia. Al hacer esto, se avanza en la vivencia de la democracia porque se trabaja con principios como la equidad, la igualdad de oportunidades, la participación, la atención a la diversidad y a las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes.

En quinto lugar, es necesario mirar detalladamente las implicaciones que tiene formar un sujeto político no sólo en la educación básica, sino también, en la formación de profesores con experiencia docente, administrativos y aquellos que se están formando como licenciados, debido a que esto conlleva al reconocimiento de la diversidad cultural, aspecto difícil de trabajar y hacer consciencia en un país como Colombia, que niega la cultura del otro. Estereotipo que ha estado arraigado en la herencia cultural que reproducen las instituciones educativas como forma de poder, que en palabras de Bourdieu (2000, p. 65) se llamaría “la violencia simbólica impuesta por la escuela que no es otra cosa que la imposición por parte de la acción pedagógica, el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo la violencia”

Es decir, que desde la escuela aprendemos, entre muchas otras cosas, que somos incapaces de reconocer la alteridad, somos incapaces de reconocer al otro como legítimo en palabras de Gadamer, citado en Magendzo (1996, p.79). Cabe aclarar, que esta barrera cultural es producto de siglos de violaciones a los derechos humanos y sociales, de reproducción de posiciones ideológicas totalitaristas incapaces de aceptar concepciones diferentes del mundo.

Por esto, las universidades e instituciones que forman licenciados y magister en educación y administradores educativos o realicen cursos de actualización docente, deben trazar nuevas políticas de formación y académicas sustentadas a la luz de la construcción de currículos emancipatorios, problematizantes mas que enseñar desde saberes disciplinares, en el cual se comiencen a reconocer la voz de aquel que no piensa como yo, en este caso la voz de los estudiantes, lo que permitirá que estos nuevos profesionales en educación lleguen a la escuela a trabajar con la comunidad educativa sobre principios como el diálogo, el respeto a la diversidad cultural, el conflicto como potenciador de nuevas formas de comunicación para llegar acuerdos o



desacuerdos de los cuales hay que aprender a respetar y debatir, desde la argumentación y el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico responsable, que permita tener parámetros para analizar e interpretar lo que sucede como país, conocer el acervo cultural, además de fortalecernos en la vivencia de la democracia, el conocimiento a profundidad sobre conceptos como: política, lo público y lo privado.

A lo que cabe agregar, el estudio y la comprensión sobre cómo las políticas de la globalización afectan los procesos identitarios a través de las sociedades de la información y del conocimiento, lo que conlleva a la resignificación de la relación de la triada cultura, educación y comunicación. La comprensión de las redes sociales como nuevas formas de participación social y el cuestionamiento a otros temas que emerjan de las necesidades de la comunidad.

Para las autoras trazar esas nuevas perspectivas educativas implica resignificar la función de la escuela a partir de la vivencia de la democracia y la participación activa de las y los estudiantes y la comunidad en general en las metas de vida y bienestar para que sea posible el desarrollo humano y afectivo de nuestras sociedades, como también conlleva a reconocer el surgimiento de un “sujeto político” que en palabras de Luna(2003, p. 9) “se manifiesta desde la conciencia y el comportamiento político”. A lo que cabe agregar, parafraseando a la autora, otros elementos que componen al sujeto político como lo son la reflexividad que requiere en principio dispositivos cognitivos que hagan posible el pensar y la construcción de redes conceptuales propias del campo político, pero también implica la capacidad de disponerse al encuentro consigo en el marco de referencia construida por el sujeto; la alteridad definida como la capacidad de implicarse con los otros, reconociendo su dignidad como sujetos iguales desde la diversidad; todo ello expresado desde la discursividad como un dispositivo que permite los acuerdos sociales y proyectos

colectivos, desde la comprensión del conflicto como una posibilidad de transformación y de cambio.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, J. F. Betancourt, J. (2000). *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: INNOVE –IDEP

Arévalo, O. (1996). Juventud y Modernización Tecnológica. *Revista PASOS* (San José de Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones. [DEI]), *Número especial*

Barbero, J. (2003). *Los medios y las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Barbosa, J. & Acosta D. (2005). *Participación, organización, ciudadanía, Juvenil*. IV Simposio Nacional de Investigación y Formación en Recreación. Mayo 19 al 21 de 2005. Cali: Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Carbonell Sebarroja, J. (1996). Estado, mercado y escuela. La privatización en el campo educativo. *Cuadernos de pedagogía*, N° 253 (diciembre), 20-26

Fossati, M. C. Oyola, C. (2003). La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación. Su aplicación al ámbito educativo. *Revista Pilquen N° 5*. Viedma. CURZA. UNCO. Río Negro.

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.

Foucault M. (2001). El sujeto y el poder. En: *Dreyfus, Rabinow, Michael Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Galeano, Londoño, José. (2009). *La pedagogía Social. Currículo y educación para la democracia en la modernidad*. Material de apoyo. N° 3. Medellín Universidad de Antioquia.

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.

Luna, M. T. (2003). *La constitución de un sujeto político en el marco de la democracia*. Medellín: Cinde.

Magendzo, A. (1986). *Currículo y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIIE.

Magendzo, A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Santa Fe de Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.

Magendzo, A. (1991). *Currículo, educación superior y modernidad en América Latina*. Conferencia ofrecida en la Universidad de Antioquia en el marco de la declaratoria del Año de la Reforma Curricular.

Noguera, C. (1997). Educación y democracia: un problema más allá de la escuela y el maestro. En *Educación y Ciudad*, N° 3. Bogotá: IDEP

Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*; Madrid: Morata.

Sader, E. Gentili, P. (1997). *La trama del neoliberalismo. Mercado crisis y exclusión social*. E. Sader y P. Gentili (comp.). (2ª. Ed.) Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003, 192.

## **CIBERGRAFIA**

Maffesoli, Michel. (2004). *Nomadismo Cultural*. (On line). Tomado el 25 de mayo de 2010 en:  
<http://www.infoamerica.org/teoria/maffesoli1.htm>

## ANEXOS

## Anexo 1. Cuadro Categorical

<b>Marco Conceptual Categorías</b>	<b>Categoría Emergente</b>	<b>Voces Población Investigada</b>	<b>Aproximación a las implicaciones para la vivencia de la democracia en la escuela.</b>
<b>Relaciones de poder</b>	<b>Autoridad</b>	<b>Estudiante:</b> “Participando en algunas actividades las cuales se realizan. No siempre, no, porque 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, pero da igual que así	Se puede deducir de esta voz, que esas fuerzas de autoridad son inalterables, inmutables, porque están sostenidas en unos principios no negociables, develando un poder disciplinar. Que implica romper una barrera cultural de quienes lideran la escuela para llegar a la concertación y el reconocimiento del otro en una autoridad compartida. El adulto en

		<p>participemos, va a valer la opinión de la rectora al lado de la de todo el colegio. Así es la democracia en mi colegio y nada se puede hacer. Pues donde manda capitán no manda marinero”</p>	<p>pos de una búsqueda permanente de formar a su manera según sus principios y valores, se olvida del joven y no le da la verdadera importancia porque considera que este está en un proceso donde todavía no está maduro para la toma de decisiones, olvidando que los jóvenes de hoy también pueden aportar a la construcción y el enriquecimiento de las instituciones.</p> <p>Al relacionar esta postura con la definición que tiene Foucault sobre las “relaciones de poder” vemos que está en contravía, porque nadie es portador del poder, este circula y funciona como interconexión donde cada sujeto lo ejerce o lo sufre.</p>
--	--	--	---



<b>Democracia</b>	<b>Participación</b>	<p><b>Estudiante:</b> En mi colegio se es democrático en algunos asuntos no en todos, pues nos toman en cuenta para elegir a una personera y una representante de grupo, ¿pero realmente piensan que somos capaces? O ¿lo hacen por seguir un conducto regular en el cual sólo somos las niñas que hay que educar? Y no el futuro que ustedes atrofian y destruyen con sus dudas y la monotonía. De poder crear un manual de convivencia y seguir nuestras propias reglas guiadas por ejemplos buenos y malos que nos encaminan a un futuro</p>	<p>En algunas frases de la intervención, la estudiante visibiliza la manera como se vive la democracia en la escuela a través de la elección de la personera o una representante de grupo, aunque este proceso es una oportunidad para el ejercicio de la democracia en la escuela porque se les da la posibilidad a las estudiantes de elegir y ser elegidas, no puede convertirse en la única opción de ejercer la democracia, porque este principio debe estar presente en el diario vivir de cada uno de nosotros, independiente que estemos en el ámbito de la escuela, la familia o el barrio. Debe convertirse en una forma de vida, en la cual la democracia</p>
-------------------	----------------------	---	--

		<p>en el cual las dudas e inseguridades sean ¿nuestra fortaleza o debilidad?</p>	<p>debe entenderse como construcción social, una práctica social en la cual su discurso demanda un lenguaje de la posibilidad. Ella no está enmarcada en conductos regulares, ella cree en el ser humano porque lo construye y lo reconstruye permanentemente, su objetivo no es destruir sino visibilizar, incluir, potenciar las dimensiones humanas.</p> <p>A lo que cabe agregar que en la voz de la estudiante se puede interpretar como un “llamado” para abrir espacios en la escuela que posibiliten la participación real, en la cual las estudiantes “experimenten por sí mismas” espacios para el ejercicio de la</p>
--	--	--	--

			<p>autonomía, se les posibilite liderar procesos para entender cuáles son sus fortalezas y debilidades, comprender el error y el fracaso como un valor agregado que les permita madurar, potenciarse como un sujeto de deberes y derechos que tiene voz y voto en la toma de decisiones, que son capaces de argumentar sus ideas, deliberar y llegar acuerdos, tener en cuenta al otro en la toma de decisiones y concienciar su papel en el mundo.</p>
<b>Juventud</b>	<b>Identidad</b>	<b>Estudiante:</b> Nosotros queremos que todo el mundo..., que nosotros seamos el ombligo del mundo,	<p>Con la expresión “Girar alrededor de nosotros” se muestra una visión ego centrista del mundo, en la que se hace</p>

		<p>digamos... en un sentido más literal, y queremos que todo el mundo gira alrededor de nosotros y que sea lo que nosotros digamos”</p>	<p>lo que ellos digan, actitud que conlleva a imposibilitar el intercambio de ideas para llegar a acuerdos y ganarse espacios para el consenso. En la actualidad la categoría juventud también es ponderada en la sociedad de consumo y esto hace que sientan que todo gira a su alrededor, contribuyendo en parte a generar en estos, actitudes excluyentes y desafiantes frente a los adultos por la toma del poder. A estos aspectos se refiere Bourdieu (1990, p.14) cuando habla sobre: “la división por edades en todas las sociedades es el reflejo de una lucha por el poder entre las generaciones”. Es una forma que tienen las</p>
--	--	---	---

			<p>generaciones adultas, de establecer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe permanecer en su lugar. En este aspecto no sorprende que haya en la juventud una actitud de desobediencia, de irreverencia, de confrontación, que es el reflejo de su respuesta a esta lucha de poder.</p>
<b>Normatividad</b>	<b>Manual de Convivencia</b>	<b>Personera:</b> “primero que todo pensaría en que si 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;	<p>Esta voz hace un llamado, para fortalecer, dinamizar este instrumento de normatividad, hace sugerencias para que toda la comunidad educativa aporte en su construcción, prioriza en su socialización, pero enfatiza que debe ser en forma didáctica, manifestando estar convencida que así, se</p>

		<p>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”</p>	<p>cumpliría. Esta voz da cuenta de su sentido de pertenencia, de interés por la institución, parece ser que considera que esta herramienta es importante y es necesario conocerla a profundidad.</p>
--	--	--	---