

A photograph of children in a classroom. A boy in a dark blue sweater and a girl in a blue jacket are looking at a book or paper on the floor. Another child's head is visible in the foreground. The background shows a brick wall and a backpack.

# CURRÍCULO, CIUDADANÍA, DEMOCRACIA

*Aportes teóricos y prácticos*

**Diego Hernán Arias Gómez**



# **CURRÍCULO, CIUDADANÍA, DEMOCRACIA**

**Aportes teóricos y prácticos**

Diego Hernán Arias Gómez

# CURRÍCULO, CIUDADANÍA, DEMOCRACIA.

## Aportes teóricos y prácticos

Autor:

© Diego Hernán Arias Gómez\*

2011. Primera edición

ISBN 978-958-44-8971-5

Impreso en Bogotá, D.C.

© Servicio Editorial Cooperativa Editorial Magisterio  
[www.magisterio.com.co](http://www.magisterio.com.co)

\* Docente-investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
Grupo de investigación AMAUTAS.

Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte, por ningún medio impreso o electrónico sin permiso escrito del editor.

*A Eliza,  
compañera en esta brega  
por unas relaciones, una escuela y un mundo más bonitos*



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	9
Primera parte	
1. TEORÍAS Y ENFOQUES CURRICULARES .....	15
Enfoques curriculares .....	21
1.1. El currículo como suma de exigencias académicas .....	23
1.2. El currículo como experiencia .....	24
1.3. El currículo como tecnología .....	25
1.4. El currículo como configurador de la práctica .....	27
1.5. El currículo como elemento liberador .....	29
2. REFERENTES DE UN CURRÍCULO PARA LA DEMOCRACIA .....	32
2.1. Referentes epistemológicos e históricos .....	36
2.2. Referentes sociológicos .....	39
2.3. Referentes legales .....	40
2.4. Referentes ético-políticos .....	46
2.5. Nuevas lógicas de la comunicación y de la cultura .....	49
3. CURRÍCULO DEMOCRÁTICO .....	53
3.1. Currículo común .....	54
3.2. Currículo cooperativo .....	55
3.3. Currículo realizable .....	56
3.4. Currículo inclusivo .....	57
3.5. Currículo práctico .....	57
3.6. Currículo reflexivo .....	59
3.7. Currículo coherente .....	60
3.8. Currículo planificado .....	60

4. LA NORMA EN EL CURRÍCULO .....	62
4.1. El Contrato como formalidad .....	64
4.2. El Contrato como pacto .....	65
5. VIOLENCIA Y CURRÍCULO .....	69
5.1. Sobre los conflictos en el contexto social .....	72
5.2. Violencias y conflictos escolares .....	77
5.3. Formación ciudadana y pedagogía del conflicto .....	79
6. CURRÍCULO Y DERECHOS HUMANOS .....	84
CONCLUSIONES .....	9
Segunda parte	
TALLER 1: TIPOS DE LIDERAZGO .....	97
TALLER 2: COMPRAVENTA DE SENSACIONES .....	103
TALLER 3: ASAMBLEAS DE CURSO .....	105
TALLER 4: CIUDADANÍA ESCOLAR DEMOCRÁTICA .....	108
TALLER 5: LOS VERICUETOS DE LA PARTICIPACIÓN .....	111
TALLER 6: CONVIVENCIA ESCOLAR .....	119
TALLER 7: JUSTICIA Y REPARACIÓN .....	124
TALLER 8: LOS ACTOS Y SUS IMPACTOS .....	128
BIBLIOGRAFÍA .....	131

## INTRODUCCIÓN

*Democracia y currículum escolar tienen una recíproca relación, de tal modo que cada uno provee los fundamentos sobre los que el otro se erige. Reconocer esto es aceptar que, sin la transformación democrática de la sociedad, es inefectivo el currículum para la democracia y que, sin la lucha política y educativa por un currículum para la democracia, la democratización de la sociedad será improbable. La democrática transformación de ambas es la condición para el desarrollo democrático de cada una (Santos Guerra, 2001, p. 134).*

El currículum no es lo mismo que la escuela, pero sin él la escuela se vacía de sentido. Si “el currículum es el resultado de relaciones al interior y entre campos complejos de fuerzas, que se establecen entre agentes y/o instituciones en lucha por una forma específica de poder cultural” (Cox citado en Magendzo, 1996, p. 69) entonces la mayoría de cosas que suceden en la escuela tienen que ver con el currículum, y por tanto se convierte en una poderosa herramienta de análisis para entender lo que ella hace, dice, omite o silencia.

El currículum tiene que ver con todo aquello que consciente o inconscientemente sucede en la escuela, por tanto es claro que trasciende lo que ésta intencionalmente pretende transmitir y, de alguna manera, los contenidos de la enseñanza representan la tensión de diversos actores sociales en su puja por ubicar unos aprendizajes y desechar otros; en tal sentido, no es absurdo afirmar que la lógica del currículum oficial en la última década, ha estado perfilada por demandas de sectores minoritarios de la población, hecho que en parte explica las publicitadas crisis e impertinencias de nuestro sistema educativo. Ejemplo claro de ello es la definición de estándares básicos en los saberes básicos por parte el Ministerio de Educación, sin la suficiente discusión y consenso con diferentes actores escolares, y la insistencia en evaluaciones masivas

(ICFES, Saber, ECAES) que, de hecho, jalonan la dinámica interna de las instituciones escolares prescribiendo en la práctica el PEI que, en teoría, debería ser del resorte de cada institución. Realidad que se suma a la poca atención que los grupos académicos<sup>1</sup> han brindado a la cuestión curricular como un campo de debate y de propuesta, debido probablemente a la ignorancia que sobre este aspecto ha existido, al asociarlo equivocadamente a la dimensión técnica, instrumental, temática y administrativa de la escuela o al lugar preponderante, con justa razón, que han logrado los estudios macro sobre el sistema de la educación colombiana. Se ha olvidado que en el currículo se juega en ser y el quehacer de importantes espacios de formación de las nuevas generaciones.

El currículo, al dar cuenta del universo del mundo escolar, tiene múltiples facetas y dimensiones, ya que en la escuela se puede concebir “como un espacio ecológico de cruce de culturas” (Pérez, 1998, p. 17), en la que confluyen la cultura académica, la cultura social, la cultura crítica, la cultura institucional, entre otras. Por ello es sugestivo explicitar y profundizar en una dimensión clave del currículo: la convivencial, más en concreto en la democracia escolar. No solo porque está demostrado que lo actitudinal no se puede desprender del conocimiento académico, sino porque la convivencia y la formación política y en valores se posicionan con fuerza como los temas clave en realidades como la colombiana y la latinoamericana. El presente texto da cuenta de una mirada sobre este cruce.

En primera instancia de hace un barrido conceptual sobre las nociones del currículo y los distintos enfoques con los que se ha abordado, hay un énfasis en la consideración del currículo como dimensión configuradora de la práctica. En el segundo capítulo se analiza el currículo y su relación

---

<sup>1</sup> Al revisar la literatura colombiana sobre el tema, es dicente la poca bibliografía que se encuentra, en materia investigativa, sobre el impacto en el currículo de los libros de texto o de las evaluaciones masivas. Al respecto ver: NIÑO, Libia (comp.) (2007). *Políticas Educativas. Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. HERRERA, Martha; PINILLA, Alexis y SUAZA, Luz (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. BUSTAMANTE, Guillermo y CAICEDO, Lilian (2005). *La evaluación: ¿objetiva o construida?* Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

con la formación ciudadana en la escuela a partir de varias categorías que ayudan a visibilizar la complejidad de la relación, en tal sentido se profundiza en las iniciativas oficiales por reglamentar este vínculo y posibles razones de su ineficacia. Después se plantea una propuesta de currículo democrático que, en lo fundamental, tiene en cuenta la formación política escolar, pero que es trasladable a la cultura escolar en su conjunto. En el cuarto capítulo hay una reflexión sobre el papel de la norma en la convivencia escolar, especialmente en términos de pacto en contraposición a la formalidad de los acuerdos. En la quinta parte se profundiza sobre la problematización de la violencia y el conflicto en las relaciones escolares, para terminar en la ubicación de los derechos humanos y su impacto en la dinámica escolar. Finalmente se presentan algunos talleres, aplicados en distintos contextos, a manera de ejemplo, sobre cómo incentivar reflexión en la comunidad educativa sobre la educación en democracia.

Al decir de Carr y Kemmis (1988), el saber educativo resulta estar ligado a determinados contextos de acción, lo que sugiere que deberíamos estar seguros de muy pocas cosas en materia de educación por cuanto ningún contexto es idéntico a otro, ni por los escenarios ni por los actores, de manera que "lo mejor que podemos pedir es un conocimiento que haya sido puesto a prueba... y que no haya revelado todavía ninguna deficiencia" (p. 61). A este tenor, es de aclarar que las presentes reflexiones son tentativas e históricas, es decir no son fórmulas ni recetas de inobjetable aplicación, pero no por ello menos profundas y serias.



## **Primera parte**



# 1. TEORÍAS Y ENFOQUES CURRICULARES

*Si parece más difícil enseñar clases inclusivas, clases en las cuales los (denominados) 'normales' están mezclados con los (denominados) 'anormales' no es tanto porque sus (así denominados) 'niveles cognitivos' son diferentes, sino, antes de ello, porque la lógica propia de dividir a los estudiantes en clases –por niveles cognitivos, por aptitudes, por género, por edades, por clases sociales, etc. – fue una estrategia inventada para, precisamente, poner en acción la norma, a través de un decreciente y persistente movimiento de marcación, separando lo normal de lo anormal, la distinción entre normalidad y anormalidad. En ese caso, el concepto de nivel cognitivo fue inventado, el mismo, como un operador al servicio de ese movimiento de marca de aquella distinción; no tiene sentido, por lo tanto, considerarlo un datun previo, natural. La propia organización del currículum y de la didáctica, en la escuela moderna, fue pensada y puesta en funcionamiento para, entre otras varias cosas, fijar quienes somos nosotros y quienes son los otros (Veiga-Neto, 2000, p. 172).*

Currículo viene de la palabra latina *currere*, que significa carrera, un recorrido que debe ser realizado. De manera esquemática podría decirse que la escolaridad es un camino, un recorrido para los estudiantes, y el currículum sus pasos, su contenido (Gimeno, 1993). El currículum “aparece como problema a resolver por necesidades organizativas, de gestión y de control del sistema educativo, al requerirse un orden y una secuencia en la escolaridad” (p. 145). De allí que el currículum aborde centralmente la cuestión de la materialización y dosificación de la enseñanza en el aula, de acuerdo a las edades, niveles, contextos y necesidades educativas presentes.

Siguiendo a Gimeno (1993), en cuanto a la actividad de enseñar, parece más evidente en el lenguaje pedagógico el esfuerzo por formalizar rigurosamente este quehacer que por clasificar su contenido o entender su relación con la instrucción. De fondo la teorización sobre el currículum

esconde una disputa más amplia y más profunda por reconocer el estatuto científico a la pedagogía. Estatus que se cuestiona ante el hecho de que ésta se nutre de reflexiones de la sociología, de la psicología, de la filosofía, de la ciencia política, de la economía y la antropología, entre otras, de manera que se señala que una disciplina híbrida como la pedagogía difícilmente podría tener la estatura y la solidez de una ciencia social.

Dada la particularidad de la escuela, se considera que en ella se genera y reconstruye un tipo de conocimiento específico, que no es reductible al conocimiento científico pero tampoco al cotidiano. Aunque no es objeto del presente escrito y sería susceptible de ampliación, valga decir que no tiene por qué haber una separación entre un supuesto conocimiento valioso (el científico-académico) y otro de un valor muy limitado (el cotidiano): puede haber conocimientos llamados científicos de carácter simple y reduccionista y puede haber conocimientos considerados como cotidianos de una gran complejidad y profundidad. En ese sentido, es posible la "construcción, en el contexto escolar, de categorías generales, utilizables en diferentes dominios, que permitan una aproximación más adecuada a los problemas de la vida cotidiana" (García, 1998, p. 56). Por tanto, la educación escolar pretendería fundamentalmente el enriquecimiento y complejización del pensamiento de los estudiantes, en interacción con otros tipos de conocimiento, el científico por ejemplo, es decir, se busca la maduración del pensamiento hacia formas autónomas y críticas. "La ciencia que se contiene en los programas escolares no es la ciencia en abstracto, como la literatura que se enseña-aprende en las escuelas no es tampoco "la literatura", sino versiones y empaquetados especialmente diseñados para la escuela" (Gimeno, 1993, p. 148).

El objetivo de la enseñanza escolar (básica) no es la formación de científicos, sino más bien, haciendo uso de algunas herramientas propias de esta disciplina, habilitar a los estudiantes para que las puedan utilizar en su vida. En ese sentido, la meta del conocimiento escolar no tendría por qué ser la incorporación, como deseable, del conocimiento disciplinar, sino la construcción gradual, en el contexto de la escuela, de un tipo de conocimiento válido y pertinente, y de unos procedimientos reconocidos para acceder a la realidad social. Elementos proclives de ser aplicados a

distintos contextos. Conocimientos y procedimientos que podrían orientar y dar un nuevo sentido a otros conocimientos, más específicos, manejados por los estudiantes. Desde esta opción, se debe garantizar la transferencia del conocimiento aprendido en la escuela a los contextos vitales, cotidianos, en los que se mueven los estudiantes; y esto cubre, desde luego, una finalidad educativa fundamental y un sentido contextual en la enseñanza, es decir, aparece un escenario o múltiples escenarios donde dichos conocimientos se colocan en evidencia. En otras palabras, el currículo "tiene ese carácter práctico, más nítidamente educativo y no derivado de las disciplinas especializadas, por la sencilla razón que la discusión de los problemas curriculares ha surgido en torno a la solución de problemas prácticos" (Gimeno, 1993, p. 167) y no tanto de problemas científicos o disciplinares.

En palabras de Bruner (1988), la única manera de conseguir una educación general en la amplia variedad de conocimientos humanos que existen es transmitiendo proposiciones causalmente fecundas o códigos genéricos. "La actitud más juiciosa sería convertir la educación general en una educación para la generalización, capacitando a los individuos a ser más imaginativos, estimulando su capacidad para ir más allá de la información dada hacia reconstrucciones probables de otros acontecimientos" (pp. 43-44). Educación para la transformación y la creatividad, de la que la escuela no puede abstraerse.

Por otro lado es claro que si la pedagogía es una ciencia o por lo menos tiene la pretensión de serlo, ella tiene como componente central la actividad de enseñar. "Sin contenido no hay enseñanza" (Gimeno, 1993, p. 138), pues necesariamente tiene que existir algo que enseñar, de lo contrario se estaría hablando de una actividad vacía o de una obra que no concibe el qué de su razón de ser. Surge así la importancia por el problema metodológico y didáctico ligado a la pedagogía. En todo caso el problema didáctico de alguna manera está precedido por el problema pedagógico, además se entiende por pedagogía la reflexión sobre el propósito, el sentido, las prácticas, los medios, las formas y los usos inherentes a los procesos educativos, procesos que abarcan el sistema escolar, pero que lo superan teniendo en cuenta que la sociedad entera educa (Arias, 2005).

Por ello antes de tener claro lo que se enseña es indispensable definir el para qué se enseña, y esta opción, puede estar atravesada de definiciones éticas y políticas de diverso orden.

Para Zuluaga (1987) la pedagogía es una disciplina que conceptualiza, experimenta y aplica los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes en una determinada cultura, en tal sentido pone central énfasis en el lugar del maestro y le da preponderancia a conceptos como saber pedagógico, práctica pedagógica y discurso pedagógico como dispositivos que, en distintos ejes, configuran nociones, conceptos y fines que tiene que ver con el ejercicio de la enseñanza.

La educación trabaja con y sobre seres humanos, al trabajar con grupos particulares de hombres y mujeres, afecta y es afectado por lo social. La educación es una de las más acabadas creaciones humanas inventadas para prolongar y transmitir a las nuevas generaciones lo que deben y no deben hacer, lo que deben y no deben desear, lo que deben y no deben saber. Al tener sentido gracias a la acción de los seres humanos, la educación cambia a través del tiempo y al haberse institucionalizado en un ente llamado *escuela* se formalizan sus secuencias, su estructura y organización en espacios, horarios, normas y agentes legitimados.

Si bien históricamente la educación ha procurado la incorporación de los menores y los jóvenes a las necesidades sociales (afectivas, políticas, económicas, etc.), dependiendo de los contextos y la fuerza de los actores que de ella demandan, es evidente que ha cumplido varias funciones – confesadas e inconfesadas–, una de ellas es eminentemente conservadora porque está encargada de perpetuar la sociedad, pero otra es liberadora, en la medida que prepara al hombre para algo que no es pero que puede llegar a ser. En tal sentido despega al hombre de su condición primaria, actual, de su instinto, de las ataduras que le ligan a la servidumbre de la naturaleza, de los dioses o de sus semejantes.

También la educación es sujetadora, en la medida que ata o condiciona a unos códigos simbólicos y morales determinados y aceptados socialmente, pues son unos valores, unas normas, un lenguaje, unos conocimientos los

que son transmitidos, y es esta opción la que garantiza la reproducción cultural de las nuevas generaciones.

[La escuela] es una parte de esa sociedad y de ese Estado y, por lo tanto, cumple las funciones que le son propias en la reproducción de la vida social y en la distribución del poder. Las funciones reales de la escuela de la era del capitalismo no se limitan a transmitir conocimientos y a formar la dotación de la mano de obra productivamente utilizable; por el contrario, las finalidades de la educación se componen de un amplio abanico de utilidades de inculcación, reproducción y legitimación de las estructuras clasistas y de las formas de poder dominantes (Cuesta y otros, 2005, p. 30).

Por eso la educación, incluso en una misma época, cambia de una cultura a otra, pues es una elite la que decide, en el universo de lo humano, lo que debe y no debe ser transmitido. Por ello el currículo, como construcción histórica cambia, se modifica, de acuerdo a los contextos y a los protagonistas que inciden en su conformación.

Por otro lado, hay quienes subvalorando la pregunta por el *cómo* dejan el importante problema de las estrategias metodológicas en educación a la improvisación, o descargan esa responsabilidad en manos de intereses tecnocráticos o voluntades instrumentales, que a la vez que saturan con propuestas, instrumentos y test, vacían de sentido el acto educativo llenándolo de actividades inconexas y carentes de horizonte. En muchas escuelas y colegios se piensa que en la medida que más ocupada esté la comunidad educativa con cientos de programas, planes, actividades, reuniones, presentaciones y formatos, más eficaz se es. Tampoco la ausencia de éstas –desde la mirada del sentido– es categórico indicador de pertinencia.

El conocimiento didáctico entonces, se situaría, como señala Porlán (1993, p, 175) “en la intersección de las tradiciones prácticas (componente empírico), las orientaciones curriculares (componente normativo), las aportaciones de teorías e ideologías más generales (fundamentos de la didáctica)” y además, sería útil agregar el horizonte general por una apuesta social (componente ético-político) de futuro deseable. La didáctica, que opera con el currículo, “se ocupa de analizar a qué tipo de intereses, opciones y perspectivas sirve” (Gimeno, 1993, p. 148).

En esta unión de didáctica y currículo, es central la reflexión del *qué enseñar*, y no sólo del *cómo* (García, 1998), aunque el *qué* y el *cómo* son dos componentes indisolubles. Asimismo, todo acto pedagógico se plantea también el *para qué* enseñar, desde el supuesto de que no hay fórmulas, técnicas ni opciones neutras cuando se trata de educar. Como señala Bustamante (1999), "dado que todo saber tiene ser sabido por alguien para poder existir, entonces el método es el sujeto, el método es la multiplicidad específica del sujeto respondiendo al desafío que hace la interacción social. Nadie puede 'aplicar' un método que no constituya lo que él es de alguna manera; en cuyo caso no aplica, sino que es" (p. 93).

Para Gimeno (1993) la obsesión técnica de lograr métodos válidos para transmitir los aprendizajes y la dependencia de la psicología para dotarse de criterios de autoridad científica han hecho que el currículo se haya olvidado del contenido culturizador de la educación. Hecho que se ha agudizado en las últimas décadas gracias a dos fenómenos: por un lado, a la tendencia internacional de las políticas educativas que definen los contenidos curriculares no sólo fuera de los espacios escolares en función del mercado, sino al margen de los intereses de los docentes, sus instituciones y la academia; y por otro lado, por una desafortunada comprensión de las pedagogías críticas<sup>2</sup> que en su énfasis en el carácter transmisor y reproductor de la enseñanza tradicional, le restan importancia a los contenidos al ver en ellos única y exclusivamente instrumentos funcionales de las clases dominantes. Olvidan que...

Convertir en tema central de la didáctica a los contenidos, junto a los temas que generalmente se suelen concebir como propiamente didácticos o metodológicos, supone luchar por una visión más ajustada a la realidad, más integradora, ofrecer perspectivas más completas a los profesores, ampliar el sentido restringido de la técnica, porque ninguna técnica es neutral para quien la recibe, para quien la practica o para el mensaje que transmite (Gimeno, 1993, p. 141).

La mirada holística sobre el currículo es premonitoria en Paulo Freire al indicar que todo saber disciplinar debe ir acompañado de un análisis social. Según el

---

<sup>2</sup> Entiéndase por pedagogía crítica toda la tradición pedagógica subsidiaria de la teoría crítica que han encarnado especialmente Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple y Peter McLaren.

autor “al subrayar la importancia fundamental de la ciencia la educadora progresista también debe hacer hincapié, tanto a los niños y las niñas pobres como a los ricos, en el deber que tenemos de preguntarnos de forma constante en beneficio de qué y de quién hacemos ciencia” (2001, p. 55).

## **Enfoques curriculares**

Para Lundgren (citado por Gimeno, 1991) no es posible interpretar y comprender los enfoques sobre el currículo independientemente del contexto del que proceden. “Las teorías sobre el curriculum se convierten en marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad, y pasan a ser formas, aunque sólo sean indirectas, de abordar problemas prácticos de la educación” (p. 44). En tal sentido es importante ubicar las conceptualizaciones modernas sobre el currículo en el marco de la reconfiguración económica de principios del siglo pasado, pues el siglo XX fue el siglo del capitalismo (Hobsbawm, 2000). Los diferentes ámbitos de la sociedad, como la política, la cultura, la producción y por supuesto la escuela, fueron cada vez más permeados por las necesidades de una reorganización internacional, que a la vez que se globalizaba, buscaba adecuar todos los aparatos e instituciones a la lógica de la producción capitalista. No es extraño que enfoques curriculares hayan estado fuertemente condicionados en ciertos momentos de la historia por las urgencias del sistema social imperante, ya que “el conocimiento y el currículo corporifican relaciones sociales. Son producidos y creados a través de relaciones sociales particulares entre grupos sociales interesados. Por eso, traen la marca de esas relaciones y de esos intereses” (Giroux, 1996. P. 68). Rastrear esas *marcas* es imperativo para cualquier teoría del currículo.

Para abordar esta tarea es fundamental entender que las preguntas centrales que le dan origen a diferentes enfoques curriculares –teniendo en cuenta que el currículo es en últimas un recorte arbitrario del mundo cultural–, tocan la representación del contenido seleccionado respecto del capital común disponible en una sociedad, y por otro lado, la manera como se reparte socialmente la cultura seleccionada a los distintos grupos sociales (Gimeno, 1993).

Dice Torres (1991) que desde principios del siglo XX cierto utilitarismo conservador anduvo preocupado por hacer del currículo una herramienta básica de la ingeniería social y de la rentabilidad económica, en sus palabras “ahora no se recurría a los intereses de los niños y niñas, sino a los de los empresarios a la hora de decidir qué enseñar y cómo en las escuelas” (p. 50). Por su parte Mejía (2004) ubica la aparición del currículo en el campo educativo internacional luego de la segunda guerra mundial, especialmente a partir de la década del cincuenta, así se fue “desplazando paulatinamente a la organización didáctica y de planeación de programas educativos que venían del paradigma alemán y francés” (p. 10). En este punto es clave la obra de autores como Bobbit (quien utilizó por primera vez el concepto currículo), Charters y sobre todo Tyler (1982), quienes inspirados en el positivismo pedagógico, se preocuparon de formular teorías sobre el currículo de carácter técnico, donde la previsión de conductas y el esquema riguroso de pasos a seguir fueron determinantes.

A partir de entonces, hasta la década del 80, la función del currículo, en palabras de Tyler consistió en indicar “a un tiempo el tipo de conducta que desarrollará el estudiante y el sector de contenido o de vida al cual aplicará ese comportamiento” (Tyler citado por Torres, 1991, p. 51) y para graficar esta intención, llega a proponer el uso de un cuadro de doble entrada: una para los elementos referidos a los contenidos y otra para las conductas esperadas. De esta manera, se pensaba, la formulación de objetivos contribuía a la selección de experiencias de aprendizaje y servía como garantía de evaluación, que debía hacerse con test y cuestionarios. “La psicología del aprendizaje conductista y la psicometría pasan así a convertirse en las principales fuentes de autoridad para el currículum” (p. 51). De esta manera, y gracias además a la política de control externo, el profesorado pasaba a ocupar un lugar secundario, más técnico, centrado en lograr los objetivos previstos por especialistas y políticos ajenos al campo educativo.

Para Gimeno (1991) la sistematización sobre los enfoques teóricos de currículo que defienden diferentes autores anglosajones (Eisner, Reid, Schiro, Tanner) se puede agrupar en las siguientes categorías:

## 1.1. El currículo como suma de exigencias académicas

Esta concepción trata de materializar en el aula la idea de que a ella debe asistir el resumen del saber culto y elaborado. Es expresión de la tradición medieval que distribuía el saber académico en el *trívium*<sup>3</sup> y en el *cuadrivium*<sup>4</sup>. “Es una concepción que recoge toda la tradición académica en educación, que valora los saberes distribuidos en asignaturas especializadas” (Gimeno, 1991, p. 46). Este enfoque formalista se encuentra profundamente arraigado en la ordenación actual del sistema educativo, sobre todo en el secundario y superior, donde la estructura académica se halla definida por la organización de las disciplinas y las demandas de éstas, además, en el sistema de promoción de un nivel a otro y de una escala a otra dentro del mismo nivel.

Este currículo se concreta en *syllabus* o listado de contenidos, lo que facilita su regulación, control e inspección. En Colombia, se evidencia dicha regulación por medio de las pruebas Saber para la educación básica primaria y Saber Pro (antes Ecaes) para la superior. Para Gimeno (1991), este enfoque, a nivel internacional se impone a partir de la crisis provocada por el Sputnik<sup>5</sup>, en el que se vuelve a los contenidos y a la renovación de las materias en las reformas curriculares de muchos países de occidente, luego de la supuesta debilidad educativa gracias a inclinaciones psicológicas y sociales.

El movimiento de vuelta a lo básico (back to basics) en los países desarrollados, a los aprendizajes fundamentales relacionados con la lectura, la escritura y las matemáticas, ante la conciencia del fracaso escolar y la preocupación economicista por los gastos en educación, expresa las inquietudes de una sociedad y de unos poderes públicos por los rendimientos educativos, propios de unos momentos de recesión económica, crisis de valores y recorte en los gastos sociales” (Gimeno, 1991, p. 47).

---

<sup>3</sup> Conjunto de tres artes referidas a la elocuencia: gramática, retórica y dialéctica.

<sup>4</sup> Conjunto de ciencias consideradas fundamentales: aritmética, astronomía, geometría y música.

<sup>5</sup> Primer satélite artificial de origen ruso, enviado en 1957 al espacio.

Para Magendzo (1996) este enfoque descuida otras realidades, por ejemplo “las necesidades psicológicas del estudiante y los problemas de la sociedad pasan a un segundo plano como fuente de contenidos curriculares. El estudiante crecerá como persona en la medida que le proporciona significado al contenido disciplinario” (p. 19). En resumen, este enfoque asume el currículo como una sumatoria de disciplinas y saberes académicos.

## **1.2. El currículo como experiencia**

Ligado a los movimientos de renovación de la escuela, este enfoque se alimenta de preocupaciones psicológicas, humanistas y sociales y ha encontrado acogida fundamentalmente en la educación preescolar y primaria. También se le da relevancia a la cuestión metodológica dado que de ella depende la consecución de los fines educativos. Para Dewey (citado por Gimeno, 1991) lo importante del currículo es la experiencia, la recreación de la cultura en términos de vivencias, la provocación de situaciones problemáticas; aquí el método no es el medio para un fin, sino parte de la construcción misma.

Para este autor español “esta perspectiva ‘experiencial’ es una acepción más acorde con la visión de la escuela como una agencia socializadora y educadora total, cuyas finalidades van más allá de la introducción de los alumnos en los saberes académicos, para abarcar un proyecto global de educación” (Gimeno, 1991, p. 49). Sin embargo la dificultad radica en garantizar la cercanía de las materias de estudio a las aplicaciones sociales familiares para los estudiantes. No siempre es posible lograr una línea de progreso ordenado hacia el saber sistematizado, máxime cuando las instituciones diseñan su currículo a partir de saberes entrecortados y yuxtapuestos arbitrariamente.

Tal modelo curricular va desde experiencias que buscan hacer de todas las instancias escolares experiencias de formación, hasta las que psicologizan todo el aprendizaje priorizando los procesos cognitivos y la estructuración de las operaciones mentales sin tener en cuenta los contenidos de la

enseñanza. Perspectiva que es criticada en tanto se pueden presentar estudiantes dotados de muchas habilidades sociales y humanas, o con gran capacidad para procesar información, pero sin el manejo de saberes específicos.

El énfasis en la experiencia puede presentarse como un objetivo educativo, que llevado a ultranza, hace que se caiga en un formulismo técnico que absolutiza una estrategia de aprendizaje y desconoce otras dimensiones a la vez que otros actores en el ejercicio educativo. Díaz Barriga (1997) llama la atención, en este mismo sentido, indicando que el movimiento de la llamada didáctica crítica, en determinados momentos, empobrece las dinámicas de la escuela cuando jalona todos sus elementos en función de unos objetivos predeterminados, sacrificando las necesidades coyunturales y las voces variopintas de los que intervienen en el acto educativo. Puede resultar tan alienante sacrificar las voluntades escolares en aras de responder a las exigencias del mercado, como desconocer las realidades individuales en aras de responder a las miradas de un pragmatismo axiológico.

Por su parte, según Mejía (2004) lo fundamental de la escuela es la formación en habilidades, actitudes y valores, que bien cimentados irán a acompañar al estudiante por el resto de la vida, en ese sentido lo curricular debe colocar su énfasis en estas dimensiones y no sólo en el conocimiento.

### **1.3. El currículo como tecnología**

Influenciada por la burocracia moderna y por el modelo científico, el currículo gradualmente se ha visto como un problema administrativo más que pedagógico o psicológico. “La gestión científica es a la burocracia lo que el taylorismo fue a la producción industrial en cadena, queriendo establecer los principios de eficacia, control, predicción, racionalidad y economía en la adecuación medios a fines, como elementos vertebrales de la práctica” (Gimeno, 1991, p. 53). Los administradores escolares, al establecer un modelo burocrático para ordenar el currículo, respondían en su origen a las presiones del movimiento de gestión científica en la

industria, bajo el supuesto de que la evolución y el progreso de la cultura “se producirían en la medida que se prepare a las personas para actuar de la manera más efectiva y eficiente, evitando que lo hagan de manera inefectiva e ineficiente” (Magendzo, 1996, p. 20).

Es sobre todo después de la segunda guerra mundial, bajo la oleada conservadora, que se desconocen los influjos progresistas de principios de siglo (Dewey, Rugg), porque obnubilados por los logros de la ciencia se moviliza toda la educación “a fin de asegurar la producción de científicos capaces de triunfar en la competición con los rusos” (Carr y Kemmis, 1988, p. 32). En este ámbito los problemas de la educación pueden interpretarse como problemas técnicos, a resolver por medio de la técnica educacional “no sólo en su manifestación física de máquinas para la enseñanza, sino también en forma de enseñanza programada y curricula empaquetados” (p. 33).

Este enfoque, igual que el academicista, supone la idea de que el diseño del producto queda fuera de las capacidades y posibilidades del ejecutor, el docente, pues es el técnico-especialista quien posee las facultades y conocimientos necesarios para concebir la tarea. Tyler, representante más destacado de este enfoque concibe el currículo como la experiencia de aprendizaje planificada y dirigida por la escuela en orden a conseguir los objetivos educativos, para él “el desarrollo del *currículum* es una tarea práctica, no un problema teórico, cuya pretensión es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa y no dirigida a lograr la explicación de un fenómeno existencial” (citado por Gimeno, 1991, p. 55). Se somete el currículo a los resultados de la instrucción, que indica lo que ha de aprenderse, sin consideración a los medios ni a las razones por las que debe hacerse. Para Díaz Barriga (1997) el modelo curricular como tecnología es la representación más precisa del eficientismo y la aplicación más clara del pensamiento tecnocrático en educación.

Bajo esta línea el currículo es concebido como un proceso técnico no susceptible de discusiones filosóficas ni mucho menos políticas. Los contenidos se naturalizan ya que la cuestión de la reflexión sobre la esencia misma del aprendizaje, así como la finalidad de los mismos o su orientación

política, está fuera de toda discusión. El resultado vuelve a ser la promoción de docentes administradores de currículo, operarios del conocimiento, ajenos al sentido de lo que tienen que aplicar, y por tanto reforzadores de perspectivas pedagógicas conformistas, acríticas y descontextualizadas. El resultado de este docente es una “persona domesticada o entrenada que se dedica a repetir lo que le enseñaron a hacer, pero sin plantearse interrogantes, ni ejercitar su espíritu crítico en lo que hace”. (Torres, 2001, p. 16). Esta perspectiva desconoce que solo la posibilidad de la interrogación y de la pregunta, de la crítica y de la propuesta, de la contextualización y la recreación, asignan a la labor educativa el estatuto profesional y emancipante que le es inherente, ya que “para una autonomía profesional más extensa y unas responsabilidades más dilatadas, es preciso que sean los propios docentes quienes construyan teoría educativa, por medio de una reflexión crítica sobre sus propios conocimientos prácticos” (Carr y Kemmis, 1988, p. 58).

#### **1.4. El currículo como configurador de la práctica**

Este enfoque pone todo su énfasis en considerar la cuestión curricular como un problema eminentemente práctico con todas las consecuencias que ello implica. Lo quiere decir que no es la teoría, o la responsabilidad con ella, la que marca el camino a seguir, o sea que no hay pretensión de objetivismo, pues es la realidad, siempre tensionante y contradictoria, la que aterriza los contenidos y los objetivos de la enseñanza. Aquí se perfila un currículo que no busca la neutralidad, que “nunca acepta que la enseñanza de un contenido determinado pueda darse alejada del análisis crítico del funcionamiento de la sociedad” (Freire, 2001, p. 55). La cualificación de la práctica quiere decir tomar partido por un enfoque curricular que sirva de herramienta liberadora para sentar las bases de una acción más autónoma, contra las presiones pedagógicas que hacen de la labor docente una tarea heterónoma, dirigida desde fuera.

En tal sentido la primera tarea para este enfoque curricular consiste en analizar las condiciones sociales, políticas y pedagógicas que conducen a la falta de autonomía. “Es preciso partir de cierto isomorfismo necesario

entre condiciones de desenvolvimiento profesional del docente y condiciones de desarrollo de los alumnos en las situaciones escolares diseñadas en cierta medida por los profesores" (Gimeno, 1991, p. 57). Si los objetivos educativos propenden por la construcción de estudiantes autónomos, críticos, responsables, lo mínimo que se tiene que exigir son unas condiciones políticas para que los docentes construyan sus currículos en esas mismas condiciones. Según Gruñid (citado por Gimeno, 1991) deben darse ciertos principios para que el currículo obedezca a este enfoque: tiene que ser una práctica sustentada por la reflexión, más que como un plan que hay que aplicar; no se puede separar su proceso de realización en las condiciones concretas del contexto de su construcción misma; no puede referirse exclusivamente a la cuestión de aprendizaje ya que se trata de un acto social y opera en un mundo de interacciones; es una construcción social, lo que implica la exigencia de reflexividad sobre los mismos conocimientos del profesor; y es inherentemente conflictivo dada la naturaleza social de su construcción, lo que quiere decir que lo que se acaba imponiendo tiene que ver con relaciones de poder y de control.

De allí que para el enfoque práctico, el docente, más que poseedor de múltiples técnicas y recursos metodológicos, es el que sabe discernir sobre la mejor manera de actuar en los contextos donde se desenvuelve. Para Kemmis (citado por Gimeno, 1991) el problema central de la teoría curricular es dar una comprensión de la relación entre teoría y práctica, por un lado, y entre la sociedad y la educación por otro. Por lo tanto cualquier disquisición sobre currículo implica una metateoría social y una metateoría educativa, ya que siempre "la educación es un proceso mediante el cual una sociedad inicia y cultiva en los individuos su capacidad de asimilar y producir cultura" (Flórez, 1994, p. 21), y cualquier desconocimiento de ello conduce inevitablemente a reduccionismos y falsas conclusiones.

Bajo la consideración de que es imposible separar los medios y los fines en materia educativa, este enfoque considera que una buena educación es aquella que "propende a formar personas capaces de contribuir a la realización o consumación de la visión utópica de la sociedad, a la transformación de la misma, a la búsqueda colectiva de un proyecto de

sociedad mejor" (Magendzo, 1996, p. 23). Por ello la tarea curricular no puede desprenderse de este objetivo.

Para Magendzo (1996) el desarrollo de la teoría crítica sobre el currículo consiste en analizar los procesos por los cuales la sociedad y los juicios del sentido común se han formado, de manera que "la comprensión de estos procesos puede revelar también alguna de las formas en las que están distorsionadas, tanto la vida social como nuestros puntos de vista sobre ella" (p. 58).

El enfoque curricular centrado en la relación teoría-práctica sugiere el rescate de los microespacios sociales en los cuales poder desarrollar la acción reflexiva, a partir de problemas de tipo práctico que reclaman iniciativas de solución. Pide salidas inciertas, experimentales y éticamente comprometidas ya que "cuando los fines no son fijos y al tiempo interpretables, cuando los medios para solucionarlos son 'a priori' múltiples, cuando no existe una ligazón unívoca medios-fines, o entre teoría y práctica" (Gimeno, 1991, p. 63) se requieren muchas alternativas. En la misma línea, para Carr y Kemmis (1988), esta reconfiguración de la teoría y de la práctica implica que el análisis crítico únicamente es viable cuando la primera (el saber organizado) y la segunda (la acción organizada) pueden tratarse bajo el filtro de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión.

### **1.5. El currículo como elemento liberador**

Para Stenhouse (1987) los currículos son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje, de allí que su construcción sea contingente e histórica. Por eso el sentido de sus metáforas: "Permítanme decir que es un objeto simbólico y significativo, como la primera página de Shakespeare, no como una cortadora de césped; como las piezas del tablero del ajedrez, no como un manzano. Posee una existencia física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere" (p. 102). Además, para el autor, el currículo, como mapa de navegación, ha de contar

con la colaboración de los implicados, esto es con el concurso de los estudiantes, "esto significa negociar con ellos el *currículum*, su evaluación y su posible modificación" (p. 106).

La pregunta, el interrogante, la deconstrucción de las verdades establecidas, son pilares de una construcción curricular alternativa ya que el terreno en el que se mueve tiene que ver con la construcción de significados. Significados que el estudiante, pero también el docente, traen al aula y que no están exentos de connotaciones políticas o posiciones de poder. "Esta comprensión de que la pedagogía y el currículo están involucrados en complejos e importantes procesos formativos y productivos, en la producción y reproducción de las divisiones sociales, le imprime a la educación su carácter inevitablemente político" (Apple, 1996, p. 72). De allí que la participación del estudiante en la construcción curricular no sea una estratagema didáctica para convocar caprichosamente su interés y controlar su atención, sino un imperativo ético que restituye su saber, rescata su pasado y lo concibe como sujeto con vocación de poder y participación en los asuntos que le competen a todos. La condición de ciudadanía que se preocupa por lo público y que se busca para el hombre del futuro, se anticipa así en el aula mediante la elaboración colectiva de lo que ocupa a todos. Al decir de Giroux (2003), esquemas alternativos de pedagogía, como los propuestos por Paulo Freire, no sólo acentúan las dimensiones interpretativas del conocer, "sino que también ponen de relieve la idea de que cualquier noción progresista del aprendizaje debe estar acompañada por relaciones pedagógicas marcadas por el diálogo, el cuestionamiento y la comunicación" (p. 53).

Es así como el componente liberador del currículo no sólo recoge la carga social de las dimensiones críticas de tradiciones pedagógicas, sino que define su estructura (no con base en la coherencia interna, lógica, mecánica, sino) a partir de la intención emancipadora y sociocrítica que ha de promover en los estudiantes. El currículo, por tanto, desde este enfoque, no es un listado de contenidos escolares, ni tiene que ver fundamentalmente con cronogramas, horarios y normas, tampoco es el organigrama de la institución escolar, ni el documento que recoge los ideales del Proyecto Educativo Institucional, sino que es el conjunto de

elementos teórico-prácticos que le dan sentido a todo lo anterior; el currículo produce y es producido por las apuestas pedagógicas y políticas, expresada en diversos dispositivos escolares, que configuran un tipo determinado de ciudadano y de sociedad.

Es de anotar que todos estos enfoques sobre currículo no se dan de manera pura y cristalina, pues las más de las veces la práctica evidencia una mezcla y sobreposición de unos y otros, o de parte de ellos. Esta taxonomía es apenas un referente teórico, si acaso útil para efectos analíticos y que puede servir para identificar tendencias sobresalientes u opciones explícitas de docentes e instituciones por nombrar sus prácticas y sus intenciones curriculares.

## 2. REFERENTES DE UN CURRÍCULO PARA LA DEMOCRACIA

*Incluso, es preciso dejar claro en los discursos lúcidos y en las prácticas democráticas que la voluntad sólo se hace auténtica en la acción de los sujetos que asumen sus límites. La voluntad ilimitada es la voluntad despótica, negadora de las otras voluntades y, en rigor, de sí misma. Es la voluntad ilícita de los "dueños del mundo" que, egoístas y arbitrarios, sólo se ven a sí mismos (Freire, 2001, p. 44).*

En términos generales es clave identificar que los estudiantes aprenden cosas que van más allá y más acá de lo que la escuela les pretende enseñar. Afirmación particularmente potente para el componente convivencial ya que muchos de sus aprendizajes de desarrollan en dinámicas y espacios ajenos al currículo explícito de las escuelas. Los comportamientos y los saberes que asombran a los docentes, por cuanto no evidencian lo pretendido en la escuela, ponen sobre la mesa las complejidades del currículo, en el entendido que éste se compone de lo visible y lo oculto, de lo enseñado pero también lo aprendido, pues "una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta lo que los alumnos aprenden" (Gimeno, 1993, p. 152). Según este autor el resultado de las primeras escenas forma parte el currículo manifiesto, pero al lado de él existe otro que funciona subterráneamente, al que se denomina currículo oculto. Los estudiantes aprenden y asimilan "teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el *curriculum* oficial, sino también y principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro y en el aula" (Pérez, 1993, p. 22). En la práctica escolar se mezclan e interrelacionan ambos, la exposición a esta experiencia por parte de los estudiantes es a lo que se denomina currículo real. "Hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición-colaboración, docilidad y

conformidad son, entre otros, aspectos inculcados consciente o inconscientemente por la escuela que denotan un modelo de ciudadano” (Gimeno, 1993, p. 152).

La diferenciación entre lo formal y lo oculto, en el currículo, sirve para entender muchas coherencias y también inconsistencias en las dinámicas escolares. “Este esquema de comprensión de la realidad explica la razón de que los cambios de asignaturas o de contenidos dentro de las mismas... tengan poca incidencia en la experiencia real de los alumnos, en la mayoría de los casos, al no alterarse las condiciones en las que discurre su experiencia” (Gimeno, 1993, p. 154). Afirmación que no quiere suponer la imposibilidad de cambio alguno, sino que para que éste sea ha de tener en cuenta que no es suficiente la modificación formal o su mera escritura en manuales o planeaciones.

La formación ciudadana, como parte del mundo de la cultura política – “conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación de los sujetos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos y a las confrontaciones que tienen lugar en los diferentes momentos históricos” (Herrera y Pinilla, 2001, p. 66-67)– se alimenta de múltiples referentes, tiene que ver con la cotidianidad y sobre todo con la construcción de la subjetividad.

Herrera y Pinilla (2001) proponen tres ámbitos en los que se construye la trama política y por tanto ciudadana. Uno que tiene que ver con la estructuración del sujeto, tocado por lo normativo, lo cognitivo, lo afectivo desde la formalidad e informalidad de la cotidianidad; otro que tiene que ver con las relaciones sociales y pedagógicas, circunscrito a la producción y difusión de saberes; y un tercero vinculado a los saberes mismos y a las posiciones que se les asigna a los distintos actores sociales. Podría decirse que la formación ciudadana ha tratado de acercarse a solo uno de estos elementos y ha descuidado los otros dos. Para la escuela, los *textos* de la realidad social no se han alterado, el sistema de circulación y producción de saberes ha obedecido a esquemas no democráticos y las relaciones en las que se negocian estos saberes parecen verticales y autoritarias.

Desanclada de los partidos políticos tradicionales y del Estado como garante de una unidad nacional, emerge una realidad política propia de escenarios privados, con movimientos, circuitos y flujos que ponen en evidencia otras lógicas. Lógicas que vienen del mundo del mercado, que copan el mundo de lo social y de cuyas imágenes se nutre el campo de lo político.

Lechner (2002) profundizando sobre esta dimensión subjetiva de la política, habla de la actual "crisis de representación" como la brecha que existe entre la política (que debería acoger los deseos y los malestares, las ansiedades y las dudas de la gente) y la sociedad. Se provoca así la erosión de los imaginarios colectivos mediante los cuales una sociedad se reconoce a sí misma en tanto colectividad. Por ello el autor menciona la ausencia de mapas y representaciones simbólicas que faciliten la ubicación en las nuevas situaciones y el establecimiento de horizontes deseables, de futuros posibles a conseguir.

En este orden de ideas, la política opera a dos niveles: la de ofrecer las posibilidades mentales de construir un futuro posible y la de dar claves interpretativas de la realidad. A este respecto la ciudadanía no sólo tendría un pie en el futuro, al perfilar el ideal a construir (por ello la escuela lo moldea en los niños) sino en el presente al proyectar lo que el magma de lo social informa para tal representación. Y como el futuro en este momento es ascendentemente incierto, las configuraciones de lo ciudadano se nutren cada vez más con lo que viene de la cotidianidad en forma consciente o inconsciente. De suerte que los medios de comunicación, los pares, la rutina familiar, las relaciones domésticas, el tráfico, la calle y el comercio configuran hoy día para las nuevas generaciones los trazos que determinan el aprendizaje ciudadano. Tal cuadro no es alentador.

La escuela en Colombia ha sido más bien espectadora de los profundos cambios que se han dado en los últimos años en el mundo de la economía, de la política y de la cultura. Diversos estudios indican que la escuela ha dejado de ser único referente socializador (Cajiao, 1999; Vasco, 1994; Parra, 1985), es decir, ha dejado de ser un instrumento eficaz para incorporar los individuos a la sociedad, o por lo menos ha avizorado unos con un perfil real diferente al que pretendía, entre otras cosas, porque no

ha contado con un proyecto propio al depender demasiado de los gobernantes de turno y de las políticas macroeconómicas, además porque no ha sabido traducir ni expresar los nuevos códigos comunicativos ni las nuevas sensibilidades que configuran las generaciones contemporáneas; y porque a la deriva, ha repetido el verticalismo, el autoritarismo, el logocentrismo y la fragmentación que fueron herramientas útiles para un período de su evolución, pero que hoy están definitivamente en cuestión. Los estudiantes han aprendido más y menos sobre ciudadanía de lo que la escuela les ha pretendido enseñar, no solamente porque en muchos casos sea más significativo el mundo extraescolar, sino porque este aprendizaje ha sorbido de las múltiples interacciones y redes sociales que se tejen y destejen en la cotidianidad de la escuela, más ricas fuera del aula que dentro de ella, y no tanto del formalismo retórico de tantos documentos oficiales.

Ni la escuela ni la sociedad en la que aprendieron los adultos a ser ciudadanos vale para el hoy, ya que, como pregunta Martín-Barbero (1998), ¿qué entusiasmo por los proyectos colectivos le están transmitiendo a los niños y a los jóvenes las derechas y las izquierdas?, ¿qué imágenes de respeto a las normas le enseñan hoy unos ciudadanos mayoritariamente tramposos, ventajistas, aprovechados?, ¿qué experiencias de solidaridad o generosidad les ofrece hoy a los jóvenes una sociedad desconfiada, recelosa, profundamente injusta y sin embargo estancada y conformista?

Si la ciudadanía es el escenario para tramitar y converger lo social y lo político, se imponen nuevas prácticas y nuevas mediaciones que permitan resarcir el tejido social descompuesto y aportar a la generación de confianza hacia un proyecto común; además, es urgente el reconocimiento de emergentes expresiones desde múltiples referentes que recrean la posibilidad de sentirse ciudadano. Si la política ya no es lo que fue, no vale seguir buscando la ciudadanía exclusivamente en los mismos lugares. Vale decir, ¿qué nuevas maneras de ser ciudadano se están perfilando desde los márgenes de la sociedad? En un país con altos índices de violencia, con flagrantes violaciones a los derechos humanos, con altos índices de maltrato infantil, injusticia e inequidad social ¿la formación para una ciudadanía democrática es opcional?, y si no lo es ¿qué características debe tener? Solo entender que “el significado de la escolaridad para los alumnos,

el de los contenidos reales, no se puede desgajar del contexto en el que aprenden, porque éste es un marco de socialización intelectual y personal en general” (Gimeno, 1993, p. 154), tendrá visos de garantizar que cualquier acción de formación política y ciudadana en la escuela valga la pena.

## 2.1. Referentes epistemológicos e históricos

La ciudadanía es la figura legal que le ha permitido a los Estados entender y tramitar los conflictos en un doble sentido. Por un lado, en vez de entenderse con un universo de individuos aislados con múltiples requerimientos y demandas, *crea* unos interlocutores válidos que llama *ciudadanos* a los que les asigna ciertos roles y funciones (por eso durante un tiempo el ciudadano fue varón, blanco, letrado, con un mínimo de capital; y hoy, mayor de cierta edad, no extranjero...). Por otro lado, el Estado, que supuestamente mantiene el monopolio de la fuerza y de la ley fija las reglas de juego para dirimir los conflictos que se presentan entre sus gobernados. Organiza el marco legal para regular la convivencia y garantizar su bienestar, de manera que no florezca el autoritarismo o se instaure una casta de privilegios. En teoría, esta intervención se hace para que se imponga la equidad y un sistema regulado de manifestación —y en algunos casos de anulación— de conflictos.

Pese a lo que pareciera sentirse en el ambiente y a los documentos que así lo divulgan, el tema de la ciudadanía en la escuela no es nuevo. María Teresa Uribe (1998) realiza una interesante revisión conceptual de la ciudadanía a propósito de su evolución en el país. Plantea la existencia de una *ciudadanía mestiza* como resultado del proceso de construcción del ciudadano y sus derechos. Desde principios del siglo XIX se vivió en el país una *ciudadanía republicana* correspondiente a los primeros años de vida independiente, definida por una idea de ciudadano vecino y de nación orgánica, donde el territorio y las raíces tenían fuertes niveles de identificación. Años después, como reacción a este modelo, se da una ciudadanía hija del paradigma político del liberalismo, pensada en teoría para todos los individuos que son libres, iguales y autónomos, dirigidos por un Estado creado para proteger los derechos civiles y políticos. Aquí

las diferencias naturales de las personas no determinaban las diferencias sociales establecidas en una supuesta jerarquía esencialista. Teóricamente esta ciudadanía rompe con la idea de que la edad, el sexo, la inteligencia o la cultura pueden fundamentar cualquier tipo de autoridad.

Dice la autora, que ya en el siglo XX, se pusieron las bases de lo que serían los derechos sociales en Colombia. En particular, ello sucede con la construcción de los sistemas de educación, pues, el Estado al promoverlos, internaliza las obligaciones de los ciudadanos. “La educación es la ciudadanía en su proceso de construcción” (Zapata-Barrero, 2001, p. 310). Se reconoció entonces que la democracia política necesitaba de un electorado educado así como la industria necesitaba de trabajadores educados; por ello a fines del siglo XIX la educación no era sólo gratis sino obligatoria. La educación era un deber social y no sólo una meta personal. Esta *ciudadanía social* es el resultado de la instrumentación de la igualdad de oportunidades gracias a un sistema educacional y a mercados de trabajo que permitieron la movilidad social. Este proceso, que va de la mano con varias reformas constitucionales, va hasta 1957, con el establecimiento del voto para todas las mujeres.

Por su parte, el historiador Jorge Orlando Melo (2001), al ilustrar las contradicciones entre el formalismo y la realidad en la legislación colombiana en cuanto a derechos ciudadanos, recuerda que los líderes de la naciente república en el siglo XIX tuvieron temprana conciencia del problema de la civilización y de educación cívica que debían afrontar. Así, los rituales de siembra de árboles republicanos, la escritura de “catecismos” republicanos o el uso del término ciudadano para referirse a todos los habitantes, fueron las preocupaciones de entonces por la enseñanza de la ciudadanía. El autor plantea que el período de 1886 a 1958 cuya constante fue “el de un complejo proceso por incorporar los valores de la ciudadanía dentro de modelos políticos de origen escolástico y antiliberal” (p. 11), representa una difícil mezcla de tradición cristiana y principios liberales que tuvo fechas importantes como los cien años de la independencia, que incentivó generosas transcripciones de la Constitución, enseñanza de la tradición nacional a manera de escuela de ciudadanía, enseñanza de urbanidad y normas de buena conducta.

Acabada la hegemonía conservadora, hacia 1933, inspirada por el gobierno liberal la escuela es vuelta a ver como instrumento de instrucción cívica y se proponen nuevas medidas como la *escuela de democracia*, que consistía en la elección de un presidente por institución para que se estableciera el gobierno escolar. Dice Melo que ya entonces se decía que no bastaba enseñar unos contenidos para preparar en una democracia real, sino que era necesario que los estudiantes aprendieran mediante la participación real, la discusión de problemas, el ejercicio de elección de unos representantes o la publicación de un periódico. Años más tarde, durante la dictadura la enseñanza de educación cívica se intentó cambiar por la Cátedra bolivariana y las cátedras de hispanidad.

La ciudadanía escolar, en suma, no es reciente en el currículo nacional, quizá es nueva la preocupación que la atraviesa y dependiendo de los momentos en la historia, lo que se ha jugado en últimas es la concepción misma de ciudadano. Virtuoso, obediente, sabio, conforme, limpio, respetuoso, son diferentes ideales que se han creado y recreado sobre el ciudadano, y a la escuela se le ha asignado un importante papel moldeador en este sentido. De cualquier manera, lo claro es que la esencia política de la ciudadanía no siempre ha sido visible, pues la ciudadanía es, sobre todo, “una condición de los individuos por la cual se les reconoce y garantiza una serie de derechos, en función de los cuales ellos pueden hacer determinadas cosas, impedir que les hagan otras y exigir que se les proporcionen ciertos bienes” (Gimeno, 2003, p. 12). Ser ciudadano es disponer de un particular estatuto jurídico como persona que se tiene por la pertenencia a una comunidad de base territorial, cultural, legal y política determinada, básicamente la que conforma el Estado. La escuela olvida que la ciudadanía parte de una primera condición: se tiene en la práctica en tanto es reconocida como tal, es un derecho de los miembros de una comunidad, aunque tiene claro que en reciprocidad, la condición de ciudadano establece unos deberes para con dicha comunidad. Por eso se entiende la tensión que atraviesa la escuela, pues con frecuencia se invoca al ciudadano-estudiante como sujeto de deberes, otras como sujeto de derechos y casi siempre con una mezcla desbalanceada de las dos.

## 2.2. Referentes sociológicos

El currículo, en el entendido que es un proceso no tanto académico y dependiente de los planeaciones y los propósitos declarados, sino más de la cultura escolar y de las interacciones cotidianas, debe ser entendido “como un proceso social y pedagógico, donde la cultura académica de tipo intelectual es sólo una parte, cobrando una especial relevancia el medio escolar global” (Gimeno, 1993, p. 176). Entender ello permite entender los procesos de formación ciudadana en la escuela como un fenómeno profundamente ligado a las relaciones sociales que se dan al interior de la escuela así como en su exterior. Las teorías sobre la sociedad y la educación deben enfrentarse al hecho de esa limitación: “las verdades que enseñan deben presentarse localizadas en circunstancias históricas y contextos sociales particulares, y como respuestas a unas determinadas preguntas planteadas en el contexto intelectual de una época determinada” (Carr y Kemmis, 1988, p. 60). Y precisamente la circunstancia histórica del mundo en estos momentos está atravesada por la realidad de la llamada globalización, pues las sociedades contemporáneas experimentan como nunca antes vertiginosos cambios que se ven reflejados en instancias concretas como la economía o el ordenamiento urbano, en ámbitos menos materiales como la política o las interacciones sociales, y sobre todo, en dispositivos simbólicos que ligan la urdimbre social y que tocan el comportamiento y los sueños humanos, y que llamamos cultura.

El currículo, que es una construcción cultural, por tanto se halla reconfigurado en el marco de estas transformaciones. “Desde la perspectiva sociológica, el contenido del currículo se considera como un producto social que, por lo tanto, ha de analizarse como una construcción socio histórica y tratarse como negociable, legítimamente criticable y discutible. En definitiva, han de incluirse como relevantes las posibles formas de influencia política, las diferencias en la posesión de conocimiento y la capacidad” (Angulo y León, 2005, p. 164). La preocupación por definir un currículo nacional, la pregunta por el papel de la identidad, el derecho internacional de referencia, la recuperación de los saberes locales, la hegemonía de una cultura común planetaria, la tensión entre lo propio y lo ajeno, se descubren como elementos centrales a discutir a la hora de

entender la sociedad de la que da cuenta el currículo, máxime si nos encontramos en el paraguas de las complejidades de la sociedad red (Castells, 1997).

Sin duda alguna, la realidad de la globalización exige proyectos transversales, porque el conocimiento ya no es feudo de ninguna disciplina; requiere también de la interdisciplinariedad, porque las problemáticas propias de esta época son imposibles de ser abordadas desde un saber; exige traspasar las fronteras geográficas y epistemológicas, porque ningún conocimiento se puede considerar hoy día poseedor de la verdad; impele saberes mosaicos y de frontera, porque el siglo XXI plantea nuevos interrogantes. El currículo ha de dar cuenta del mundo en el que está inmerso, “un mundo en red, en el cual las partes son interdependientes, constituyendo un entramado de intercambios, préstamos y acuerdos de cooperación. Un mundo en el que se adoptan pautas de comportamiento, modelos culturales de otros o algunos de sus rasgos; en el que se tejen proyectos y destinos” (Gimeno 2005, p. 22).

### **2.3. Referentes legales**

Existe una profunda relación que existe entre el ordenamiento jurídico-político y lo que sucede en la escuela, pues ella siempre ha sido un espacio de modelación política deliberada con que cuenta el Estado, y por tanto, por lo menos en teoría, nicho de formación ciudadana.

El marco general en Colombia es la demanda de la Constitución de 1991, en la que se indica que en “todas las instituciones de educación, oficiales y privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (artículo 41). Aunque no se precisa lo que se entiende por cívica o qué tipo de prácticas democráticas se deben promover, nótese el énfasis en el aspecto teórico y práctico del asunto en el contexto de un capítulo dedicado a los derechos fundamentales. Es decir, para el pasado reciente, desde la Constitución del 91, la ley obliga a las escuelas a formar en ciudadanía.

Años más tarde, la Ley 115 busca darle cuerpo a esta apuesta por una escuela para la democracia, concretamente en el artículo 13 de la Ley se señala que el objetivo de todos y cada uno de los niveles es “fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad” (artículo 13). Incluso materializa los mecanismos de participación de la comunidad educativa mediante en lo que llamó gobierno escolar, en el que se especifican los procedimientos de representación estudiantil. Adicional a esto, y para darle un marco teórico que fundamente todas estas aspiraciones la misma Ley enuncia la creación del área de Constitución Política y Democracia, que aparece en el mismo ítem del área de ciencias sociales, historia y geografía. Para el caso, lo importante es verificar que el ideal ciudadano vuelve a expresarse con generosidad en otra figura legal en 1994 incluso con la creación de un área académica.

Obedeciendo a esta Ley, en 1998, el Ministerio saca los Lineamientos de los procesos curriculares de las áreas básicas, tres de ellos, en mayor o en menos medida –Constitución Política, Ética y de Afrocolombianidad– abordan específicamente la cuestión de la educación ciudadana.

El documento de los Lineamientos curriculares de Constitución Política y democracia (MEN, 1998c), aunque hace uso indiscriminado del término cívico y ciudadano sin aclarar si son lo mismo, es explícito en formular orientaciones sobre formación ciudadana en torno a tres ejes: “el desarrollo de una subjetividad para la democracia, el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y el conocimiento de las instituciones y la dinámica política” (p. 5). Ejes que con pequeñas modificaciones van a aparecer en los Estándares de años más tarde (MEN, 2004).

Estos Lineamientos también coinciden con los Estándares al decir que no es función exclusiva de la escuela la formación cívica y que incluso es precisamente fuera de ella donde la ciudadanía alcanza su cabal expresión. El texto finaliza haciendo una serie de aportes conceptuales y metodológicos donde especifica para cada ámbito los “logros” y posibles ámbitos de aplicación en siete páginas de indicaciones didácticas.

Por su parte, también en 1998, los Lineamientos curriculares de ética y valores humanos (MEN, 1998a) plantean dentro de sus objetivos buscar “la formación de estudiantes y futuros ciudadanos más autónomos, que desarrollen la capacidad de discernimiento como fundamento de una ética cívica orientada hacia la construcción de una sociedad civil más participativa, más justa y más solidaria” (p. 8). Este documento realiza una detallado recorrido de las formas y las concepciones en cuanto a formación ciudadana desde los griegos hasta la actualidad. En él se opta por considerar los siguientes componentes: conocimiento, confianza y valoración de sí mismo; autorregulación; autorrealización; ethos para la convivencia; identidad y sentido de pertenencia; sentido crítico; formación ciudadana; conciencia de derechos y responsabilidades; competencias dialógicas y comunicativas; capacidad creativa y propositiva; juicio y razonamiento moral; sentimientos de vínculo y empatía y actitudes de esfuerzo y responsabilidad. Componentes que deben ser trabajados en un área propiamente dicha, en temas transversales o en el Gobierno escolar; frente a la tarea evaluativa, ésta “deberá orientarse hacia la comprensión, interpretación y análisis evaluativo de los distintos aspectos y contenidos que se presentan en la vida cotidiana de la institución educativa” (p. 44).

En el ámbito de formación ciudadana el texto plantea que a la escuela le corresponde un lugar en la educación del ciudadano. “Esta labor deberá estar orientada hacia la formación de subjetividades democráticas y el fortalecimiento de los espacios públicos escolares. Se deberá desarrollar en los estudiantes la autonomía y el juicio político que les permitirá participar de manera activa en los asuntos colectivos, tanto en su comunidad escolar como en ámbitos más amplios” (p. 56), para la cual se sugieren métodos, estrategias y contenidos temáticos encaminados a la construcción de la democracia escolar. Estas estrategias están presentes en una tabla de catorce páginas que igual que los Lineamientos de Constitución aportan instrucciones metodológicas de implementación.

También para el 98, los Lineamientos curriculares para la Cátedra de estudios afrocolombianos (MEN, 1998b), aportan a este caudal de iniciativas en formación ciudadana con un texto que afirma que “construir así la democracia desde la perspectiva del conocimiento y reconocimiento

de las demás culturas, sin perder la conciencia de la singularidad de la cultura propia, compromete fundamentalmente a la educación. Es a ella a la que le corresponde formar ciudadanos y ciudadanas capaces de responder al tiempo, a la imperiosa necesidad de una conciencia nacional y mundial, y al afianzamiento de su propia identidad" (p. 2). Idea sugerente para una población, que según el mismo texto (censo DANE 1993 y CONPES 2909 de 1997), equivale al 26% de la población total del país.

De manera paralela se empezaron a implementar en Bogotá después del 2001 unas pruebas sobre Comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana –motivadas por la participación de Colombia en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica en el cual participaron 28 países del mundo, donde el país quedó mal rankiado– y en el marco del Plan Sectorial de Educación para el período 2001-2004. Pruebas que buscaban detectar el nivel de desarrollo del juicio moral, la construcción de representaciones sobre ciudadanía y la comprensión de las normas, estructura y funcionamiento del Estado. Mediciones que sin ser ley, al momento de generar clasificaciones y puntajes, empezaron a incidir inevitablemente en ciertas prácticas escolares y a partir de entonces en el juego de la formación ciudadana. Por ello se incluyen como marco legal del ámbito de educación ciudadana con todas las ambigüedades y polémicas que ello genera.

Por otro lado, en el 2003 con la publicación de otros Lineamientos, ahora los de ciencias sociales (MEN, 2003), se convoca el deseo de "educar para una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases". Se enuncia que la aplicación de estos lineamientos promueve la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida. Incluso en este texto, buscando rebasar la dimensión exclusivamente cognitiva del aprendizaje social, proponen dos nuevos tipos de competencias: las interpersonales y las intrapersonales.

Las competencias interpersonales o socializadoras son entendidas como “la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc., –capacidad de descentración–. Todo ello para crear una atmósfera social posibilitante para todas y todos los involucrados en un contexto. Competencias que son vitales para los seres que nos creamos y desarrollamos en sociedad” (p. 45). Las intrapersonales o valorativas están entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones.

Por su parte, el último de los documentos oficiales, los Estándares básicos de competencias ciudadanas (MEN, 2004), dejan ver incontables coincidencias con los textos ministeriales de años pasados y se inscriben en un continuo que opta por señalar a la institución educativa como un escenario privilegiado de formación ciudadana, “pues allí aprendemos a vivir juntos” (p. 5) ya que las competencias ciudadanas “representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo” (p. 6). Vuelven a aparecer unos compromisos teóricos que dejan muchas preguntas, ya que en educación ciudadana “el manejo de los conceptos sin el compromiso con la práctica cumple con el rito de cambiar aparentemente la realidad a base de manifestar las buenas intenciones ocultando las miserias” (Gimeno, 1993, p. 157).

Para evidenciar esta continuidad, a manera de ejemplo, el siguiente cuadro compara los objetivos de la formación en Constitución y democracia y algunos Estándares ciudadanos especialmente para grado décimo a undécimo.

Otro documento oficial (MEN, 2006) llena amplía la información de los estándares (que fueron publicados sin fundamentación teórica), describe una articulación con otros documentos oficiales y presenta una fundación conceptual. En particular propone como metas para la formación ciudadana de educación básica y media el fomento del desarrollo de los conocimientos ciudadanos, la promoción de competencias comunicativas,

<b>LINEAMIENTOS CURRICULARES CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y DEMOCRACIA -1998-</b>	<b>ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS-2004-</b>
Crear las condiciones para el desarrollo de una personalidad responsable y autónoma, consciente del valor de su dignidad, condición primera para el ejercicio de la ciudadanía.	Comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato, cuidado y amor (1° a 3°).
Desarrollar en los estudiantes, el sentimiento de solidaridad y en especial con los más débiles, de manera que se comprometan a aportar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, requisito para que la democracia se consolide como un orden social satisfactorio y para que el orgullo de ser colombiano sea viable para todos.	Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados (por ejemplo en situaciones de desplazamiento) y propongo acciones solidarias para con ellos. Manifiesto indignación (dolor, rabia, rechazo) de manera pacífica ante el sufrimiento de grupos o naciones que están involucradas en confrontaciones violentas.
Propiciar en el educando la afirmación de los conceptos del respeto por el otro y del disfrute de las diferencias, como condiciones para el desarrollo de una convivencia pacífica.	Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto de la diversidad.
Generar en los estudiantes el sentido y los hábitos de la asociación y del esfuerzo mancomunado, de manera que pueda contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil, mediante la participación en múltiples iniciativas de organización ciudadanas.	Participo en manifestaciones pacíficas de rechazo o solidaridad ante situaciones de desventaja social, económica o de salud que vive la gente de mi región o mi país. Comprendo qué es un bien público y participo en acciones que velan por su buen uso, tanto en la comunidad escolar, como en mi municipio.
Llevar al conocimiento de las instituciones políticas que nos rigen, su dinámica y la posible utilización de éstas para alcanza los intereses con los cuales se comprometan los ciudadanos.	Valoro positivamente las normas constitucionales que regulan nuestra convivencia. Conozco las instancias y sé usar los mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica de conflictos: justicia ordinaria, jueces de paz, centros de conciliación, comisarías de familia; negociación, mediación, arbitramento.
Fomentar en el educando un sentido de identidad nacional, regional y étnica como base para su integración en dinámicas más universales.	Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente.

de competencias cognitivas, emocionales e integradoras, el fomento del desarrollo moral, el aportar a la construcción de la convivencia y la paz, el promover la participación y la responsabilidad democrática, la pluralidad,

identidad y valoración de las diferencias. Además del trabajo transversal, el documento sugiere espacios específicos en el aula para abordar estos aprendizajes, tales como las clases Ética y valores o Constitución política y democracia, lo mismo que el de Ciencias sociales. “Las Ciencias Sociales brindan conocimientos y conceptos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, tales como los mecanismos, las instancias y las dinámicas de participación democrática, la Filosofía y las enseñanzas de la Historia” (p. 164).

#### **2.4. Referentes ético-políticos**

Para empezar es clave discutir la disociación que suele hacerse entre ética y política. Para ello, Garzón (2000) se propone ahondar en esta tesis y declara la pertinencia de acotar los conceptos de legitimidad, legitimación y estabilidad de los sistemas políticos: “Diré que un sistema político posee legitimidad cuando satisface los requerimientos de la ética. Por legitimación entenderé el hecho de que sea aceptado por sus miembros. La estabilidad es una propiedad... que se manifiesta cuando en los casos vinculados con el ejercicio institucionalizado de la violencia, reaccionan manteniendo su identidad” (p. 113). De las tres categorías sólo la legitimación es necesaria, aunque no suficiente para la existencia de un sistema político.

La llamada “tesis de separación”, según Garzón, puede tener implicaciones en lo descriptivo como en lo prescriptivo. Para el primer nivel, tal separación puede querer decir que la ética no desempeña ningún papel en la política, o que la moral positiva no desempeña ningún papel en la política; mientras que en el segundo nivel, la escisión entre ética y política conllevaría a pensar que la ética no debe desempeñar ningún papel en la política o que la moral positiva no debe desempeñar ningún papel en la política. En el ámbito escolar esta división suele presentarse como la necesidad de tomar decisiones “sin corazón” o independientemente de consideraciones humanitarias, o decidir con “cabeza fría”.

Decir que la ética no desempeña ningún papel en la política, es una tesis falsa como proposición universal, dado que democracias liberales representativas son ejemplo de la influencia de la ética en la política, aunque verdadera como proposición particular referida a ciertos sistemas o comportamientos políticos pasados o presentes que han demostrado carecer de legitimidad. Colegir, en el contexto de la "tesis de separación", que la moral positiva no desempeña ningún papel en la política, es para Garzón Valdés falso pues toda sociedad requiere que el grupo dominante se atenga a las reglas del sistema y vea en ellas pautas aceptables de comportamiento. En palabras del autor, la adhesión al sistema, la adopción del "punto de vista interno" (aceptación y cooperación con las reglas de juego), es lo que confiere a éste legitimación, así que quienes adopten este punto de vista considerarán que el sistema posee no sólo legitimación (ajuste a la ética) sino también legitimidad (admitido por sus miembros). "...Quienes aceptan el sistema político... lo hacen [al] considerar que aquél responde básicamente a pautas morales que ellos mismos sustentan" (p. 116). En esta lógica no importa que dichas pautas coincidan o no con la ética.

Defender que la ética debe estar separada de la política para garantizar el éxito del sistema, conduce a la identificación de legitimación con legitimidad (aceptación de las mayorías con lo ético) y, según el autor "aceptar esta posición nos lleva a tener que considerar éticamente justificados actos como el genocidio judío o la tortura Argentina..., ya que ambos comportamientos respondían a reglas de sus respectivos sistemas políticos" (Garzón, 2000, p. 120). Ante esto, en la sociedad como en la escuela, es claro que la descripción de las reglas supremas de un sistema no basta para justificar moralmente las acciones que se realizan de acuerdo con ellas.

Para este autor, es importante mirar las relaciones entre moral y política, y pese a su argumentación, habrá quien defienda la aplicación de decisiones políticas de espaldas a criterios éticos o quien se deje seducir con la "tesis de separación" ante los fracasos de las normas éticas en el campo de la política.

Por otro lado, las sociedades no han sido las mismas a lo largo del tiempo, ni siempre se le ha asignado a la educación el mismo rol. Como la educación no siempre ha sido la misma, es decir, no siempre ha cumplido la misma función social, por tanto las concepciones de hombre, de sociedad y de escuela de quienes se ocupan del acto educativo, deben ser enunciadas. Dichas ideas mencionadas en voz alta, exteriorizan la dimensión ideológica de la educación y ayudan a entender las facetas visibles y ocultas del currículo. Lo que quiere decir que en la base de toda acción educativa ha estado el tipo de hombre, mujer y sociedad con la que se sueña, que es el piso que ha permitido levantar las paredes, las puertas y las ventanas de la escuela, y por tanto del currículo, que no es otra cosa que el camino diario necesario para hacer realidad aquel proyecto. Este vínculo secular entre educación y sociedad permite concluir que todo acto educativo, de manera consciente o no, es la puesta en escena de la manera en que es posible edificar el pasado, el presente y el futuro de una sociedad. Postura necesaria de aclarar para todo educador, pero sobre todo para el que interesa por la formación política, cuya excusa socializadora es justamente el pasado, la cultura, lo humano, lo social...

Esto permite ver, entre otras cosas, la contingencia del mensaje educativo y la postura sobre la medida en que se replican o se cambian las lógicas imperantes en la sociedad. Es decir, como se dijo antes el problema didáctico está precedido por el problema pedagógico. Por ello antes de tener claro lo que se enseña es indispensable definir el para qué se enseña, y esta opción, en el caso de la ciudadanía, puede estar atravesada por una sociedad idéntica a la actual o por una cualitativamente distinta donde el proyecto democrático y el respeto a la vida y a la dignidad de los individuos estén a la orden del día.

Sin embargo pensar que esta intencionalidad es suficiente u opera por sí misma es ingenuo y llevaría a caer en el error de creer que no importan los medios para acceder a este propósito. Con demasiada frecuencia, los más altos ideales en los programas escolares se desbaratan en prácticas erráticas que violentan los procesos, dispersan energías, atropellan y generan en los estudiantes precisamente todo lo contrario de lo que teóricamente se buscaba. Por ejemplo, es frecuente observar que se enseña lo que es la democracia de forma autoritaria; o se impone el ejercicio la autonomía; o

desde una supuesta defensa de la justicia a la vez se discrimina al que no puede o no sabe lo que ella es desde la retórica; o se dicta la definición de creatividad y se pide de memoria; o se violenta a un niño porque violentó a otro. Es la cuestión del eterno dilema de la correspondencia entre los medios y los fines. En esta línea, Apple y Beane (1997) presentan como principios de las escuelas democráticas los siguientes:

1. La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.
2. La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.
3. El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
4. La preocupación por el bienestar de otros y "el bien común".
5. La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.
6. Una comprensión de que la democracia no es tanto in "ideal" que se debe perseguir como un conjunto "idealizado" de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.
7. La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática (p. 21)

## 2.5. Nuevas lógicas de la comunicación y de la cultura

De la mano de los referentes sociológicos arriba mencionados, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, han acentuado enormemente el proceso de la globalización y han trastocado el papel de la escuela y por tanto del currículo al interior de ésta. Sobre este aspecto, es interesante profundizar en la propuesta de Trilla (1997), que en el contexto del auge provocado por la Declaración de Barcelona en el marco del primer encuentro de ciudades educadores en 1990, diera unas pautas para entender aquello de la ciudad-escuela, en el marco del uso de las tecnologías de la comunicación. Parafraseando al autor, se puede aprender *en* las nuevas tecnologías, *de* las nuevas tecnologías y *las* nuevas tecnologías. Se aprende *en* ellas por medio de: estructuras, instituciones, acontecimientos. Esto quiere decir que se necesita una sistema pedagógico estable, formado por colegios y escuelas que apuestan explícitamente por abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera alternativa y por entender la tecnología como algo no sólo instrumental; también se requiere una malla de equipamientos, recursos, instituciones, medios

privados y públicos que no son específicamente educativos o que no lo tienen como función primaria, pero que deciden abrir sus instalaciones a la escuela para establecer con ella un diálogo y ser escenario de aprendizaje; por otro lado, se requiere de un conjunto de acontecimientos educativos planteados que sacan provecho de eventos coyunturales, de espacios transitorios o de situaciones contingentes donde el uso de la tecnología es clave, tales como ferias, campañas, jornadas, carnavales que tienen una delimitación en el tiempo y en el espacio; finalmente, el uso curricular de la tecnología se nutre de una masa difusa pero continua de espacios, vivencias y encuentros que hablan de la historia de ésta y de los múltiples usos que permite dentro y fuera del aula, y que, usadas convenientemente, en definitiva generan múltiples enseñanzas.

Se aprende *de* la tecnología gracias a los mecanismos de comunicación que genera y por tanto a la socialización que define en quien la consume cotidianamente, el tipo de encuentros que ocasiona, el lenguaje que impone, las costumbres que desecha, y a la vez, las que obliga, los valores y antivalores que demarca, las rutinas y horarios que traza como parte de este componente; también la tecnología de la comunicación muestra, de acuerdo a los contextos y las clases sociales, unas identidades expresadas en comportamientos y valores de determinados grupos humanos, que a la postre, definen en el ámbito escolar el llamado currículo oculto, que tiene que ver fundamentalmente con los aprendizajes previos a la escuela, con las lógicas y jerarquías del contexto y que definen el comportamiento de los individuos; por otro lado, el uso de la tecnología al tener cierto lenguaje, tiene también una semiología propia, en la medida que sus signos son particulares, surgidos bajo sus necesidades y proyecciones, y que requieren no sólo de una hermenéutica para interpretar lo que quieren decir, sino que permiten hablar de una epistemología, en tanto aparecen nuevas formas de conocimiento y nuevas realidades a la luz de este contexto. Aprender *de* las tecnologías de la comunicación implica identificar las nuevas subjetividades que genera, los múltiples culturas que alberga, las sensibilidades que provoca, los lenguajes fragmentados, veloces y contextuales que suscita. Realidades cada vez más proclives a las nuevas generaciones, pero a la vez más desconocidas por el currículo de la escuela tradicional.

Por último, es posible aprender *las* nuevas tecnologías de la comunicación y la información, esto quiere decir que la tecnología proporciona elementos de vivencia y sobrevivencia básicos y fundamentales, tales como ubicarse, utilizar los artefactos, localizar ciertos problemas, usar los recursos que presenta para satisfacer necesidades físicas, biológicas o culturales. Esta dimensión del aprendizaje *tecno-factual* vale como componente ético, afectivo y estético de los escolares en la medida que está vinculado con el uso, disfrute, manipulación y recorrido del mismo. Tales usos no siempre son ordenados, son más bien son complejos, polifacéticos. En este sentido la lógica de las nuevas tecnologías se pueden vislumbrar también como desordenadas, estáticas, lujuriosas, sucias o esbeltas, ello dependerá siempre de los contextos, las miradas, los sujetos y los sentidos que se le asignen.

De la mano de estas transformaciones comunicacionales, es posible entender las mutaciones culturales que operan y que interpelan el currículo en tanto producen nuevas maneras de ser y pensar. Lo cultural (símbolos, información, conocimiento) se vuelve fundamental en estas transformaciones, deviene en categoría clave para la comprensión de la sociedad contemporánea del mismo modo que los sociólogos consideraron el trabajo como concepto nodal para la comprensión del siglo XIX (Muñoz, 1999). Esta importancia de lo cultural es trabajada a profundidad por Martín-Barbero (2002), cuando describe lúcidamente el salto cualitativo que ha dado el capitalismo, pues su vocación mundial se hace realidad cuando se torna cultura. Las pretensiones del capitalismo se han modificado al convertir al mercado en el lugar de producción de la red social misma. Para este autor, este es el sentido en el que hay que entender las mutaciones que se inician: *no estamos en una época de cambios* —en eso llevamos más de un siglo— *sino en un cambio de época*. Época en la que lo cultural cambia de lugar, confluyen producción de sentidos y creación de conocimientos.

Se hace realidad la sentencia de Lipovetsky (1994): “la cultura cotidiana ya no está irrigada por los imperativos hiperbólicos del deber, sino por el bienestar y la dinámica de los derechos subjetivos; hemos dejado de reconocer la obligación de unirnos a algo que no seamos nosotros mismos”

(p. 12). Para contextualizar el anterior planteamiento, es necesario hacer una aproximación a lo que Martín-Barbero (2002) ha llamado el 'descentramiento cultural', relacionado con las nuevas maneras de ver el tiempo y el espacio que rompen con fronteras establecidas, permitiendo a su vez una multilocalización de los saberes, es decir, no hay instituciones ostentadoras de éstos, sino que se legitima un nuevo campo *comunicacional* alimentado por múltiples corrientes simbólicas que generan un nuevo contexto para aproximarse al entendimiento de lo que los sujetos viven. Aspecto importante para descifrar la conformación de las nuevas subjetividades.

También esta globalización cultural o mundialización del conocimiento (Ortiz, 2004) vuelve cada vez más borrosas las fronteras que delimitaban no sólo las disciplinas, sino el conocimiento académico y el conocimiento 'vulgar', el mundo de los niños y el mundo de los adultos, lo local y lo global, produciendo una deslegitimación de la segmentación de una institución que en otro tiempo definiera con fuerza la subjetividad: la escuela, que hizo separar el aprendizaje por edades y por horarios fijos. Esta transgresión además ocasiona una revisión de los estatutos institucionales de las figuras del saber y la razón, que hicieron que el maestro con el libro, como antes el sacerdote con la Biblia, fueran las fuentes de verdad, autoridad y pilares de la escuela tradicional.

En resumen, el currículo escolar, está en mora de reconstruirse de cara a los múltiples imperativos que las referencias descritas le demandan, no sólo desde su aspecto formal que plantea una estructura y un cuidado en su presentación, sino, sobre todo, en su esencia, en la definición del proyecto de sociedad al que le sirve, en la implicación de los sujetos que dice formar, y en la respuesta a los retos que el nuevo contexto le solicita. Planteamiento válido tanto para el currículo que busque formar en valores democráticos, como para la teoría del currículo en general.

### 3. CURRÍCULO DEMOCRÁTICO

*Un curriculum democrático intenta ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos y destrezas en muchos aspectos, incluidos los que requieren el paso por las puertas del acceso socioeconómico. En pocas palabras, los educadores democráticos viven en la tensión constante de buscar una educación más significativa para los jóvenes mientras siguen prestando atención al conocimiento y las destrezas esperados por poderosas fuerzas educativas cuyos intereses son cualquier cosa menos democráticos. Así, no podemos ignorar el conocimiento dominante. Poseerlo abre algunas puertas. Pero debemos tener cuidado con nuestra interpretación aquí, porque no queremos apoyar un mantenimiento de los rígidos programas de "ejercicios y destrezas" que tan a menudo constituyen experiencias escolares de los alumnos sin privilegios. Estos niños también tienen derecho a lo mejor de nuestras ideas progresistas. Nuestra tarea es reconstruir el conocimiento dominante y utilizarlo para ayudar a los que tienen menos privilegios en esta sociedad, no para ponerles trabas. (Apple y Beane, 1997, pp. 35-36)*

Para Aguilar y Betancourt (2000) la introducción de la democracia como tema del currículo no es tan importante para la formación ciudadana como lo es la democratización de la escuela misma. Es claro entonces que hablar de currículo democrático inevitablemente trasciende la formalización de pretensiones y la ritualización de contenidos, tiene más que ver con la vida y con la cultura escolar, que con los manuales y enunciados de los proyectos educativos.

Por su parte, Guarro (2002) ha profundizado en la conceptualización de la articulación entre currículo y democracia, recogiendo la tradición literaria al respecto. Para el autor, para que se pueda hablar de currículo democrático, se requiere una organización definida por la participación de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones, especialmente de los estudiantes; de una selección cultural que procure la incorporación de los valores democráticos al currículo; y un fin, la justicia social, que da sentido y sirve de marco de referencia último a la escuela.

Además, hace falta completar esta identificación de atributos con otros dos, “por un lado, ampliar la consideración que se hace del currículum, pues para que sea coherente con las demás características de una escuela democrática debe considerarse en todos sus elementos y procesos, no sólo en lo relativo a la selección cultural. Por otro, incorporar la figura del profesorado tanto desde concepción como profesional democrático hasta la naturaleza de su desarrollo profesional” (pp. 29-30).

Para que un currículum pueda ser democrático, ha de ser crítico. Para Angulo y León (2005) la teoría crítica del currículum no deja la elaboración teórica como tarea de expertos, ni la limita al trabajo de esfuerzos individuales al interior de la escuela, sino que ofrece formas de trabajo cooperativo entre profesores e intelectuales comprometidos con la educación. Al ser una labor compleja, debe reunir varias características que ameritan explicitación y desarrollo: común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, reflexivo, moral, planificado y coherente. A continuación se amplía cada componente.

### **3.1. Currículo común**

Teniendo en cuenta que “el currículum es un campo práctico y no teórico, donde se disputan poderes e intereses” (Magendzo, 2004, p. 9), el currículo común es definido como el conjunto de conocimientos que la sociedad considera irrenunciables para dotar a las nuevas generaciones. Y es polémico por cuando no es evidente quién define dicho conjunto. Llamados por algunos como “currículo básico” (Guarro, 2002) el currículo común materializa el derecho a la educación de todos los niños de un territorio, especialmente en el marco de profundas desigualdades sociales, de manera que se garantice que los más pobres podrán acceder a las elaboraciones culturales de las que disfrutaban los otros niveles sociales. Por ello ha de ser fruto de un pacto social, de una apuesta de todos los sectores por perfilar el futuro que se desea, es brindar la posibilidad de ofrecer una “educación que permita a cada uno ser un sujeto independientemente de su mérito y de las utilidades vinculadas con los diplomas” (Dubet, 2005, p. 82).

Contra la tendencia a asignar unos determinados aprendizajes a ciertos sectores de la sociedad, por ejemplo el de técnicos y operarios a los hijos de los trabajadores de clase baja, o el de científicos e intelectuales a los hijos de la elite, el currículo común garantiza el acceso de unos y otros a las mismas condiciones de partida para poder alcanzar los mismos saberes. Esta discusión no es bizantina en un contexto como el colombiano, donde, en la práctica, unos y otros sectores sociales, escogen unas u otras escuelas, dependiendo de los aprendizajes que esperan de sus hijos. En teoría, un currículo común rompería la lógica reproductivista del sistema social, generando ciertas nivelaciones sociales, de manera que los hijos de los pobres no necesariamente tendrían que ocupar cargos que los dejaran en la misma situación.

### **3.2. Currículo cooperativo**

Este principio del currículo democrático no sólo tiene que ver con la confrontación consciente a la lógica de la competitividad en la escuela, sino con la defensa de la vivencia real de los valores democráticos en la misma. Como afirma Guarro (2002) "el aprendizaje de los valores democráticos debe realizarse desde los contextos reales en los que están inmersas las escuelas, a partir de los problemas reales que tienen nuestros alumnos en sus vidas" (p. 43), ponderando los diferentes puntos de vista y proponiendo posibles alternativas a las encrucijadas, y valorando el peso de los argumentos, en aras de la construcción del criterio de los propios estudiantes.

La cooperación como un valor que cruza el currículo, tiene en cuenta el conflicto, inherente a la sociedad y a la escuela, para aprender de él y para enseñar a tramitarlo. Ya que "el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas que es en definitiva a lo que aspira la teoría crítica de la educación" (Jarés, 2001, p. 75). Solo la asunción del conflicto, con sus complejidades y necesidades en términos de tiempos y espacios, permitirán que la democracia escolar gradualmente se abra camino. Trabajar por desarrollar una pedagogía de los conflictos supone impulsar una vigorosa y consciente construcción

curricular, y al revés, la construcción de ciudadanos críticos pasa inevitablemente por una asunción y gestión democrática de los conflictos. Cruce que podría proponerse en la relación indisoluble (al estilo aristotélico) de materia y forma, donde la ciudadanía es la materia y el conflicto es la forma. Así como en la naturaleza no es posible la existencia de algo material sin la forma que lo contiene, no se puede pensar una convivencia positiva y prospectiva sin ciudadanos formados en y para el conflicto. Una convivencia conflictivamente ciudadana.

### **3.3. Currículo realizable**

Relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje, un currículo realizable quiere decir, en palabras de Guarro (2002), que lo que hace parte del currículo común ha de poder ser aprendido por todos los estudiantes, es decir, que no exceda sus posibilidades o que no imponga un techo demasiado alto que provoque nuevas vías de exclusión por medio del fracaso y la deserción escolar. Con demasiada frecuencia la brecha entre el estudiante ideal que esperan directivas y docentes año tras año, es cada vez más amplia respecto al estudiante real que reclutan en sus escuelas. El abismo generacional es reforzado por el desencuentro de expectativas de uno y otro lado.

Por otro lado, extensas y complicadas listas de recomendaciones, obligaciones, prescripciones, ordenanzas, exámenes, normas, asignaturas y comportamientos hacen irrealizable, humanamente hablando, el currículo de nuestras escuelas contemporáneas. Hablar de un currículo realizable supone altas dosis de realismo, de investigación y análisis del contexto, para no emprender ingenuamente empresas que están condenadas al fracaso, pero supone también desarrollar el tacto para saber movilizar los procesos presentes, pensionar hacia situaciones deseables y hacer realidad un currículo como componente flexible y dinámico de la escuela.

### 3.4. Currículo inclusivo

Este principio significa que el currículo debe expresar la pluralidad cultural de la sociedad. Contra la idea de que éste refleja el conocimiento propio de la clase hegemónica, que finalmente es el de una minoría, se defiende la posibilidad de que el currículo traduzca los intereses de las mayorías. Aunque en todo caso, esto tampoco justifica que los contenidos propios de una cultura sean impuestos a otras que se encuentran en desventaja numérica o política.

Históricamente el currículo ha representado los intereses de elites. Este *campo*, al decir de Bourdieu (2000) ha sido un espacio de juego, un terreno de relaciones objetivas entre individuos o instituciones en competición, donde el que triunfa ha sido casi siempre cierto discurso oficial. Las versiones de las minorías étnicas, la historia de las mujeres, el papel de otras opciones sexuales o políticas, por mencionar algunos ejemplos, han sido reiteradamente invisibilizadas en los currículos oficiales. “Una *cultura común* no puede nunca consistir en poner al alcance de todos lo que una minoría piensa y crea” (Apple, 1992, p. 82). Tal cultura, propia de un sector social, ha sido impuesta al conjunto de la sociedad como *común*. En tal sentido, un currículo inclusivo, desde una perspectiva democrática quiere decir que todas las culturas han de participar en la discusión sobre la definición de lo que es importante y deseable que sea transmitido a las nuevas generaciones. Además que el currículo da lugar a las perspectivas de todos los grupos sociales, incluidos las minorías, de manera que otras versiones logran conquistar lo público que constituye el currículo.

### 3.5. Currículo práctico

Según Guarro (2002) un currículo práctico tiene que ver con la adecuación de las exigencias cognitivas del currículo con el desarrollo intelectual de la mayoría de los alumnos, del que es necesario tener un conocimiento lo más exacto posible. De manera que no sirven los conceptos genéricos sobre el tema, sino que se requiere de comprobación e investigación en el contexto y grupo de aplicación. Este principio también incluye una

consideración especial por la secuenciación y dosificación para alcanzar las metas deseadas, en tal sentido la adecuada articulación de lo concreto (la realidad) y lo abstracto (reflexión sobre la realidad) ayudará a la instalación de conceptos y habilidades de acuerdo al aprendizaje deseado.

La utilidad del currículo aquí tiene que ver con la relación que se establezca con la sociedad y además con que sea duradero. Relación con la sociedad comporta la toma distancia con la tradición del conocimiento excesivamente académico que hace de los niveles escolares algo propedéutico pero sin sentido para la cotidianidad de los estudiantes. Por ello tiene tanta relevancia la invitación de Freire (2001, p. 102) a vincular los contenidos de la enseñanza con la transformación social: “la práctica educativa será tanto más eficaz en la medida en que, posibilitando a los educandos el acceso a los conocimientos fundamentales para el campo en el que se formen, los desafíe a construir una comprensión crítica de su presencia en el mundo”.

Hablar de un currículo útil no necesariamente implica la introducción de nuevas tareas o asignaturas, tiene más bien que ver con el sentido de lo que hay y su pertinencia respecto a la realidad que viven los estudiantes. “No es lo mismo enseñar química desde el punto de vista de las exigencias epistemológicas... que para facilitar la comprensión del mundo de las drogas; o enseñar el primer principio de la termodinámicas hablando de neveras... o de cómo diseñar y montar un circuito, que de la ley de Ohm” (Guarro, 2002, pp. 57-58).

Ahora, para hacer viable que un currículo sea duradero, se requiere un replanteo de los principios epistemológicos que el docente maneja respecto a la construcción del conocimiento, es relativizar la importancia de los hechos y los conceptos de la ciencia dada su naturaleza social y su permanente mutación. Vienen al caso las preguntas de Bourdieu (2003) cuando dice ¿cómo es posible que una actividad histórica, como la actividad científica, produzca unas verdades transhistóricas, independientes de la historia, desprendidas de cualquier vínculo, tanto con el espacio como con el tiempo, y, por tanto, válidas eterna y universalmente? y responder que, aún en la ciencia, no hay verdades absolutas, que la ciencia también depende de intereses y factores subjetivos.

Para Guarro (2002) un currículo útil se traduce, en el ámbito de la convivencia y la ciudadanía escolar, en el énfasis en el tipo de contenidos denominados actitudinales (las actitudes, valores y normas), sobre los que podría organizarse el currículo, a sabiendas que este tipo de contenidos es más polémico que los conceptuales, pero una sociedad democrática tiene que comprometerse con ellos, estableciendo consensuadamente una serie de valores característicos que orienten el proceso de escolarización obligatoria y definan el perfil moral de la ciudadanía: la Constitución, la Declaración de Derechos Humanos, y otros textos de amplia difusión y aceptación deberían ser la base de este perfil

### **3.6. Currículo reflexivo**

Este principio curricular ataca la manera tradicional de presentar la verdad de los discursos escolares como enunciados inertes, dogmáticos y abstractos, que no admiten discusión. Si la escuela pretende educar en el criterio y en la autonomía, ha de adecuar su currículo a estas orientaciones e impartir sus enseñanzas desde estos derroteros, de manera que el diálogo, la reflexión, la construcción argumentada sean los pilares de las interacciones escolares y académicas. Si, al decir de Delval (2002), enseñar no consiste en transferir a la mente del alumno sino principalmente en crear las condiciones favorables para que éste pueda formar sus propios conocimientos, la centralidad del currículo estaría en abrir el espectro de preguntas para que el estudiantado se construyera múltiples respuestas, con la mediación del docente.

El pensamiento crítico, por tanto debe ser alentado y formado en la escuela, lo mismo que la disidencia reflexiva y el inconformismo en pro de la proposición, por medio de asambleas, foros, debates, seminarios y grupos organizados y deliberantes. Ello garantizará que el ciudadano que se forma en los espacios escolares, participará más adelante en la sociedad y será un constructor de democracia. No es extraño que ciudadanos conformistas, pusilánimes, ajenos a lo público y acrílicos hayan recibido importantes bases desde la escuela.

### **3.7. Currículo coherente**

Este principio combate la idea de considerar el currículo como una yuxtaposición de enseñanzas inconexas, desarticuladas y sin relación alguna. Con mucha frecuencia, en un día normal de la jornada escolar, poco o nada tiene que ver la izada de bandera, con la música de la hora de descanso, con la clase de filosofía y con el taller de artística. Este no es currículo coherente por cuanto no existe un hilo conductor que ligue o vincule los distintos aprendizajes y cada área y cada sector responde a sus propias demandas. Los bloques escolares aparecen con archipiélagos unidos una secuencia arbitraria de tiempos escolares. No hay unidad de sentido.

Un currículo coherente plantea el reto de una estructura y organización escolar distinta, donde todos los momentos de la vida escolar deben concebirse como oportunidades de aprendizaje, a partir de acuerdos, apuestas y opciones, sin perder la naturaleza de los espacios que llenan el contenido de la rutina escolar. Así que no se deberían permitir hechos desconectados, actividades fortuitas, impulsos personales, jornadas desprogramadas o sin agendas. Todo el dispositivo escolar se puede diseñar para generar aprendizajes, desde el saludo del portero, pasando por las asesorías a padres de familia, hasta los actos de promoción y los juegos en los descansos. Ello sería trabajar por un currículo coherente.

### **3.8. Currículo planificado**

Aunque no siempre se asocia a la democracia, dada la connotación liberal que casi siempre denota, la planeación pareciera tener que ver más con las ciencias exactas o con la administración técnica de los procesos que con la convivencia. Pero el principio de currículo planificado supone establecer claridades respecto a los propósitos buscados y respecto a las rutas metodológicas para alcanzarlos, supone también compromisos con resultados tentativos y seguimiento a determinados tiempos, espacios y recursos. En últimas, la planificación parte de la concepción que el currículo es susceptible de ser proyectado, y como tal, necesita ser organizado y

gestionado en el tiempo, para que no responda a los temperamentos de sus responsables, ni a los avatares de las circunstancias, pero sin desconocer la libertad de maniobra que todo proceso social requiere para aprovechar los pulsos de los momentos. También la planificación busca el trabajo en equipo que al mirar el futuro pretende evitar la improvisación y el respeto por los compromisos pactados a largo y mediano plazo independientemente de los liderazgos de turno.

Para Godet (1993) "la prospectiva es una reflexión para iluminar la acción presente con la luz de los futuros posibles" (p. 13), en esta línea, la planificación supone un ejercicio responsable de prospección, de anticipación del futuro deseado, de *di-soñar* lo que se quiere alcanzar. Entre más intenso, fuerte e importante es el proyecto por el cual se quiere luchar, más rigurosa, organizada y clara ha de ser la planeación. Entre más abierto, flexible, emancipador y complejo quiera ser el currículo, más estricta ha de ser su planeación. La libertad, la democracia no son asuntos que se improvisan.

## 4. LA NORMA EN EL CURRÍCULO

*La disciplina democrática se asienta... en la discusión y negociación de las normas de convivencia. Tanto en el plano escolar, como en el social, la convivencia exige dotarse de un marco de normas que regulan dicha convivencia, admitiendo que es imposible encasillar a todo la realidad social en un listado de artículos, por muy largo que éste sea. Normas que deben ser aprobadas por todos aquellos y aquellas a quienes afecten después de una discusión exhaustiva y libre. Es decir, debemos conjugar el respeto –de todos/as hacia todos/as– con necesidad de aprobar y consensuar normas de funcionamiento, tanto en las familias como en los centros educativos. Normas que, por lo tanto, debe ser sentidas, discutidas y aprobadas por todas y todos los que conformamos una determinada comunidad de convivencia, sea una familia o un aula, y que deben tener como referente los principios democráticos y los derechos humanos. Esta forma de construir la convivencia será la mejor garantía para su efectividad, al ser dichas normas sentidas, valoradas y aceptadas como propias (Jarés, 2001, pp. 109-110).*

Como se ha afirmado antes, de un tiempo para acá la preocupación por las interacciones escolares y lo que se ha venido en llamar democracia en la escuela, viene preocupando especialmente a estamentos oficiales, docentes e investigadores, de manera que a partir de documentos, planes de intervención, jornadas de formación, acciones deliberadas y políticas públicas se pretende incentivar en los estudiantes, principalmente, una serie de hábitos y comportamientos que la sociedad considera deseables y acordes a las necesidades contemporáneas.

Tal demanda por definir el conjunto de acciones permitidas y punibles se ha materializado en el llamado Reglamento o Manual de convivencia, consagrado en la Ley General de Educación y de uso cotidiano en las instituciones educativas del país. Sin embargo cuando el espíritu de las normas se diluye, el cumplimiento conforme a lo escrito puede tender a olvidar al sujeto, en este caso al estudiante, supuesto centro del quehacer educativo.

El Manual de convivencia podría compararse con un contrato público, para quien cree en él es algo que puede sellar un compromiso profundo entre dos o más sujetos que deciden llegar a un acuerdo, construir un proyecto común, y como tal, lo que hace es oficializar algo más hondo que anida en las voluntades de los convocados. Pero también, la experiencia dice que como muchas actas y contratos, pueden llegar a ser un rito hueco que se cumple para satisfacción de las formalidades o de ciertas convenciones sociales que exigen que para cerrar un negocio hay que cumplir ciertos compromisos legales, ante notario incluso.

#### **4.1. El Contrato como formalidad**

Según la legislación oficial vigente toda institución educativa debe dotarse de un Manual<sup>6</sup> que rija la convivencia y las relaciones entre las personas, que cuente con la participación de la comunidad educativa en su construcción y que estipule claramente los derechos y deberes de todos sus integrantes.

En la práctica este instrumento se ha convertido en la mayoría de instituciones en un extenso listado de prohibiciones para los estudiantes, adornado con algunos derechos, escasas funciones de docentes y directivos, pero que siempre en la práctica se esgrime para estimar el nivel de gravedad en las faltas de los estudiantes, o el paso debido en el conducto regular estipulado frente a una sanción, o últimamente en el recurso escrito ante la posible defensa en caso de tutelas<sup>7</sup>. En estas circunstancias se considera

---

<sup>6</sup> Según la Ley 115 de 1994 “los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo” (artículo 87).

<sup>7</sup> Sin embargo la Corte Constitucional ha señalado que “los Manuales de Convivencia son la manifestación de los valores, ideales e intereses de los miembros de las comunidades educativas. Sin embargo, como lo ha establecido este Tribunal Constitucional en otros pronunciamientos, las normas que se consagran en el Manual de Convivencia, no pueden desconocer los principios y mandatos constitucionales; por tanto, los reglamentos de las instituciones educativas no pueden contener elementos, normas o principios, que estén en contra de la Constitución, como es el caso de todos aquellos que de una u otra manera afecten el libre desarrollo de la personalidad sin justificación constitucional alguna” (Sentencia T-839/07 del 11-10-2007, p. 14).

un elemento sagrado que adquiere vida propia y frente al cual hay que rendir cuentas, por ello es frecuente encontrarse con frases en los colegios que condenan comportamientos pues en ellos hay una falta "contra el Manual de convivencia", en algunos casos por encima de las normas constitucionales y suplantando así la responsabilidad que se tiene con los seres humanos y la justificación, en caso de error, ante la comunidad educativa.

Como todo catálogo de recomendaciones y prohibiciones, este tipo de Manual es elaborado por docentes y directivos docentes o bajo su supervisión, y en contados casos con la participación de algunos estudiantes que son convidados a avalar las decisiones que ya han sido tomadas, o a elaborar uno que otro párrafo que recomienda medidas más drásticas que las imaginadas en cualquier cuartel, pues han sido buenos aprendices del sistema. Las medidas implacables y autoritarias siempre demostrarán resultados en lo inmediato, mientras el empoderamiento y la concertación requerirán de la pedagogía para hacerse proceso y aprendizaje.

No sobra anotar que esta clase de Manual casi siempre es esperado y pedido por muchos docentes, que aterrados con los desmanes y falta de control en los estudiantes, exigen la autoridad que no son capaces de generar y ven en este documento, la varita mágica y la solución final a sus angustias.

Cuando un acuerdo se construye en la cotidianidad sobre la base de la fidelidad a un papel, y es a éste a quien corresponde remitirse para dirimir los conflictos, los vínculos se vuelve sosos y la relación artificial, la rutina es estéril y la agresión de todo tipo, cotidiana; la creatividad desaparece, no hay sentidos, ni motivos para el encuentro, cualquier choque puede ser una catástrofe; no hay ilusión, ni futuro, ni planes, ni proyectos.

## 4.2. El Contrato como pacto

En una relación afectiva los amantes, antes de embarcarse en la firma de un documento público, se conocen, se disfrutan, han experimentado y sobrevivido un proceso de conocimiento y noviazgo, han aprendido mediante muchos mecanismos a limar sus asperezas y saben mutuamente a punta de tiempo, sus limitaciones y posibilidades. Han aprendido a expresar sus sentimientos franca y abiertamente, lo mismo que a señalar las bondades y contradicciones de su pareja. Se podría decir que llega un momento en que están maduros para la crítica y para la autocrítica.

Parodiando este ejemplo, el Manual de convivencia debería obedecer a todo un proceso de conocimiento y aprendizaje en la convivencia y en la resolución de conflictos. Por ello debe ser el punto de llegada y no el punto de inicio, pues en él se han de materializar los resultados de lo que la gente quiera que inspire el múltiple y complejo entramado que hace parte de la cotidianidad escolar: academia, normas, clases, acuerdos, principios, autoridad, valores, protagonistas, ritos, responsabilidades, sanciones; elementos que no sólo involucran a los estudiantes y que al ser parte del diario vivir, obedecen a dinámicas continuas de negociación y conciliación entre los comprometidos. Un Manual es la celebración y socialización de un pacto respaldado por los sueños, la historia y la energía de quienes lo firman y que se alegran de presentar a los demás. Es una poderosa herramienta pedagógica para involucrar a toda la comunidad educativa en un interesante proceso donde se piensa a sí misma, recoge su historia, proyecta lo que quiere ser y edifica el camino más pertinente para llegar a serlo.

Se podría contra argumentar que este proceso es imposible por cuanto no se cuenta con estudiantes autónomos y maduros que asuman tal rol. La escuela quiere niños que decidan por sí mismos sin asumir los costos que este aprendizaje comporta. En tal sentido es indispensable iniciar o continuar en la escuela procesos conscientes de 'alfabetización política' que permitan el crecimiento consciente en sus procesos afectivos, sociales y culturales, en todos los estudiantes desde preescolar hasta grado once. Los procesos de socialización política están mediados en la escuela por

todas las relaciones que se construyen visible e invisiblemente en la escuela, desde el contacto con el portero, pasando por la clase normal, la evaluación, la promoción, hasta la fila en el patio central o los descansos y los pasillos con su aparente libertad de la tutoría docente. Pero tal proceso también requiere de educadores autónomos y creativos, convencidos de la importancia de su labor como mediadores en la construcción de subjetividad, despojados del esquema que concibe la autoridad que da poder y dispuestos a emprender el camino incierto de la búsqueda compartida. No es una labor sencilla, es un aprendizaje conjunto y ante la novedad de la tarea, siempre existirá la tentación de acudir al facilismo que el supuesto éxito que relaciones viejas ha transmitido.

Una relación fundamentada en los pactos, concibe los formalismos como accesorios no prioritarios; recrea permanentemente los vínculos y está pendiente de sorprender cada día al otro para no caer en la rutina. Ante alguna dificultad, no acude a la norma, acude al horizonte para convencer, seducir y construir alternativas de solución. Sabe que como la vida es cambiante y los contextos variopintos, es imposible consagrar todo en unas cuantas fórmulas, más bien acude a otros recursos para resucitar el 'espíritu del pacto', o a unos pocos principios que sirven de 'mapa de navegación', o a un dibujo, o un árbol o una foto que despierta viejos olores y renovadas intenciones.

Pocos países del mundo tienen Constituciones tan generosas y detalladas como la que tiene Colombia, que consagra un norte político para vivir en paz y armonía. Sin embargo, en esa misma singularidad salta una terrible incoherencia respecto a la realidad de barbarie e injusticia que se vive diariamente. ¿Por qué? Porque más allá o más acá de las leyes están las personas y las instituciones que las hacen carne y hueso; porque las normas no se compadecen en la práctica con la falta de participación y decisión real de las disidencias, y sobre todo, porque son las condiciones materiales básicas y sus posibilidades de expresión las que garantizan realmente el bienestar de las mayorías. En las manos de las escuelas, de sus docentes y directivos queda reproducir tal inconsistencia, forjar seres divididos, pusilánimes y sin compromiso; o tomar distancia, empezar desde lo pequeño a cambiar esta cultura del simulacro, dejarse afectar por nuevas

sensibilidades y permitir el ejercicio del poder desde los márgenes sin renunciar a su misión social de educar.

De acuerdo a una investigación de Jarés (2006) muchas dificultades con el cumplimiento de la norma tienen que ver con el desnivel en el conocimiento de la misma por parte de estudiantes y maestros, además porque "ha predominado en nuestros centros una concepción burocratizante sobre esta cuestión, de tal forma que las normas o los reglamentos siempre se han visto, especialmente desde el alumnado, como algo impuesto y ajeno a sus intereses" (p. 70). En tal sentido la misma norma tiene para unos y otros distinto sentido, hasta el punto que para los mismos docentes la norma no tiene las mismas utilidades, al punto de afirmar muchos de ellos, en la mentada investigación, que en el día a día de la institución la normativa o los reglamentos tienen poca importancia. Poco se puede avanzar si no hay sentido colectivo de la norma, entre docentes y entre éstos y los estudiantes.

Para la nada se defiende una convivencia sin reglas ni límites. La plena autonomía es la conciencia de los límites de la acción. En una bonita reflexión sobre la autoridad y la libertad, Freire (2001) dice que es preciso dejar claro en los discursos y en las prácticas democráticas que la voluntad solo se hace auténtica en la acción de los sujetos que asumen sus límites. "La voluntad ilimitada es la voluntad despótica, negadora de las otras voluntades y, en rigor, de sí misma. Es la voluntad ilícita de los "dueños del mundo" que, egoístas y arbitrarios, sólo se ven a sí mismos" (p. 44). Para el autor hay que estar atentos a lo que llama la "tiranía de la libertad", en la que los niños lo pueden todo. Y continúa afirmando que si se les somete al rigor sin límites de la autoridad arbitraria, los niños se enfrentan con fuertes obstáculos para aprender a decidir, a elegir, a romper. "¿Cómo pueden aprender a decidir si se les prohíbe decir una palabra, indagar, comparar? ¿Cómo van a aprender democracia en el libertinaje en el que, sin ningún límite, pueden hacer lo que quieran o en el autoritarismo en el que, sin ningún espacio al afecto, nunca se ejerce la libertad?" (p. 45).

Así que antes de pensar en construir un Manual de convivencia conviene hacernos preguntas por el proceso a seguir para llegar a este punto, por el

aprendizaje y la maduración de los sujetos en la autonomía y en la confianza mutua, por la visión de estudiante y de escuela con la que se sueña y que es posible hacer, por la concepción de las normas, de los conflictos y la función de la pedagogía. En últimas por el sentido o sinsentido de un Manual en medio de una convivencia compleja que resiste a 'manualizarse'.

## 5. VIOLENCIA Y CURRÍCULO<sup>8</sup>

*Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural... La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (Bourdieu, 2001, pp. 19-20).*

Según diversos estudios y eventos en el plano nacional e internacional<sup>9</sup>, el incremento de la violencia y la agresión escolar han sido crecientes en las últimas décadas. Fenómenos de moda como el *bullying* o matoneo, el cobro de cuentas entre estudiantes, la intolerancia hacia muchos maestros y directivos, la proliferación de juegos de choque, el ajuste de cuentas con armas de diverso tipo, al lado del aumento en los índices de suicidio de jóvenes y niños (De Zubiria, 2007), pueden ser caracterizados como expresión de diferentes modalidades donde, de alguna manera, desembocan los conflictos escolares. Evidencia de esta proliferación es el estudio recientemente aparecido en Bogotá (Convivencia, 2006) o el que hacen Fernández & Palomero (2001) donde referencian 240 libros y más de 250 artículos de revistas de habla hispana dedicados al tema de la

---

<sup>8</sup> Ampliación de ARIAS, Diego (2008). "Violencias y conflictos en la escuela. Entre el contexto social y la formación ciudadana". En: Revista Colombiana de Educación N° 55, segundo semestre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>9</sup> Como ejemplo cabe mencionar la realización en la ciudad de Lisboa en pasado 25 de junio de 2008 la IV Conferencia Mundial sobre Violencia Escolar y Políticas Públicas (Fundação Calouste Gulbenkian, 2008); los dos monográficos al tema de la violencia en la escuela de la Revista Iberoamericana de Educación de la OEI, Nos. 37 y 38 de 2005; o el estudio comparativo de violencia escolar entre España y Francia (Blaya; Debarbieux; Del Rey y Ortega, 2006).

convivencia y la violencia escolar desde 1990. Este panorama, al lado de la espectacularización en los medios de comunicación nacional, indudablemente hacen del tema de la violencia escolar parte importante de la agenda educativa contemporánea y, últimamente también, de las políticas públicas.

Es importante relieves que en la mayoría de análisis realizados escasean rutas de construcción que aborden con seriedad el reconocimiento de la realidad que vive y rodea las escuelas, además muchas afirmaciones parten de supuestos y preconcepciones o se teoriza sobre programas y proyectos que desconocen las lógicas de los actores que están en juego. Hechos éstos que impiden reconocer las múltiples variables que entran en juego o que simplifican en exceso, bien sea porque se vincula el fenómeno de la violencia escolar exclusivamente a lo visible, es decir, a la voluntad supuestamente anómala e individual de determinados estudiantes, o bien porque se ve en la escuela el reflejo mecánico e inexorable de la violencia social que padece el contexto.

Las miradas comunes sobre este fenómeno han conducido a extensas lamentaciones que añoran el comportamiento de generaciones pasadas, de jóvenes respetuosos y tolerantes que abundaron en otras épocas. En otros casos, estas miradas llevan a afinar el reglamento escolar y los Manuales de convivencia de los centros, para estipular claramente el conducto regular que les permita a los directivos y docentes deshacerse de los estudiantes problema, o en otros, a sembrar culturas autoritarias y verticales en las clases y fuera de ellas, pues se piensa ingenuamente que la violencia escolar es fruto de falta de normatividad y el exceso de permisividad hacia los estudiantes (Arias, 2007).

En principio, parece ser que indagaciones recurrentes y creencias frecuentes se fundamentan en verdades dadas, donde la opinión pública y algunos educadores abordan las relaciones desde el *deber ser*, desde el *ideal*, ya sea desde perspectivas psicológicas, sociológicas, políticas, filosóficas o morales, y perciben el conflicto exclusivamente como un problema, cuyo protagonista es el estudiante. En esta línea, se ve al joven como único actor de la supuesta violencia, como ser carente, malformado, vacío; por

ende al docente o al directivo, como poseedor del referente, del modelo de convivencia, como forjador de un auténtico carácter y un buen comportamiento en el cuerpo díscolo del niño o del joven. Estas lecturas están lejos de entender que “la crisis de los jóvenes, si así se le puede calificar, no es más que la crisis de una sociedad que no puede crear espacios democráticos para que sus diversos sectores puedan expresarse y participar activamente en su construcción” (Cubiles, Laverde & Valderrama, 1998, p. xi).

Ante este panorama reduccionista, se imponen perspectivas que aborden las relaciones humanas en el marco de los vínculos sociales que las provocan, de manera que se entienda el conflicto no solamente como el cruce entre dos o más intereses (Botero, 2006), sino como la confluencia de fuerzas y sentidos social y políticamente determinados. Cuando un ser humano habla, interpela, difiere, simpatiza, confronta, es su biografía personal la que se concurre con otras, y es probablemente fruto de estas intersecciones, adscripciones o repelencias de donde surgen diferentes manifestaciones de cercanía o de distancia. No es posible entender las reacciones individuales sin analizar el contexto en el que se dan y por tanto los escenarios de los que provienen los sujetos que interactúan, y es justamente este último sentido, donde menos se ha profundizado. En esta línea, es supremamente importante entender que la violencia escolar que se da en muchas instituciones teje hilos visibles e invisibles con el contexto social de procedencia de los estudiantes. El barrio, la familia, la calle, los pares, como comunidades de vida, operan a su vez como comunidades de sentido (Berger & Luckman, 1997) que proporcionan la escala de valores y las pautas de comportamiento que tienden a replicarse en distintos contextos y escenarios, y la escuela inevitablemente es uno de ellos.

Por otro lado, la violencia es una construcción social y, como tal, su percepción y conceptualización dependen de la mirada reguladora del observador. Un acto violento puede o no serlo, dependiendo de la perspectiva que se adopte. Para la situación de la escuela, es claro que la mirada del adulto no necesariamente coincide con la del menor, ya que allí se aplica la sentencia que dice que los juicios de valor están filtrados por los esquemas valorativos predispuestos en los individuos (Martín-Baró, 1997) y por las relaciones de poder que en ella se dan, donde el discurso adulto tiene

el poder de imponer significados y realidades, en una suerte de hegemonía escolar que se refiere a los “sistemas de prácticas, significados y valores que dan legitimidad a los dispositivos institucionales” (Giroux, 2003, p. 26) y en este caso a la cultura escolar dominante. Es decir que con mucha frecuencia la connotación de violencia, así como la de otros conceptos pedagógicos y sociales (bueno, decente, aplicado, indisciplinado, sucio, etc.), depende de la regulación de poder que prescribe un comportamiento deseable y establece unos límites de normalidad. Así se entiende que “la palabra *violencia* designa un conjunto de fenómenos violentos sólo para los observadores; pero no para sus actores. En ese terreno *violencia* es la significación que se le da a un hecho cuando se está ubicado por fuera de ese hecho” (Duschatzky & Corea, 2001, p. 100-101). Nunca ajenas a las motivaciones de los sujetos, las violencias implican necesariamente las consideraciones y motivaciones de los actores que las generan, lo mismo que la mirada que las clasifican como tales.

Por esto es difícil conceptualizar la violencia exclusivamente desde lo visible, como “una actitud o comportamiento que constituye una violación o arrebató al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica, moral, derechos, libertades) [que] puede provenir de personas o instituciones y realizarse de forma pasiva o activa” (Prieto, Carrillo & Jiménez, 2005, p. 1030), pues como se ha expuesto, esta usual definición queda corta al percatarse de que ella depende del foco de interpretación. Se impone entender la violencia en su contexto de ejecución.

### **5.1. Sobre los conflictos en el contexto social**

De cualquier manera e independientemente de la significación que se le dé, hay un correlato entre violencia y conflicto, en el sentido que, casi siempre, la primera es el resultado o la consecuencia del segundo. La violencia materializa la incapacidad de darle vía a otros caminos para resolver situaciones conflictivas, tanto en lo escolar como en lo social. La violencia deja ver la incapacidad de los sujetos y las sociedades de hacerse con las diferencias y los antagonismos de horizonte dados en determinado momento de la historia.

Por su parte, el conflicto, entendido como aquel fenómeno mediante el cual chocan dos o más visiones aparentemente opuestas, está inscrito en la naturaleza humana pues está ligado a la capacidad de razonar, de decidir, de elegir y de optar. Sólo quien piensa y está en la posibilidad de escoger entre varias alternativas, padece la atracción de fuerzas que en una suerte de juego de jerarquías, se sobreponen y se rozan. La naturaleza cultural del ser humano lo hace inevitablemente conflictivo, porque como ser social convive con otros, porque como ser racional tiene que tomar decisiones, porque como ser político tiene que ponderar el interés personal y social.

El conflicto no necesariamente genera violencia. Ella, como expresión agresiva, puede ser una de sus manifestaciones, pero no la única. El conflicto es choque, oposición. Gracias a las oposiciones, la humanidad ha progresado y verdades incuestionables en su momento, en el orden de la moral o de la ciencia, pudieron ser debatidas y reemplazadas. Piénsese por ejemplo en lo conflictivo que debió ser para el mundo medieval la concepción heliocéntrica, para el mundo precolombino la concepción occidental y para el mundo colonial la mirada independentista. En este sentido el conflicto, en lo macro o en lo micro, representa la discrepancia por cuotas simbólicas o materiales de acción, es el cuestionamiento, la fisura al poder hegemónico que tambalea en su estatus.

La filosofía y la historia han denominado a este proceso de acción y reacción, de movimiento y pugna de ideas como dialéctica. Idealistas y materialistas coincidieron en entender el movimiento del mundo de la vida como tesis, anti-tesis y síntesis en una espiral permanente donde toda puja se resolvía en una conclusión que era a su vez un nuevo punto de partida, parcial y a la espera de ser cuestionado para seguir poniendo en circulación el motor del pensamiento y de la historia (Tejedor, 1989).

Si bien la tendencia normal del ser humano es la búsqueda de armonía y equilibrio, y el conflicto aparentemente altera este orden de cosas, sería un imposible psicológico la permanente conflictividad, lo mismo que sería un imposible sociohistórico su permanente ausencia. De allí la importancia de asumirlos y manejarlos, no como males necesarios, sino como parte de la dinámica de la vida, incluso como aquello que dignifica, que permite

crecer y emancipar. Pues “en lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor y por lo tanto, en última instancia un retorno al huevo” (Zuleta, 1985, pp. 9-10). Desde esta intención se podría decir que el instinto –lo animal– evita, niega y le huye al conflicto, mientras la cultura –lo humano– lo acoge, lo crea y lo transforma.

A nivel histórico, es interesante observar la transición que se da en el siglo pasado y las alteraciones que se provocan en todo orden, especialmente en los imaginarios sociales. El siglo XX irrumpe de lleno con todos los ideales de la modernidad, los cristaliza en una serie de avances tecnológicos y cambios rotundos en las maneras de entender el individuo, la sociedad, la familia, la producción y, por supuesto, la educación (Hobsbawm, 1998); además este siglo radicaliza estas tendencias en sus finales, con una racionalidad que permea gradualmente muchas esferas del saber humano e impone visiones del mundo marcadas por lo científico y lo económico. Impulsada por el mercado, en la psicología de masas de occidente se produce una especie de obnubilación por el presente y por el consumo; se publicita un congelamiento de la historia. Si bien muchas cosmovisiones modernas labradas del siglo XV al XIX entraron en crisis, en el campo de la moral y de la política sobrevivieron importantes valoraciones que explican la sociedad del XX y lo que va del XXI. Inmersos en unos esquemas binarios legados de la cristiandad y que polariza la escala de valores, para el hombre contemporáneo es casi imposible relacionarse con su exterioridad sin dejar de tomar partido entre el bien/el mal, pacifismo/terrorismo, inteligencia/ignorancia, verdad/mentira, amigo/enemigo, blanco/negro, oriente/occidente, aprobado/desaprobado, ciudad/campo, competente/incompetente, etc. La afirmación a ultranza de lo civilizado y de cierta racionalidad que acompañaron los procesos de modernización occidental no sólo condujeron a la insivibilización de otras lógicas, de otros saberes, de otros subjetividades y de otras “formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas” (Santos, 2005, p. 162). Para el tema que convoca, esta incapacidad de dialogar con otros mundos ha

arrastrado a la humanidad a un doble juego frente a los esfuerzos por reproducir la sociedad: por un lado a esquivar el conflicto pues se considera negativo, y por otro, a ver en la violencia un mecanismo legítimo (aunque no siempre legal) para someter lo distinto. Al decir de Apple "el conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social" (1986, p. 125). Lógica que explica la relación entre violencia y conflicto ya que, se piensa, lo opuesto es aquello que, además de negar lo afirmado, mina su existencia y por tanto debe desaparecer.

Lo explica Lechner (1990), refiriéndose a la historia de América Latina como una continua y recíproca ocupación de terreno, donde ninguna frontera física y ningún límite social otorgan seguridad. "Así nace y se interioriza, de generación en generación, un miedo ancestral al otro, al diferente" (p. 90). Miedo que se expresa en la tendencia a captar la diferencia como amenaza y alteración del orden. Podría decirse entonces que la violencia, hija de la ignorancia, esconde en el fondo un profundo recelo a lo que el otro es o representa, a su palabra, práctica, gesto o apariencia, pues se interpela la identidad, la debilidad de los argumentos, o la incapacidad de dar razones de quien se siente conflictuado.

En lo macro, en un esfuerzo desaforado por afirmarse y legitimarse, los poderes políticos y económicos manejan una amplia retórica que defiende las bondades del pluralismo y la diversidad, porque en últimas en un mundo fragmentado lo exótico representa un buen caudal electoral y económico, pero en la práctica, estos mismos poderes no dudan en excluir la contradicción o en estigmatizar a los grupos o a las personas críticas. La arrogancia del poder no permite cuestionar sus privilegios y bajo el paraguas de fortalecer una falsa unidad en torno a un pretendido proyecto común, lo diferente es desaparecido. Aquí se vuelve a la disputa discursiva por la imposición de determinados significados, donde términos como terrorista, paz, justicia, democracia, dependen de la lógica que el orden hegemónico maneja.

En Colombia, el trámite del conflicto ha estado mucho más influenciado por posiciones dogmáticas cuyas posturas, además de desconocer otras

mentalidades, deliberadamente las han aniquilado en forma física incluso. Hijos e hijas de la intolerancia, el surgimiento como nación desde el siglo XIX y la consolidación como república estuvieron signados por una tramitación nefasta de los conflictos (Sánchez & Meertens, 1983). Paradójicamente la manera de parar la tragedia de una época histórica denominada Violencia a mediados del siglo XX, fue mediante la exclusión abierta y permanente de cualquier expresión política diferente al bipartidismo oficial, cuyos representantes precisamente fueron quienes originaron ese baño de sangre que querían contener, y que infructuosamente pretendieron frenar al rotar el poder durante el llamado Frente Nacional.

Hoy, la desaparición física de periodistas, líderes e intelectuales, el secuestro de individuos en pro de rentabilidad política o económica, la estigmatización de la oposición ideológica, al lado de la poca honrosa cifra de muertes violentas, desplazamiento forzado, maltrato físico y verbal en el ranking mundial, llevan a la pregunta de ¿cómo educar en la tramitación de los conflictos en un contexto agresivo y hostil?, ¿es posible –como diría García Márquez– una segunda oportunidad sobre la tierra a las estirpes condenadas a cien años de soledad?, ¿se puede realizar una pedagogía sobre la negociación de los conflictos cuando las causas estructurales que los generan persisten?

Por ello, quizá el primer paso para aprender a entender los conflictos sea reconocer esta historia personal y colectiva sesgada por la intolerancia, que en un primer momento nos pareciera llevar a sacralizar la mismidad, la unanimidad, el pensamiento único, a desconocer la otredad. A la manera del drogadicto cuyo tratamiento sólo se inicia cuando se reconoce dependiente, hay que reconocer que sobre nuestra piel social el conflicto ha sido visto como un peligro, y lo diferente como un atentado a lo propio. Por ello, con Jares (1997), en distancia con la racionalidad tecnocrática, seduce la perspectiva hermenéutico-interpretativa del conflicto, que concibe cada situación como propia e irrepetible, condicionada por las interpretaciones particulares de cada miembro que interviene. Todo conflicto, generado por sujetos particulares, está dado por motivaciones y variables propias, condicionadas por experiencias previas, pero también

activado por detalles susceptibles de ser analizados en momentos y circunstancias especiales.

Como espacio social, la escuela es un escenario inevitable de conflictos motivados por la confluencia de sujetos, experiencias y poderes, además, dada su naturaleza polivalente en términos de su función socializadora donde convergen generaciones y donde la labor formadora es prescriptiva, la conflictividad –manifiesta y latente– sólo cabe entenderla desde la dialéctica entre la macroestructura del sistema social, las políticas hacia él emanadas y los procesos micropolíticos que en su interior tienen lugar (Jares, 1997). Así las cosas, en el contexto colombiano es imposible no vincular la violencia social con la violencia escolar pues a ella asisten sujetos con aprendizajes previos y, sobre todo, porque hoy es evidente que no sólo en ella se adquieren aprendizajes, sino que la sociedad entera educa (Álvarez, 2003). Es claro que “la cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella” (Pérez, 1997, p. 45), así que la violencia en la escuela, si es que existe, habla más de la sociedad en la que está inmersa, que de la escuela misma. Sin ser mecánica esta relación, para entender las conexiones de poder que degeneran en violencia escolar es imprescindible entender la manera como se tramitan los conflictos en el entorno y el papel que juega la fuerza física y psicológica en ellos.

## **5.2. Violencias y conflictos escolares**

Numerosos estudios indican que la escuela ha dejado de ser referente socializador (Parra, 1985; Vasco, 1994; Cajiao, 1996) por varias razones, entre otras, porque no ha sabido traducir ni expresar las nuevas sensibilidades válidas para las generaciones venideras, y porque a la deriva, ha repetido el verticalismo, el autoritarismo, el logocentrismo y la fragmentación que fueron herramientas útiles para un período de su evolución, pero que hoy están en cuestión. Ella es cada vez menos un lugar para el cuidado y para la canalización de los sueños juveniles, y si es permeable a la reproducción de la violencia social es porque ella misma

ha perdido la capacidad de darle sentido a los proyectos de los sujetos que la habitan. “La crisis educativa, para tomar una palabra de redundante circulación, nos habla de la alteración de las condiciones que hicieron posible sostener una promesa que hoy se ha disuelto” (Duschatzky, 2001, p. 129). En todo caso, la sociedad tiene su cuota de responsabilidad, pero también las instituciones son responsables a la hora de entender la violencia escolar.

La escuela y la sociedad en la que aprendieron los adultos a ser ciudadanos no vale para el hoy, ya que como poderosamente pregunta Martín-Barbero (1998) ¿qué entusiasmo por los proyectos colectivos le están transmitiendo las derechas y las izquierdas al joven?, ¿qué imágenes de respeto a las normas le enseñan hoy unos ciudadanos mayoritariamente tramposos, ventajistas, aprovechados?, ¿qué experiencias de solidaridad o generosidad les ofrece hoy a los jóvenes una sociedad desconfiada, recelosa, profundamente injusta y sin embargo estancada y conformista?

Si la ciudadanía es el escenario para tramitar en lo social y en lo político de manera constructiva los conflictos, se imponen nuevas mediaciones que permitan resarcir el tejido social descompuesto, además, es urgente el reconocimiento de emergentes expresiones organizativas que, aglutinadas desde múltiples referentes, recreen la posibilidad de sentirse ciudadano y conciban de otra manera la diferencia. Este estrecho vínculo entre la sociedad y escuela, reclama mayor intervención por parte del Estado en lo social, en lo político y en lo económico, pues “si no abordamos conjuntamente estas cuestiones no podremos hacer unos avances sustanciales. Si los debates de la misma pedagogía crítica no se basan en un reconocimiento de estas realidades, puede que también caigan en la trampa de suponer que las escuelas se las podrán arreglar por sí solas” (Apple, 2001, p. 107). Es decir, que el mayor freno para la violencia escolar lo constituyen familias cuyos padres y madres tienen trabajos estables y dignos que transmiten a sus hijos seguridad y tranquilidad, con asistencia médica suficiente y viviendas decentes; barrios con cubrimiento en servicios básicos y espacios para el deporte y la recreación de jóvenes y niños; además, la esperanza de un futuro cierto para los estudiantes, por medio, por ejemplo, de la promesa segura de avanzar hacia estudios superiores y posibilidades laborales para los egresados del sistema. Pero,

por otro lado, también se reclama mayor reflexión y acción de la escuela en su interior, para hacerse más significativa de cara a las nuevas generaciones y provocar conscientemente la construcción de un conocimiento significativo y la activación de una cultura escolar democrática (Aguilar, 1998).

### **5.3. Formación ciudadana y pedagogía del conflicto**

Trabajar por desarrollar una pedagogía de los conflictos supone impulsar una vigorosa y consciente formación ciudadana, y al revés, la construcción de ciudadanos críticos pasa inevitablemente por una asunción y gestión democrática de los conflictos. Cruce que podría proponerse en la relación indisoluble (al estilo aristotélico) de materia y forma, allí la ciudadanía es la materia y el conflicto es la forma. Así como en la naturaleza no es posible la existencia de algo material sin la forma que lo contiene, no se puede pensar una convivencia positiva y prospectiva sin ciudadanos educados en y para el conflicto. La apuesta es por una convivencia conflictivamente ciudadana.

La ciudadanía, entendida como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional (Giroux, 1993), brinda el horizonte deseable para que en la escuela los estudiantes participen, decidan, critiquen, organicen, movilicen. Y son precisamente los conflictos los que brindan los escenarios, las formas y las coyunturas para que ello sea posible. La decisión educativa sobre el conflicto no puede ser simplemente un acto de buena voluntad, en cambio es construir la capacidad de entrar al interior de un mundo de intereses y necesidades desde donde él se construye, para reconocer que la diferencia es real. Lo que quiere decir para el adulto que el estudiante es otro, con motivaciones, razones y argumentos tan válidos como los propios. Dilema particularmente complicado para una escuela donde no se aborda sería y pedagógicamente la formación del carácter moral y con frecuencia se consideran a los estudiantes minusválidos mentales u objetos –no sujetos– de poder.

Igualmente, significa que es posible la discusión, ponerse cara a cara con aquello que molesta, exigiendo salir de la cultura social de la hipocresía para reconocer los múltiples caminos de diferencia y exclusión frente a los otros. Por ello, el confrontar coloca en la urgencia de hacer presente la frontera del mundo exterior, que se hace visible en el saber y el poder, dando el paso al acoger, raíz de la democracia. Como es la vida y son las cosmovisiones las que se chocan en los conflictos, no es posible guión preestablecido ni parcelamiento rígido de su secuencia para tramitar su aprendizaje, al estilo de los manuales de competencias ciudadanas, tampoco son intocables temas, normas o límites. Si en lo macro se explica que para que avance la democracia es necesaria la modificación de las Constituciones o en determinado momento la redefinición del sistema jurídico, en lo micro, también es pertinente este juego y se requieren consensos sobre las fronteras.

El tratamiento educativo del conflicto convoca el transformar—se de los sujetos, implica la apuesta por la construcción de una cultura democrática escolar. Exige una regulación en sus actores, en cuanto implica reconocer no sólo lo propio, sino también entender lo del otro como diferente. Colocarse en el horizonte de negociar las formas particulares que toman las distintas necesidades e intereses. Ubicarse honestamente, de cuando en vez, en el lugar del otro. Negociar implica hablar y escuchar, mediar entre lo propio y lo ajeno. En todo buen negocio ninguna de las partes se siente estafada. Ejercicio no válido para ocasiones aisladas y esporádicas sino útil en la medida que se realiza sistemática y permanentemente. Una comunidad que hace uso inteligente de la argumentación habilita a sus miembros para asumir como fuente de autoridad la fuerza de las razones y no únicamente la jerarquía, mucho menos la violencia o el poder, raíz de muchas injusticias.

Mejía (2001) propone una serie de pasos metodológicos que dan vida a lo que llama negociación cultural:

1. Los mapas del conflicto: son los presupuestos, concepciones o visiones con los cuales entran los diferentes actores sobre el conflicto (o la persona que los vive).

2. Explicitación de los diferentes puntos de vista, en donde la situación conflictiva se vuelve polémica o se carga de agresividad construyendo la distancia.
3. La discusión, que hace visible la manera como los puntos de vista diferentes implican cauces y salidas diferentes.
4. Las acciones del mundo de la vida donde se hacen visibles esas diferencias conflictivas, ya no como representación, sino como imposibilidad de hacer cosas de cualquier tipo en forma conjunta, ya que serían contradictorias.
5. Capacidad de visibilizar los lugares de encuentro y desencuentro permitiendo ubicar los primeros núcleos que dan sentido a la negociación.
6. Elaboración del flujo del conflicto y en él colocar las divergencias en su caracterización.
7. Constitución de los núcleos de acción común, en diferentes órdenes: práctico, teórico, simbólico, de encuentro, etc.

Para que su labor sea fértil, la escuela debe estar dispuesta no a simular el aprendizaje ciudadano sino a que éste sea real, con los costos que ello implica. Con frecuencia directivos, docentes y padres de familia reclaman formación para la convivencia y la ciudadanía más con la añoranza de revivir un ideal republicano respetuoso de la iconografía patria o de unos valores perdidos hacia los mayores, que preocupados por hacer realidad una sociedad posible donde los jóvenes sean protagonistas. Es decir, urge reconocer los conflictos entre estudiantes, pero también entre éstos y maestros; los conflictos no sólo del salón de clases, sino de los pasillos y los descansos, los de fuera del colegio y los del país. Es la manera de transformar una ineficaz formación ciudadana redactada en cartillas de buenas intenciones, que ingenuamente se piensa válida para las paredes del salón pero que no toca el mundo de la vida. ¿Qué pasaría, por ejemplo, si fruto de la negociación y de la autonomía que se busca en los estudiantes, éstos demandaran cambio o supresión del uniforme, romper la verticalidad de la evaluación, una cooperativa que vendiera más baratos los comestibles, o rendición de cuentas por parte del rector sobre el estado de ganancias que dejan las pensiones? ¿Estarían las instituciones preparadas para discusiones de este orden? Una institución que además de temerle a los

conflictos, los resuelve con recurrentes figuras de castigo o autoridad nunca podrá empoderar a sus protagonistas y ayudará más bien a crear ciudadanos dependientes y conformistas, mimetizados de acuerdo a las circunstancias, pusilánimes, ávidos de mesías y de caudillos salvadores.

Más preguntas: ¿Qué tipo de preparación tienen los estudiantes para las elecciones de Personero estudiantil cuando se exige que ellas se den en el primer mes de clases? ¿Qué incidencia real tienen los estudiantes en la permanencia de maestros y directivas en las instituciones? ¿Quién y cuándo se hace en una escuela el Manual de Convivencia? ¿Qué tipo de proyectos existen para la formación en ciudadanía desde la tramitación de los conflictos, quiénes lo coordinan, de cuántas horas semanales se disponen? ¿Qué conflicto se ha generado en la última semana o mes, cómo estaba preparada la comunidad escolar para asumirlo, cómo se resolvió y qué enseñanza dejó? La respuesta a estas y otras preguntas pueden servir para ubicar el estado de la cuestión de la ciudadanía escolar en el centro.

Es tal la importancia estratégica de los conflictos que aún cuando por alguna desgracia en una escuela que decide formar eficazmente en ciudadanía éstos desaparecieran, se tendrían que “diseñar” pedagógicamente algunos para simular nuevas situaciones, generar entrenamientos y continuar este necesario aprendizaje.

Finalmente es clave entender la complejidad escolar, concebir la escuela como un terreno cultural “como algo interno, en el sentido equivalente a clima, *ethos* o vida interior de las instituciones, como el conjunto de usos y maneras de manifestarse que tienen éstas en la práctica educativa, acumulación de una arraigada tradición de costumbres, rutinas y procedimientos” (Gimeno, 2001, p. 26). Según Pérez (1998), es muy útil ver la escuela como un cruce de culturas, que ocasionan tensiones, aperturas, bloqueos y contrastes en la construcción de significados. “Al interpretar los factores que intervienen en la vida escolar como culturas estoy resaltando el carácter sistémico y vivo de los elementos que influyen en la determinación de los intercambios de significados y conductas dentro de la institución escolar, así como la naturaleza tácita, imperceptible y pertinaz de los influjos y elementos que configuran la cultura cotidiana

(p. 12). Desatar esos nudos, identificar esas variables, comprender esos textos, desarmar esos conflictos vía restitución del estatus de sujetos a los estudiantes, probablemente contribuya a transformar las relaciones en su interior y dote a sus moradores de otras herramientas para enfrentar los conflictos y aportar para que no se opte por la violencia como mecanismo de agotamiento.

En coherencia con la introducción, vale la pena comentar que para que florezca el ciudadano del futuro dotado de las herramientas del pensamiento crítico, de la capacidad de abstraer y categorizar, de resolver problemas, de construir alternativas, pero también dispuesto a la solidaridad, la empatía, la ternura, la autonomía, la lucha por la justicia, y las habilidades no-violentas para relacionarse, se requiere, en la base, de una sociedad democrática y deliberante. Y en el caso de que ésta no sea posible transitoriamente, se necesita entonces de un sistema escolar que redoble sus esfuerzos, pues consciente de lo limitado que representa para las nuevas generaciones, optimiza al máximo su oportunidad de incidencia. Y en el caso de que tal sistema escolar no exista temporalmente, urgen entonces colegios y escuelas con maestros, maestras y directivas dispuestas a pagar los costos de apostar por la formación en una ciudadanía conflictivamente democrática. Hacer de la escuela un espacio justo, negado para la violencia pero posible para los conflictos, es contribuir a hacerlo también en la sociedad.

## 6. CURRÍCULO Y DERECHOS HUMANOS<sup>5</sup>

*El supuesto de que, si mantenemos nuestra atención centrada en la escuela, descubriremos las respuestas a largo plazo al problema del abandono de los estudios y a las realidades de la pobreza y el desempleo es peligrosamente ingenuo. Unas sólidas respuestas exigen un conjunto mucho más incisivo de cuestiones económicas, sociales y políticas y una reestructuración considerablemente más amplia de nuestros compromisos sociales. Es más, tendrán que ir acompañados por la democratización de nuestras formas aceptadas de distribuir y controlar los trabajos, los beneficios, la educación y el poder. Hasta que consideremos estos contextos económicos y sociales más globales tan en serio como merecen, no seremos capaces de responder adecuadamente a las necesidades de los jóvenes de este país, limitándonos a proporcionarles un conjunto sin fin de placebos a corto plazo (Apple, 1999, pág. 99).*

Es innegable que la escuela, en tanto institución, se enfrenta a una de las mayores crisis de su historia. Creada a partir de unas necesidades y contextos particulares en el siglo XIX, y mantenida en su formato general sin mayores modificaciones a lo largo de décadas, hoy parece cada vez más quedada de las necesidades, expectativas y sentidos de la mayoría de sujetos que la habitan. “La crisis actual de la educación es ante todo una crisis de las instituciones heredadas y de la filosofía heredada. Concebidas para un tipo de realidad distinto, encuentran cada vez más difícil absorber, asumir y albergar los cambios sin una revisión total de los marcos conceptuales que utilizan” (Bauman, 2001, pág. 148). Transformaciones en el campo del conocimiento, la tecnología, el comportamiento y la manera de concebir a las personas y sus derechos, parecen no haber

---

<sup>10</sup> Ampliación de ARIAS, Diego (2010). “¿Se pueden enseñar los derechos humanos? Reflexiones sobre la propuesta de la SED de Bogotá». En: SERNA, Adrián y GÓMEZ, Diana (orgs.). *Derechos humanos y sujeto pedagógico. Retóricas sobre la formación en derechos humanos*. Bogotá: Personería de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

permeado totalmente a la escuela. Pese a reiteradas y autorizadas voces que proclaman el declive de esta institución, políticas públicas y esfuerzos individuales reivindican nostálgicamente su naturaleza, invocando no pocas veces, la ausencia de autoridad o la pérdida de valores, como causas fundamentales de su desbarrancamiento.

Decir que la escuela no es lo que era, en este marco, no es afirmar la necesidad de su desaparición, “lo que estamos sugiriendo es que la escuela ‘cayó’ como ilusión forjadora de un sujeto universal pero además que la institución (entendiendo este término como lo relativo a instituir, fundar, autorizar) está suspendida en tanto no dispone de ninguna narrativa en la que anclar la constitución de lo social” (Duschatzky, 2001, pág. 132). En otras palabras y expresado de manera radical, lo que se quiere decir es que la escuela dejó de ser referente real que configura la subjetividad de los estudiantes, ya que, en tanto institución social feneció su capacidad de forjar pautas de comportamiento en quienes asisten a ella, drama especialmente fuerte para los estudiantes de sectores populares. Ello no obsta para que uno que otro le encuentre sentido y se sienta a gusto, pero como institución y como tendencia el asunto es de otro calibre. De manera que a lo que se asiste es a una destitución de la escuela, es decir, lo que importa no es la falta o exceso de autoridad o de escasez, o el exagerado reconocimiento de derechos del menor a su interior como se cree habitualmente, o a vacíos en estrategias pedagógicas, o a pobreza de herramientas didácticas como piensan otros, abordar estas estrategias, aunque loable, es insuficiente pues la crisis es más profunda. Lo que se plantea, al decir de Duschatzky, es la hipótesis de la pérdida de credibilidad de la escuela en sus posibilidades de fundar subjetividad, así que cualquier esfuerzo puede parecer vano.

Proponer modificaciones a la estructura del plan de estudios, introducir nuevas asignaturas, promover figuras de participación o curricularizar temáticas de alta vigencia social como los derechos humanos, la ciudadanía o la sexualidad, no pasan de ser honrosos paliativos frente a la fuerte crisis que padece la educación, no sólo en su componente político, sino, para el caso, pedagógico. Irrumpe entonces la “escuela galpón” (Lewcowiz, 2005), aquella que amontona niños y niñas, que le resuelve sus prioridades

alimentarias y que los resguarda unas horas al día, pero que se presenta incapaz de generar vínculos, sentidos profundos, representatividad real para quienes la padecen o la gozan. “Se arma, entonces, el desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real” (p. 35). En este contexto se entienden los crecientes y depurados mecanismos de selección estudiantil, especialmente en la educación privada, o para los que, imposibilitados por ley de hacerlo, sienten gran desazón por no encontrarse en sus aulas con tantos estudiantes ideales que quisieran, pero que no existen o escacean. Desconocedores de este contexto, muchas instituciones introducen remiendos, apagan incendios que no resuelven la crisis estructural de la escuela, hacen recordar a los camareros del Titanic, que preocupados por arreglar las mesas y ubicar decorosamente las vajillas por el movimiento, desconocían o no querían darse cuenta del naufragio que sucedía.

La escuela es y ha sido una institución social, por ello, el sujeto de derechos en la escuela, tiene que ver menos con lo que sucede en ella, y más con lo que pasa en la sociedad, porque a la escuela asisten niños, niñas y jóvenes socialmente condicionados, es decir, negados o habilitados en su capital social y cultural, capital acumulado gracias a las experiencias que otorga la familia, el barrio, los medios de comunicación, la economía, la política, etc. Así que es pertinente trasladar el centro de la pregunta por el sujeto en la escuela al lugar que tiene en la sociedad en general. Máxime si a todas luces la escuela se ha descentrado como lugar de significación, para ceder su lugar a otros escenarios de socialización. En un país con los índices de pobreza, injusticia, violencia e inequidad como Colombia, inevitablemente la respuesta por los derechos se diluye, o mejor, requiere ser replanteada. El derecho al trabajo, a la vivienda digna, a alimentación y a la salud no se pueden desprender del derecho a la educación, pues muchos maestros saben que, para que sus estudiantes aprendan, asistir a la escuela no basta, es decir, “justicia educativa (iguales oportunidades de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos) sólo puede ir de la mano de justicia económica (satisfacción de las necesidades básicas de toda la población, entre ellas la propia educación) (Torres, 2005, pág. 14).

Por ello los derechos humanos no pueden ser un contenido más, sea desde los proyectos, los ciclos, o lo transversal. Los derechos humanos, que retornan a lo fundamental del sujeto, que hablan de la dignidad humana y su inviolabilidad, deberían reventar la escuela, volverla otra cosa, romperla por dentro para ponerla de cara a la sociedad. Esta formación interpela varios aspectos, entre ellos la idea de saber, de sociedad y de maestro en los que se desarrolla.

La formación en derechos humanos debería reconocer al nuevo sujeto de conocimiento que irrumpe en el siglo XXI, ya no receptor pasivo de saberes, sino portador de experiencias y lógicas en esta materia, tendría que alertar frente a la descentración del conocimiento cuyo patrimonio hace rato perdió la escuela, y poner a los estudiantes a buscarlo en múltiples lugares, en las aulas pero también fuera de ellas, en las bibliotecas, en la internet, en los museos, en los relatos de los abuelos, y exigir las condiciones sociales para ello. Una educación en derechos humanos vuelve a los estudiantes exploradores, navegantes del conocimiento, con acceso a libros, a personas y a grupos; transmite la convicción que el saber sobre los derechos tiene sentido, porque se vincula a los proyectos de vida, y no como sucede hoy en día en la experiencia de miles de bachilleres, cuyo desgan y apatía escolar se causa en parte por la falta de expectativa frente a un futuro incierto en el que el conocimiento académico no tiene lugar. ¿Qué espacio tienen las experiencias de los escolares en la formación en derechos humanos? Este 'saber mosaico' que se propone, al decir de Martín-Barbero (2002), implica el reconocimiento de otras fuentes y lugares de conocimiento, así la escuela "deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro" (p. 80). En esta concepción de saber se define el sujeto de derechos, porque un saber que viene de fuera, por aparentemente dignificante de sea, impide que surja el sujeto de enunciación, capaz en principio de designarse como emisor de enunciados, agente de sus acciones, héroe y narrador de las historias que cuenta sobre sí mismo (Ricoeur, 1994).

Educar en derechos humanos es además garantizar vida digna para los estudiantes y sus familias, antes, durante y después de asistir a la escuela; es recreación y cultura en los medios masivos de comunicación y entretención, mediante su contribución a la reflexión sobre el país y el aporte a la construcción de subjetividades abiertas, tolerantes y dialogantes, a una cultura política densa en la que quepan proyectos de nación, pero también belleza, arte y diversión con criterio, en vez de la desinformación, el morbo y el sensacionalismo que campea en las experiencias actuales que ofrecen los medios. Algunos autores vienen insistiendo en que “luchar por el derecho a una educación gratuita y de calidad para todos implica no sólo exigir más presupuesto para la educación, sino también más presupuesto para la salud, la vivienda, el trabajo, la seguridad social, y mejores condiciones de vida de la población en general” (Torres, 2005, pág. 22), en este marco el inviolable derecho a la educación requiere primero asegurar los derechos económicos y sociales que permiten liberar tiempo y garantizar condiciones esenciales para aprender, disfrutar y aprovechar la educación para mejorar la propia calidad de vida. En este sentido Apple (2001) reconoce que “debemos tomarnos en serio la posibilidad de que para mejorar todas las escuelas quizá debamos fijarnos menos en la organización de los centros que tienen ‘éxito’ y más en las características del contexto socioeconómico en el que se enmarcan” (pág. 201). Larga materia de discusión que deja planteadas las complejas y fuertes relaciones existentes entre el medio socioeconómico en el que crecen los escolares y el medio escolar que reproduce, resiste o recrea los conocimientos y comportamientos que el primero define.

En un país como Colombia, educar en derechos humanos también es hacer memoria, recordar los acontecimientos trágicos que han marcado su historia. No olvidar los atropellos y las afrentas, los genocidios y las masacres que nos han precedido. Señalar a los culpables y exigir justicia y compensación para los afectados. Es cerrar heridas, hacer duelos, pactar pública y colectivamente un ‘nunca más’ para tan horribles hechos que enlutan la conciencia de la nación. Es vindicar al sujeto que emerge de estos testimonios, cuya “experiencia (...) supone una radical ruptura con el ideal ético ilustrado y, al mismo tiempo, con la concepción de sujeto moderno” (Mèlich, 2001, pág. 45). Es luchar contra la indolencia dejando

oír la voz de los sobrevivientes, para enfrentar el dolor y torcer el destino de muerte al que parecemos destinados. Es la escuela que sale de los fríos decretos oficiales y toma en sus manos la cruda realidad, para exorcizarla, sobrepasarla y aportar en el compromiso social de no repetir estos acontecimientos, pues es la memoria la que vuelve al sujeto en estos días de dispersiones, ella es una respuesta “en un mundo que ha perdido sus referentes, ha sido desfigurado por la violencia y atomizado por un sistema social que borra las tradiciones y fragmenta las existencias” (Traverzo, 2007, pág. 16). En un país como Colombia, signado por un conflicto interno de vieja data, por falsos positivos, desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, amenazas y asesinatos de opositores del régimen, entre otros, la educación en derechos humanos tiene que ver con el posicionamiento y la reflexión frente a estas graves problemáticas.

Finalmente, sólo el sujeto-maestro puede educar al sujeto-estudiante, bien dicen que nadie da de lo que no tiene. Ello quiere decir que la pregunta por el sujeto de derechos implica inexorablemente al maestro, tanto en su saber y hacer, como en su ser para que se pueda aspirar a validar su aporte en función de los estudiantes. Los espacios, los tiempos y las condiciones del docente en su vida diaria y en su labor profesional, hablarán también de su rol como formador de sujetos de derechos. No sólo para cuestionar la efectividad de condiciones materiales precarias, saturación horaria o falta de recursos didácticos para la actividad educadora, sino para interpelar unas lógicas que no lo conciben como productor de saber, sino como mero aplicador técnico de competencias y estándares o intermediario de buenos resultados en evaluaciones y pruebas censales. El maestro, como intelectual de la educación, requiere de un perfil profesional y condiciones dignas para su trabajo. También esto tiene que ver con la educación en derechos humanos, porque si bien la idea de derecho existe, su correlato es la de deber, y es deber, en este caso del Estado, garantizar los derechos humanos de docentes, estudiantes y pobladores en general, esa es su función constitucional. Así que los derechos humanos no son una abstracción o un manual de buenas intenciones, son un derrotero de obligatorio cumplimiento para los responsables de las políticas públicas, en el contexto en que estamos reflexionando, el Estado por medio de sus instituciones, sus políticas y presupuestos. En tal sentido debería afectar

también las instancias formación de maestros como las Normales y las Facultades de educación cuyo lugar, en el mejor de los casos, es confinado a unas asignaturas de los departamentos de humanidades, pues se asume equivocadamente que las otras áreas del saber no tienen que ver con el tema de los derechos fundamentales.

En suma, plantearse una formación en derechos humanos, de espaldas a la crisis de la escuela y a la sociedad en la que se incuba, es pobre y hasta ingenuo. Más bien, se debería aprovechar la oportunidad para enfatizar sobre el sujeto, cuyas posibilidades de realización en parte se cumplen en el espacio escolar con un currículo pertinente y acorde a las transformaciones y descentraciones del conocimiento actual, pero cuyos derechos son abiertamente vulnerados en lo socioeconómico; así se debe redundar en la politización de este tipo de formación que vuelva el acto pedagógico consciente en relación con los poderes que entran en juego en las lógicas educativas y con la explicitación del modelo de sociedad y de ser humano que se impone y vale la pena resistir. La formación en derechos humanos pone de presente que “la educación es un campo de lucha y de compromiso (...) actúa para representar luchas de carácter más general en torno a lo que deben hacer nuestras instituciones, a quiénes deben servir y quiénes deben tomar estas decisiones” (Apple, 2001, pág. 52), decisiones que como se ha indicado, no sólo han de tomarse en la escuela sino fuera de ella.

Plantearse la cuestión de los derechos humanos es, en últimas, hacerlo por el asunto de la democracia, aspecto que no se reduce a sus formalismos, pues como bien lo expresa Humberto Cubides (2001):

Es sobre todo en el nivel de las interacciones, en el de las prácticas sociales cotidianas dentro y fuera del aula, en los procesos de comunicación y de interrelación cultural, es decir, en el ámbito de las relaciones informales, en donde es factible determinar las modalidades de formación y práctica democrática, así como sus verdaderas condiciones de posibilidad. (...) Esto significa que más que la presencia de formas organizativas para la toma de decisiones colectivas, o la difusión de un conjunto de contenidos destinados a preparar para el futuro, la cuestión política fundamental es *vivir* en la cotidianidad de la escuela situaciones y acciones democráticas (p. 12).

## CONCLUSIONES

*Los alumnos deben acostumbrarse a realizar asambleas, a tomar decisiones en ellas, a escuchar a los oradores, a examinar sus puntos de vista, a discutirlos, rebatirlos si es necesario, o buscar nuevos datos que los apoyen. Las asambleas, los órganos de gestión colectiva, no tienen que limitarse sólo al aula, sino que pueden existir igualmente en grupos menores y mayores. Puede haber asambleas de distintos niveles hasta llegar a la de toda la escuela, organizada con una normativa elaborada por los alumnos. Los principios de la organización democrática, el establecimiento de normas que regulan el funcionamiento de un colectivo, son un elemento interesante del trabajo dentro de la escuela y un punto de partida riquísimo para la reflexión sobre la organización social (Delval, 2002, p. 162).*

Lechner (2002) dice que la conformación del Estado es una tarea eminentemente política y la nación resulta de un trabajo cultural. Dada su particularidad histórica, en América Latina el Estado quiso crear nación. La nación no existía, necesitó de ser creada, para muchos es una tarea pendiente. Es necesario crear conciencia de un “nosotros” –una comunidad– que sirva de soporte al principio de autodeterminación. Creación que pasa por lo afectivo y que deja la convicción de que hay proyecto común, base de la ciudadanía.

Para realizar una labor eficaz de formación ciudadana, se requeriría entonces menos decretos, cartillas y publicidad y más intervención en lo social. El sujeto se siente parte de la sociedad cuando ésta lo vincula en redes, en grupos, en sentidos. Cuando se desarrolla el sentimiento de que es posible la construcción real de un espacio común, familiar, afectivo con el que se puede contar. ¿Qué imaginarios comunes de ciudadanía proyecta la realidad social, económica y política del país, para que sus pobladores sientan que vale la pena hacer parte de esta vasta heterogeneidad llamada Colombia?

La ciudadanía es entonces un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional (Giroux, 1993). Este marco más amplio brinda el horizonte deseable para que los estudiantes desde el currículo participen, decidan, critiquen, organicen, movilicen. Los conflictos diarios brindan los escenarios, las formas y las coyunturas para que ello sea posible. La decisión educativa sobre la ciudadanía no deber ser simplemente un acto de buena voluntad o el acatamiento de una norma, es construir la capacidad de entrar al mundo de los intereses y necesidades de la escuela desde donde ella se construye realmente, para reconocer que la diferencia es real y que ello no obsta para que los sujetos se sienta parte de algo común. Dilema particularmente complicado en una escuela que se organiza de espaldas a sus mayorías y en la que con frecuencia se considera a los estudiantes incapaces de deliberación u objetos y no sujetos de poder.

Igualmente, significa para los adultos la posibilidad de la confrontación, hacer visibles los prejuicios y los sesgos, ponerse cara a cara con aquello que molesta, reconocer los múltiples caminos de diferencia y exclusión frente a los otros. El preparar para la discusión exige explicitar las jerarquías presentes, los presupuestos y las tensiones puestas en escena, también coloca en la urgencia de hacer presente la frontera del mundo exterior, sus demandas y presiones, que se hacen visibles en el saber y en el poder, para dar paso al comprender, raíz de la democracia y la convivencia. Como es la vida y son las cosmovisiones las que chocan en los conflictos, no es posible guión preestablecido ni parcelamiento de su secuencia para tramitar su aprendizaje, tampoco son intocables temas, normas o límites. Con la brújula de unos cuantos principios en el bolsillo el sujeto de la escuela (maestro o profesor) ha de sortear los dilemas de la convivencia diaria, adaptándose a los contextos, a las contingencias, en diálogos colectivos en medio de una organización escolar y social que aprende y de la que aprende.

Para Lewkowicz (2005) una vez desmoronado el estatuto moderno de la escuela, con el precedente de la caída del Estado-nación, irrumpe lo que llama la 'escuela galpón' como espacio que alberga personas sin vínculo,

sin representaciones comunes, con “desregulaciones legitimadas en nombre de la libertad” (p. 32), lugares artificiales sin cohesión lógica ni simbólica en el que simplemente coinciden cuerpos, en el que se arruman niños y jóvenes. En tal contexto contraponen la ley a la regla. La ley es propia del modelo antiguo, es inmutable, universal, trascendente y eterna. Por su parte la regla es más precaria, temporal e inmanente. La escuela fracasa porque sigue apegada a la ley, y las nuevas generaciones se guían por reglas de juego, que varían de un lugar a otro. Cada situación contiene sus reglas que, en tanto contextuales, no necesariamente son útiles para otra situación, cuenta con los implicados. Una escuela reglada es una institución que construye pautas particulares con el concurso y la deliberación que los que se ven afectados por ella.

Buscando coherencia, la escuela debe estar dispuesta no a simular el juego ciudadano sino a que éste sea real, con los costos que ello implica. Pues con frecuencia los adultos reclaman formación para la convivencia y la ciudadanía más con la añoranza de revivir un ideal republicano o cristiano respetuoso de la iconografía patria o de unos valores perdidos, que preocupados por hacer realidad una sociedad democrática. Es decir, hay que reconocer que para que la formación ciudadana sea posible se necesita la transformación de la cultura escolar, un currículo democrático. Es la manera de combatir una ineficaz educación ciudadana puesta en cartillas de buenas intenciones, que se piensa válida para las paredes del salón pero que no toca el mundo de la vida.

Creemos que no se debe abandonar, por parte de la escuela y sus docentes, el intento por desarrollar en los estudiantes, aun siendo niños, el valor de los vínculos sociales, y de participar efectivamente en los espacios existentes. El fortalecimiento de la democracia requiere que sus instituciones y mecanismos sean considerados válidos, lo que nos debe llevar a pensar en la importancia de enseñar en la escuela, en la práctica cotidiana, el valor de la democracia y la participación social. Sin embargo, esto es a condición de que los espacios de participación que se le entreguen a los niños, tengan efectivamente relevancia y capacidad de resolución, y no sean simples remedos o simulacros de escuchar, atender y entregar lugares de discusión y deliberación a los alumnos, pero sin ningún poder efectivo. Podríamos concordar con los reconstruccionistas sociales que lo importante es vivir, en la misma escuela, una experiencia que se asemeje en lo posible a una democracia, donde alumnos y docentes sean considerados sujetos de derechos y deberes, otorgados por el simple hecho de pertenecer a ese espacio (Cerde, 2004, p. 72).

Para que sea posible en forma masiva el ciudadano o ciudadana del futuro dotada de las herramientas del pensamiento, de la capacidad de abstraer y categorizar, de resolver problemas, de construir alternativas; pero también de la solidaridad, la empatía, la ternura, la autonomía, la lucha por la justicia y la transformación política de su país, se requiere definitivamente de una sociedad democrática y deliberante; y en el caso de que ésta aún no sea posible, hay que echar mano de un sistema escolar que redobla sus esfuerzos, pues consciente de lo poco que representa en las nuevas generaciones, optimiza al máximo su oportunidad de incidencia; y en el caso de que tal sistema esté por construir, se urge entonces de colegios y escuelas con maestros, maestras y directivas transformadores dispuestos a brindarle a algunos la oportunidad de apostar por un currículo alternativo, por una convivencia conflictivamente ciudadana.

## Segunda parte



# **TALLER 1: TIPOS DE LIDERAZGO**

Objetivo: Recalcar la importancia del liderazgo y la participación, particularmente en cuanto a los sentidos y mecanismos de estos aspectos en las dinámicas grupales.

Este taller debe organizarse en tres sesiones, en cada una de ellas se trabaja una dimensión del liderazgo

## **A. ESTILOS DE LIDERAZGO Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL**

Divididos en 5 grupos, cada uno reflexiona sobre su modelo de grupo, responde las siguientes preguntas y organiza una dramatización de 10 minutos sobre la manera en que dicho liderazgo se da en su realidad escolar. Termina con la consigna que caracteriza a cada modelo.

- ¿Qué características tiene dicho tipo de liderazgo?
- ¿Qué cosas rescatables y rechazables tienen?
- ¿De qué manera se da este estilo en mi colegio?

### **MODELO 1: LOS PASIVOS**

Aquí las personas no son tenidas en cuenta pero no les importa. Las decisiones importantes y secundarias las toman los jefes. Éstos deciden los ritmos, los horarios, las rutinas, las tareas. Todo es aparente orden y armonía. No hay alteraciones y todos parecen contentos. Este modelo de grupo siempre espera que los líderes hablen para obedecer y seguir las reglas que han impuesto. Este grupo pasivo está tan acostumbrado a no

decidir, ni a pensar en sí mismos, que cuando se les pide una opinión, dicen lo mismo que diría el jefe. Cuando alguna persona se quiere rebelar contra el líder, muchas veces son sus mismos compañeros los que lo acallan y silencian para que no se altere el orden establecido. La mayoría es conforme y parece desentendida y distante.

Consigna: *“Un grupo tranquilo y sumiso, llega lejos pidiendo permiso”.*

## **MODELO 2: LAS FIERAS**

En este caso, las personas de este modelo están profundamente insatisfechas pero no saben por qué. Algunos de ellos suelen ser agresivos y violentos, incluso se pelean entre ellos. Los líderes tienen la función de vigilar y castigar para que no se ataquen unos a otros. El grupo pide a los jefes represión y normas, aplicación de castigos y torturas, sanciones y expulsiones. En esta selva, impera la ley del más fuerte y violento. Triunfa el que muerde más fuerte. Los integrantes más pequeños, los débiles, aprenden prontamente la lógica de la sobrevivencia y copian a los mayores, incluso piensan que el problema es de los líderes, que no son insistentes con sus látigos y con sus gritos. Las personas están desorientadas, se atacan unas a otras y creen que el mundo es su jaula.

Consigna: *“Somos auténticos y fuertes, el ataque es nuestra defensa”.*

## **MODELO 3: EL PRESIDENTE**

Hay algunos grupos en el que entre sus integrantes irrumpen uno u otro personaje que hace propuestas y que se cree más inteligente, que a veces habla bonito, pero que en últimas se cree más que los demás. Critica en voz baja a sus compañeros por perezosos y holgazanes. Se aprovecha de sus privilegios y contactos para evadir responsabilidades y obtener beneficios. No representa al grupo, se aprovecha de él. A veces es arrogante y autoritario, no es cercano a la gente y sólo la usa para hacerse elegir. Es superficial y sobrepone sus intereses a los de los demás. Muy amigo de los jefes y gustoso de quedar bien con todos.

Consigna: *“Este líder viene a mandar, él nos va a salvar”*

#### **MEDELO 4: LUCES DE NAVIDAD**

Hay grupos con personajes que, teniendo capacidad de liderazgo y dirección grupal, hacen de sus dones una realidad transitoria y fugaz. Su poder depende de su estado de ánimo. No son constantes. Con la misma fuerza que en un momento emprenden un proyecto o una idea, a la semana siguiente la dejan por dedicarse a otras cosas. Así como de un momento a otro pueden animar, dirigir, proponer, al siguiente pueden derrumbar, criticar, desanimar. Solo son fieles a sus amigos a quienes gusta agradar. Su liderazgo es más una pose pasajera que una actitud de vida. Se prenden y se apagan con gran facilidad. Brillan y opacan permanentemente. Pueden ser luces, pero luces estériles que no generan procesos, no abren caminos. También pueden ser francotiradores que le disparan a todo lo que se mueva: a algunas personas, a la autoridad, a las estructuras, etc.

Consigna: *“Viva el líder intermitente, aunque no está presente.”*

#### **MODELO 5: VELETAS**

Hay líderes muy interesantes que expresan gran capacidad de conducción de masas, que con su discurso seducen a la gente, que son constantes y están en permanente contacto con ella. Lo que pasa es que son parlantes de muchos dueños: a veces de las autoridades, a veces de sectores del grupo, a veces del comercio o de otros dirigentes. No tienen criterio ni juicio para definir lo que le conviene al grupo de lo que no. Por tanto, tampoco les interesa desarrollar dicho juicio en el grupo, solo informa, cuenta, no discute ni provoca la reflexión. Le interesa únicamente la acción, el movimiento, el dirigir a la gente hacia algún lado, no importa hacia dónde. El término de su eficacia la mide en la cantidad de cosas que hace y organiza para que otros ejecuten.

Consigna: *“Compañeros avancemos, no importa si nos perdemos”.*

## PLEANARIO

Cada grupo comparte la respuesta a las preguntas. El moderador trata de traer en cada uno de los tipos de liderazgo las realidades juveniles escolares, enfatizando la reproducción que se da en la escuela respecto al estilo de liderazgo que se da en el medio. Redordar que lo difícil es plantearse alternativas y cómo, incluso, en la misma organización del trabajo de los grupos, muchos expresaban las lógicas tradicionales de dirigir y liderar actividades.

Consigna: *“Estar en la jugada... (alguien inventa la otra parte de la rima)”*.

### **B. ¿ES POSIBLE OTRO TIPO DE LIDERAZGO?**

En 5 grupos se asignan diferentes dimensiones de un líder juvenil en cuanto a lo que piensa, siente, hace, recorre, habla. Elementos que tratarán de ser empalmados en un cuerpo humano. Cada grupo reflexiona y profundiza en aquellas características que debe tener un líder en la dimensión o parte del cuerpo que le toca caracterizar.

Grupo 1 (cabeza): Lo que piensa, sabe, conoce...

Grupo 2 (tronco): Lo que interioriza, siente...

Grupo 3 (brazos): Lo que hace, practica...

Grupo 4 (piernas): Lo que recorre, camina, acerca...

Grupo 5 (boca): Lo que dice, habla,

Este trabajo en primera instancia, lo realiza cada grupo en hojas tamaño oficio que luego deben empalmar en un cuerpo humano. Como no han hablado inicialmente, este cuerpo probablemente será deforme, sus partes no guardarán proporción (todo ideal no se compagina con lo real). El

tamaño de las partes no es coherente, ya que entre los grupos no se han hablado. Cada grupo inventa una consigna que exprese su idea.

## **PLENARIO**

Armado el cuerpo en un espacio amplio, cada grupo comparte sus reflexiones y se invita a discutir sobre este trabajo parcial. Aquí el moderador enfatiza en la necesidad de articulación de los distintos grupos para que el resultado final satisfaga la proporción de un cuerpo completo. En tal sentido se vuelve a organizar la actividad con hojas de papel kraft pero permitiendo que entre los grupos se hablen, para que el cuerpo tenga más coherencia.

¿Qué significa esta modificación de cara a los liderazgos que requieren los grupos escolares?

El colectivo se pone de acuerdo en una consigna que recoja lo trabajado.

### **C. ¿CÓMO PODEMOS DINAMIZAR LA ORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL EN NUESTRO COLEGIO?**

Organizar una dinámica para discutir y socializar los siguientes tips que dan pistas para dinamizar la participación estudiantil en la institución:

1. Solicite a la dirección de la institución formación en liderazgo juvenil para el gobierno estudiantil.
2. Exija la participación del personero y del representante al consejo directivo en el gobierno escolar y entérese previamente de la agenda, no llegue "en blanco".
3. Organice una reunión mensual con los representantes de los salones para rendir informes sobre su gestión, escuchar propuestas y peticiones. Haga lecturas o presente videos formativos con ellos. Aproveche de muchas maneras esta instancia. Lleve registro escrito de ellas.

4. Asista a las reuniones del Consejo escolar con dos o tres puntos propuestos de su parte (extraídos de la reunión de representantes) por escrito para los asistentes. Entregue fotocopias a los asistentes y proponga lecturas de discusión. Tenga iniciativa y no sea agente pasivo de ellas.
5. Solicite a las directivas espacio en izadas de bandera, actos públicos y otros, para rendir cuentas a todo el alumnado e informar de la gestión estudiantil.
6. Póngase de acuerdo con los responsables de la institución para adelantar campañas y proyectos en beneficio de la comunidad, asuma responsabilidades y delegue en su equipo de representantes de curso tareas, hágales seguimiento y evalúelas.
7. Si nota que no hay reuniones o no es citado a ellas, solicite que se hagan y hágase notar por su dinamismo e iniciativa, recuerde que es el representante de los estudiantes y tiene una responsabilidad grande con ellos. Sin entrar en conflicto con las directivas, su poder emana de la decisión de las mayorías estudiantiles.

## **TALLER 2: COMPRAVENTA DE SENSACIONES**

Objetivo: Identificar las comportamientos y discursos que nos gustan y nos disgustan de los demás, y aprender a transformar lo que disgusta en posibilidades.

### **DESCRIPCIÓN:**

Cada uno, recibe tres pequeños trozos de papel. En dos de ellos, piensa y escribe lo que le agrada y valora de los demás. En uno, lo que más le disgusta y molesta de los demás. La idea es plasmar generalidades sin pensar en nadie en concreto.

Una vez que cada uno tiene escritos sus papeles, intercambia primero los positivos con otras personas, bajo la consideración de que sólo va a cambiarlos por aspectos que tienen un valor aproximado al que va a entregar. Recorre todo el salón y en lo posible no cambia los valores con la misma persona.

### **PLENARIA 1**

¿Qué hicieron? ¿Cómo se sintieron? ¿Fue fácil el intercambio? ¿Quién se sintió estafado? ¿Quién premiado? ¿Cómo se puede esto trasponer a la escuela?

Luego de esta primera parte, van a buscar intercambiar lo que les desagrada, teniendo en cuenta que sólo pueden recibir aquello que vean es transformable, medianamente tolerable o no del todo malo. Se recibe algo que, en lo personal, se vea que es posible de modificar. Igual que en el

punto anterior, se habla con varias personas para ver qué aspecto es el más conveniente de acuerdo al anterior criterio.

## **PLENARIA 2**

Se reflexiona sobre las mismas preguntas de la plenaria anterior. Además se responde: ¿Hay algo que sea definitivamente no negociable en la escuela?, ¿qué comportamientos este grupo no admitirá?, ¿por qué?

Reflexión: En el mundo de lo humano, muchas cosas son relativas, dependen de las perspectivas y los intereses. Ayuda a vivir el poder transformar los obstáculos en posibilidades.

Finalmente se lee y reflexiona sobre el siguiente cuento:

Un grupo de científicos coge a cinco monos y los mete en una jaula donde hay una escalera y unos plátanos colgando. Aunque están bien alimentados, los plátanos se ven tan apetitosos que no pueden resistirse a cogerlos.

Todo es armonía y satisfacción en el grupo hasta que los científicos introducen una variable: cada vez que un mono sube a coger un plátano, a los otros cuatro les cae un chorro de agua helada. Con el tiempo los monos se dan cuenta de que el único que no está mojado es el que sube a por el plátano, por lo que se ponen de acuerdo para impedirlo. Aunque los jugosos plátanos siguen ahí, nadie se atreve a subir, por lo que los científicos deciden introducir otra variable.

El caso es no dejarlos tranquilos...

Lo que hacen es sacar a un mono y sustituirlo por otro que no tiene ni idea de lo que ocurre. Como es nuevo, para congraciarse con el resto intenta subir a por los plátanos, pero todos se lo impiden violentamente. Sucesivamente van sustituyendo a todo los monos, que se comportan como el primer sustituto. De hecho el que araña con más saña es el primero, que ya está totalmente integrado.

Cuando los cinco monos del comienzo han sido sustituidos, ninguno de los nuevos ha recibido jamás un chorro de agua helada. Los científicos se dan cuenta de que no hará falta volver a echar ese chorro porque los monos han entendido que las cosas siempre han sido así y nadie hará preguntas.

## **TALLER 3: ASAMBLEAS DE CURSO**

Objetivo: Ofrecer herramientas para organizar asambleas de grado en el espacio escolar. La actividad está dividida en tres momentos.

### **1. ¿Cómo crear la necesidad de replantear las Asambleas?**

En esta primera parte la idea es revisar la dinámica real de las asambleas en la actualidad. Para ello se hacen 5 grupos y se organiza un juego de roles en el que cada grupo profundiza en cada tipo.

- a. Asamblea liberal.** Situación desordenada, nadie coordina ni dirige. El líder está pero no interviene y deja hacer. No hay programas ni agendas.
- b. Apaga incendios.** Este tipo de asamblea improvisa su agenda y trabaja en función de las coyunturas inmediatas. No hay rutina de reuniones y solo lo hace con ocasión de alguna emergencia.
- c. La rígida.** Este tipo de asamblea funciona de manera demasiado esquemática, en atención a una agenda prefijada no resuelve las necesidades inmediatas y urgentes del momento. Le debe lealtad al papel y lo programado.
- d. La que aumenta los problemas.** Este tipo de asamblea suele ser conflictiva y traer los problemas personales de algunos de sus integrantes. Normalmente termina con más conflictos de los que inició.
- e. La de hora libre.** En tanto espacio curricular, es usado como un tiempo para no tener clase. Lo importante es perder el tiempo, hacer nada

## PLENARIO

¿En qué se parecen estas asambleas a las experiencias de organización estudiantil pasadas? ¿Qué impacto en la convivencia escolar han tenido las asambleas anteriores? ¿Por qué?

Aquí es importante hacer énfasis las cosas que se están haciendo bien, las dificultades existentes y en hacer registro de las mismas para que el siguiente punto tenga mayor sentido.

### 2. Una propuesta de organización de Asambleas.

En esta parte, la idea es ofrecer y vivenciar una manera de organizar y presentar las asambleas con un sentido distinto. Para ello se organizan 5 grupos para hacer una dinámica.

Dinámica: Escoger entre una de las dos opciones:

*a. La telaraña.* En el espacio de una puerta abierta se construye una telaraña con una cuerda, de manera que queden espacios pequeños para que una persona alzada pueda atravesarla. Todos los huecos deben ser usados. Está prohibido rozar los hilos de la misma. Se invita a cada grupo a cruzar por la telaraña de un lado a otro

*b. El tronco.* La tarea consiste en ubicar un grupo en fila sobre una cuerda estirada e invertir la posición de los integrantes. Los dos pies deben estar en contacto con la cuerda a no ser que esté efectuando un desplazamiento. Se numeran los integrantes y deben moverse, sin pararse fuera de la cuerda, de manera que queden al revés de como estaban inicialmente.

## PLENARIA

En la socialización hacer en énfasis en aspectos como la escucha, liderazgo, coordinación, trabajo en equipo, planeación, bien común, éxito de la tarea.

Finalmente, se ponen los criterios que se deben tener en cuenta para la organización de una asamblea estudiantil, entre ellos pueden surgir:

- Tener permanente actitud de escucha. Respetar el uso de la palabra
- Todos tienen que participar
- Ver, juzgar y actuar
- Tramitar las divergencias respetuosamente
- Decidir a partir de argumentos
- Se toman decisiones por votación
- Cada vez modera alguien diferente
- Escribir los acuerdos finales
- Contar con un espacio de reunión adecuado.

Es importante contar con un escrito que formalice los acuerdos y que permita su retroalimentación permanente.

## **TALLER 4: CIUDADANÍA ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

Objetivo: Identificar las características de la ciudadanía escolar democrática en sus distintos ámbitos y escenarios

Primero cada persona piensa en un medicamento que suele usar. Escribe para qué sirve sin indicar su nombre. Luego busca alguien que tenga una solución similar para un mal o una enfermedad. Comparten el remedio y la dolencia o causa de haber pensado en él. Una vez armados grupos responden y socializan:

1) ¿Cuándo la democracia es un remedio? ¿Cuándo una enfermedad?

En el plenario se complementa sobre los dos sentidos que ésta tiene. Puede ser alguna de ellas, o ambas dependiendo del enfoque y la perspectiva.

Se hace un plenario resaltan las coincidencias y divergencias de las preguntas.

2) En un segundo momento, de nuevo en grupos se lee el siguiente escrito sobre los usos de la democracia. Al final se genera un espacio para aportes y sugerencias, que serán socializados en una plenaria final.

La democracia ES una forma de vida que percibe a los otros como parte esencial en la construcción de lo social. No sólo es un sistema de gobierno, es una cultura, que para que sea válida, permea todas las instancias de la escuela, su currículo oculto y su currículo oficial. Implica procedimientos y reglas de juego, pero es mucho más que eso, pues no sólo importa la participación de todos los involucrados sino sus condiciones de equidad en cuanto a poder, estatus cultural, afectivo, social, etc.

La democracia SIRVE para procurar un modo de vida más digno, para tramitar positivamente los conflictos y para garantizar la justa distribución de las diferentes formas de riqueza. Sirve para construcciones colectivas y para el tejido de un “nosotros” común. Sirve para empoderar a las personas, volverlas sujetos activos de su historia y dotarlas de una vida socialmente más compleja. Sirve para mirar al futuro y aprender del pasado. No sirve para ir de prisa y esperar resultados prontamente, ni para los caudillos y los salvadores que gustan de hacer sólo su voluntad.

La democracia ES PARA todos y para nadie. Para todos porque aspira a la inclusión de la mayoría y, en teoría, impide que la voluntad de unos pocos de imponga sobre la de todos. Para todos porque la riqueza, el poder y la soberanía descansan sobre los grandes colectivos. Pero especialmente es para los más desfavorecidos porque ellos han sido coartados en su posibilidad de expresión, decisión y apropiación, para ellos, para que algún día ellos, o sus hijos, abandonen su situación de dependencia y mendicidad y se valgan por sí mismos. También es para nadie porque ningún partido, grupo, bloque, persona u organización se puede atribuir el nombre de las mayorías: nadie la puede suplantar, nadie puede decidir o pensar por ella: ni las encuestas, ni los mesías. Por ello en una auténtica democracia, aparecen y desaparecen los liderazgos, porque son las circunstancias y los contextos lo que los determinan, y ellos cambian, fluctúan. La democracia delega funciones y releva roles, para que las personas no se amaïnen con el poder.

La democracia SE USA en lo importante, pero también en lo trivial. Se usa para demarcar el rumbo de los proyectos de nación y de pueblo, pero también en la alteridad íntima de la cercanía con los otros. Al pedir un favor o denunciar una injusticia, al dar un beso o al señalar al tirano. Es un modo de vida, que riega las relaciones y la sociedad entera, que se vive en las cercanías y en los sueños colectivos. Aunque es menos importante, también se usa para decidir por elecciones, alzando la mano o buscando un representante. Si no es cultura, la democracia en estas ocasiones se vuelve manipulación, prebendas y privilegios.

La democracia es frágil y esquivada, SU EFECTO no es duradero, porque ante la tentación de mecanismos expeditos, los autoritarismos y conformismos son más eficientes. A la intemperie se corrompe con facilidad, requiere altas dosis de formación, criterio y seguimiento. Como es de todos y de nadie, no tiene vigías autorizados ni sacerdotes inmunes, así que con frecuencia es confundida por falsos profetas con ungüentos sanadores, cuando en realidad cada persona la tiene entre las manos, la boca o en las piernas, porque ella depende que lo que se quiera hacer, decir o caminar. A veces, parece que no surtiera efecto, pero son los años lo que miden su impacto, son los grupos lo que mejoran su vida, si están atentos, si cuidan a su hermano.

Contrario a lo que se piensa, la democracia CUESTA caro, no todos la pueden adquirir. El violento, el arrogante, el egoísta, difícilmente podrá acceder a ella. Vale mucho porque no es silvestre, no crece entre los matorrales, sino que ha de ser cuidada, cultivada y recogida con cariño. Para formar en la autonomía y el criterio democrático es importante partir de edades tempranas que forjen el corazón, la palabra y el pensamiento autónomos. En contextos adversos que privilegian el consumo, el poder y el dinero, es casi imposible que la democracia se abra paso porque aquellos elementos imponen otros valores. Cuesta porque es un valor que se ha de imprimir conscientemente en cada cosa y en cada acto que se transa en la sociedad.

## **TALLER 5: LOS VERICUETOS DE LA PARTICIPACIÓN**

Objetivo: Hacer que los estudiantes descubran la necesidad de dotarse de ciertos elementos para hacer una elección consciente de sus representantes.

Materiales: Hojas de papel tamaño carta u oficio, 4 bombas inflables, 4 bolsas plásticas y 4 tijeras.

Descripción: Se trata de organizar el curso en 4 grupos, en el que a partir de distintos momentos guiados por el moderador, se descubre que hay que tener ciertos (1) *conocimientos*, (2) *criterios* y (3) *compromisos* por parte de quien elige para que las elecciones no se queden en meras apariencias.

Motivación: Todo el mundo participa. Se participa para cosas importantes y para cosas irrelevantes. En los procesos organizativos se corre el peligro de participar en asuntos cuya esencia ya ha sido decidida, o en participar sin tener suficiente formación para valorar las opciones frente a las que se encuentra quien decide. El presente taller ayuda a entender que es importante tener en cuenta algunos aspectos antes de abordar un ejercicio participativo.

Una vez pasado cada momento, se anota en el tablero la palabra clave que indica el aprendizaje ganado luego de cada actividad. Al final de la jornada, con las tres palabras clave escritas y asimiladas, se puede proceder a realizar la elección del representante de salón, e identificar los nombres de los postulados para la personería del colegio.

Instrucción al curso: Nos vamos a dividir en 4 grupos, se van a realizar varias actividades, cada una de las cuales dará un punto al grupo que las haga. Al final de ellas el grupo que más puntos tenga será el ganador. En cada grupo se nombra un observador que detectará la dinámica de cada actividad y al final aportará su reflexión sobre la manera en que el grupo varió o no los distintos procesos de elección de su representante de acuerdo a los aprendizajes adquiridos.

## **PRIMER MOMENTO: TENER CONOCIMIENTO**

Ya organizado el curso en 4 grupos, sin mayor información se indica que cada grupo debe elegir un representante. Acto seguido se llama a los representantes al centro del salón para que cada uno haga 3 barcos de papel, con hojas de reciclaje predispuestas, gana el que más rápido los fabrique.

Posible situación: Como no se dijo con anticipación para qué se elegiría cada representante, muy probablemente algunos no tienen la pericia necesaria para ejecutar con éxito la tarea. Lo que permite acotar que hay que informarse para saber lo que va a hacer la persona a quien se elige, que hay que preguntar y conocer primero la naturaleza y características de las tareas a realizar.

En la sociedad como en el colegio, con mucha frecuencia se eligen representantes sin informarse en qué se van a desempeñar, por eso su gestión no sirve pues no estaban suficientemente preparados para realizar con éxito su labor.

Frente a estos aspectos puede ayudar a responder las siguientes preguntas:

¿Qué es lo que debe hacer un representante de salón?

¿Qué es lo que hace un personero estudiantil?

¿Con qué instancias del colegio se debe reunir, para qué lo hace, qué **puede** y **no puede** discutir?

(Anexo 1: legislación sobre gobierno escolar)

## SEGUNDO MOMENTO: TENER CRITERIO

Ahora, a los mismos grupos se les pide elegir un representante. Ante esta petición, muy seguramente los estudiantes preguntarán que cuál es la tarea. Para lo cual se indicará que hay que elegir el representante más “grande” del grupo, sin precisar grande en qué sentido.

Una vez elegidos los representantes, se pasan al centro y se les pide romper una bomba y hacer un acróstico con las letras que allí están escritas. Sin decir que éste o aquél ha ganado el o la que más rápido lo haga recibe un premio. Pero en este momento el representante que gana es el más grande, es decir, el que **comparte** el pan entre **todos** los miembros de su grupo (habrá quien adquiera el premio para sí, otros para sus amigos, etc), ya que en los procesos organizativos el más grande es el más capacidad de solidaridad y empatía tiene con los otros, no el que discrimina los beneficios de su gestión.

En la sociedad como en el colegio, poco identificamos el perfil y las cualidades políticas de nuestros dirigentes, es decir, no tenemos criterio, pues priman otros aspectos como la popularidad, la apariencia o las promesas. Tener criterio quiere decir separar las inclinaciones y afectos personales hacia los elegibles y priorizar en su compromiso, trayectoria y opciones con la comunidad.

Para ello pueden ayudar responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué camino de compromiso han tenido las personas que pensamos elegir?
- ¿Cómo ha sido su comportamiento público?
- ¿Tiene carácter y seguridad para defender los intereses de los estudiantes?

## TERCER ELEMENTO: TRABAJO EN EQUIPO

Se vuelve a pedir a los grupos que elijan un representante. Los estudiantes que hayan seguido la dinámica preguntarán que para qué, ante lo cual el facilitador pedirá el más “creativo”, donde algunos estudiantes volverán a preguntar que qué quiere decir creatividad. La creatividad tiene que ver con la iniciativa, el emprendimiento, el pensamiento divergente y la resolución de problemas.

Se pide a los representantes que pasen al centro, a cada uno se le entrega una bolsa plástica y tijeras, la tarea consisten en responder, con esos recursos a la pregunta: ¿Para usted, qué es una **comunidad**? Tienen dos minutos para organizarlo y tres para presentarlo. (No se dice que tienen que trabajar solos, pero tampoco se insinúa que pueden contar con su grupo. Se deja a libre elección de cada uno)

Lógicamente gana quien no sólo exprese la capacidad de escucha de su grupo (preguntarles, acoger sus sugerencias) sino quien en la misma presentación los incorpora creativamente como parte de lo que quiere representar (“Sólo todos, representamos lo de todos”), sino que incluso posibilita que otros de su grupo tomen la palabra para hablar.

En la escuela como en la sociedad, con bastante frecuencia, los líderes se olvidan de las personas que los llevaron a su nivel, pero sobre todo los grupos, las comunidades, los electores dejan solo a los líderes, no les apoyan, respaldan y acompañan en el resto de su gestión. La elección sólo es un primer momento, un pequeño paso, que ha de estar acompañado de ricos procesos de encuentro y discusión entre electores y elegidos, que representan la verdadera riqueza de la democracia.

Para ello pueden servir las siguientes preguntas:

- ¿Qué cosas se han hecho como grupo para acompañar gestiones de personería anteriores?
- ¿Por qué es más fácil criticar que comprometerse?
- ¿Qué cosas se podrían hacer para no dejar al representante de curso y al personero solos en su gestión?

## CONCLUSIONES

Se retoman los tres elementos fundamentales de participación anotados en el tablero: tener **conocimiento**, tener **criterio** y tener compromiso de **equipo**, se refuerza brevemente su significado, se recuerdan los principios básicos de la convivencia (anexo 2) y se procede a hacer las elecciones del representante del salón al consejo estudiantil.

Se sugiere que, en acuerdo con el Equipo directivo de la institución, se organicen eventos donde se presenten las propuestas de los candidatos a personería, se socialicen las fechas de las fases definidas para ello (anexo 3) se hagan asambleas donde los estudiantes puedan debatir con ellos la pertinencia de sus propuestas y donde se hagan compromisos públicos de acompañamiento del estudiantado a sus dirigentes.

### ANEXO 1: DECRETO 1860 DE 1994 (agosto 3)

Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

El Presidente de la República de Colombia, en uso de las facultades que le otorga el numeral 11 del artículo 189 de la Constitución Política y la ley,

#### DECRETA:

**Artículo 28°.-** *Personeros de los estudiantes.* En todos los establecimientos educativos el personero de los estudiantes será un alumno que curse el último grado que ofrezca la institución encargado de promover el ejercicio de los derechos de los estudiantes consagrados en la Constitución Política, las leyes, los reglamentos y el manual de convivencia.

El personero tendrá las siguientes funciones:

- a) Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes para lo cual podrá utilizar los medios de comunicación interna del establecimiento, pedir la colaboración del consejo de estudiantes, organizar foros u otras formas de deliberación;
- b) Recibir y evaluar las quejas y reclamos que presenten los educandos sobre lesiones a sus derechos y las que formule cualquier personal de la comunidad sobre el incumplimiento de las obligaciones de los alumnos;
- c) Presentar ante el rector el Director Administrativo, según sus competencias, las solicitudes de Oficio o petición de parte que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes, y

d) Cuando lo considere necesario, apelar ante el Consejo Directivo o el organismo que haga sus veces, las decisiones del rector respecto a las peticiones presentadas por su intermedio.

El personero de los estudiantes será elegido dentro de los treinta días calendario siguientes al de la iniciación de clases de un período lectivo anual. Para tal efecto el rector convocará a todos los estudiantes matriculados con el fin de elegirlo por el sistema de mayoría simple y mediante voto secreto.

El ejercicio del cargo de personero de los estudiantes es incompatible con el de representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo.

**Artículo 29°.-** *Consejo de estudiantes.* En todos los establecimientos educativos el Consejo de estudiantes es el máximo órgano colegiado que asegura y garantiza el continuo ejercicio de la participación por parte de los educandos. Estará integrado por un vocero de cada uno de los educandos o por el establecimiento o establecimientos que compartan un mismo Consejo Directivo.

El Consejo Directivo deberá convocar en una fecha dentro de las cuatro primeras semanas del calendario académico, sendas asambleas integradas por los alumnos que cursen cada grado, con el fin de que elijan de su seno mediante votación secreta, un vocero estudiantil para el año lectivo en curso.

Los alumnos del nivel preescolar y de los tres primeros grados del ciclo de primaria, serán convocados a una asamblea conjunta para elegir un vocero único entre los estudiantes que cursan el tercer grado.

Corresponde al Consejo Estudiantil:

- a) Darse su propia organización interna;
- b) Elegir el representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo del establecimiento y asesorarlos en el cumplimiento de su representación;
- c) Invitar a sus deliberaciones a aquellos estudiantes que Presenten iniciativas sobre el desarrollo de la vida estudiantil, y
- d) Las demás actividades afines complementarias con las anteriores que le atribuya el manual de convivencia.

## **ANEXO 2: PRINCIPIOS BASICOS DE LA DEMOCRACIA<sup>1</sup>**

La democracia no es natural al ser humano. La democracia es un invento. Y por ser un invento, una creación, es necesario enseñarla y es necesario aprenderla.

---

<sup>11</sup> Adaptado de Toro (1992).

Todo orden social es construido. El orden social no es natural, por eso son posibles las transformaciones en la sociedad (**Principio de Secularidad**). El orden social es una construcción humana y como tal se puede transformar. Significa también que la construcción del orden de una sociedad debe ser un proceso de inclusión y no de exclusión: ese orden debe representar a todos los miembros de esa sociedad. Por eso la Constitución en una sociedad democrática se produce participadamente y en nombre del pueblo.

La democracia es un orden que se caracteriza porque las Leyes y las normas son construidas o transformadas por las mismas personas que las van a vivir, cumplir y proteger (**Principio de Autofundación**). Significa que la libertad siempre requiere del orden, pero el único orden que produce libertad, es el orden autofundado. La pregunta que hay que hacer en la escuela es: *Cuáles son las diferentes oportunidades y estrategias que permiten, dentro de las rutinas de la escuela, generar procesos de autofundación del orden, para los niños y los jóvenes?*

No existe un modelo ideal de democracia que podamos copiar o imitar, a cada sociedad le toca crear su propio orden democrático. (**Principio de Incertidumbre**). La democracia parte del supuesto de que los hombres y las mujeres comunes y corrientes, que están en una sociedad, son los que tienen la capacidad de crear las normas, las leyes y las instituciones que ellos mismos quieren vivir, cumplir y proteger: acepta a cada persona como fuente de creación de orden social, por eso los miembros de una sociedad democrática se llaman ciudadanos. *Un ciudadano es la persona que es capaz, en cooperación con otros, de construir o transformar las leyes y normas que él mismo quiere vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos.*

Aunque no existe un modelo ideal de democracia, todo orden democrático está orientado a hacer posibles los derechos humanos y a cuidar y proteger la vida (**Principio Ético**). *La autofundación y refundación del orden son democráticas si contribuyen a hacer posibles los derechos humanos y la vida. Los derechos humanos son el único proyecto de humanidad que el ser humano ha podido concebir en toda su historia sobre la tierra, son el norte ético de la educación.*

El conflicto, la diversidad y la diferencia son constitutivos de la convivencia democrática. (**Principio de la Complejidad**). Para la democracia, la paz no es la ausencia de conflictos. La paz es el resultado de una sociedad que es capaz de dirimir el conflicto sin eliminar al otro. *Toda escuela tiene al menos tres tipos de rutinas: las rutinas institucionales, las rutinas de aula y las rutinas de recreo. Observar estas rutinas indica fácilmente si los niños y los jóvenes están viviendo en un ambiente democrático: cómo llegan los jóvenes, qué sucede cuando llegan, qué se les dice cuando están en fila, cómo se les dan las instrucciones y las órdenes; qué ocurre durante el día, qué después de salir de clase; cuáles son las fiestas del año, qué se celebra y cómo se celebra.*

En la democracia lo público se construye desde la sociedad civil (**Principio de lo Público**). Lo público es aquello que conviene a todos de la misma manera para su dignidad. Es

importante cuidar cotidianamente las *rutinas del aula*. Las rutinas pedagógicas que están orientadas al trabajo en grupo, a la participación, al autoestudio cooperativo, son estrategias pedagógicas que tienen mucho más posibilidades de formar en un ethos democrático que las rutinas meramente directivas. Es importante también examinar cómo es el *sistema de premios y castigos* en el aula y en la escuela: qué se premia? qué se castiga?

La aplicación de los principios básicos de la democracia a la rutina escolar, al sistema de premios y castigos, al espacio, al tiempo, a los contenidos, permite saber qué se debe transformar para hacer de la escuela un instrumento para la democracia y un instrumento para la creación de lo público.

### **ANEXO 3: MOMENTOS DE LA PERSONERÍA**

Con el ánimo de seguir aportando a los procesos democráticos de la escuela, estamos enviando sugerencias con respecto al proceso que consideramos necesario para poder empoderar a los estudiantes en el ejercicio de su labor dentro del Gobierno Escolar.

#### **PROCESO**

Fase de *fundamentación* (conceptos claros, de participación, derechos, deberes, roles)

Fase de *motivación* (estrategias para promover el desarrollo de las habilidades discursivas y de gestión como representante de los estudiantes al interior de la comunidad educativa)

Fase de *inscripción* (presentación de su hoja de vida y el plan de gobierno de acuerdo al cargo que aspiran dentro del gobierno escolar).

Fase de *Campaña*: Difusión oral y escrita del plan de gobierno con el fin de obtener la mayor votación posible que le permita ser elegido.

Fase de *elección*: Ejercicio de la democracia en la escuela, en una jornada electoral organizada por todos los estamentos de la comunidad educativa, con veeduría externa (padres y madres de familia)

Fase de veeduría y *acompañamiento*: acompañamiento periódico de las reuniones, y acciones desarrolladas por el gobierno escolar.

## **TALLER 6: CONVIVENCIA ESCOLAR**

**Objetivo:** Pensar y discutir sobre los procesos de convivencia, normatividad, manejo de conflictos y/o manejo de grupos, en cada uno de los Centros.

**Justificación:** La convivencia en los colegios tiene varias particularidades, atravesadas por la intención de aportar a la construcción de sujetos autónomos y deliberantes, de responder a una socialización del conocimiento de calidad, y de mantener ambientes cálidos y armónicos, entre otros. En este sentido algunos de los elementos que afectan negativamente la convivencia en nuestras escuelas pueden ser:

- Concepciones desarticuladas acerca de las normas, la autoridad y la disciplina.
- Insuficiencia en estrategias didácticas y metodológicas desde las diferentes áreas.
- Desconocimiento en la manera de abordar las dificultades y trastornos de aprendizaje de los estudiantes.
- Falta de claridad y confusión en el manejo de la inclusión.
- Demanda de delegar la regulación de la disciplina y las sanciones en el Manual de Convivencia.

**ACTIVIDAD:** Se divide la totalidad de los docentes en cuatro grupos, a cada uno de ellos se le entrega un papel donde se explica un modelo de convivencia. Cada grupo lee y discute el perfil del modelo de convivencia que le corresponde y prepara una dramatización sobre la manera como se vive el modelo en su espacio escolar. (15 minutos)

**PLENARIA:** Sin definir el modelo, cada grupo lo representa, y los demás asistentes lo caracterizarán a partir de lo visto. Se va anotando cada perfil en el tablero. (20 minutos).

**LO QUE NO SIRVE:** Cada grupo se vuelve a reunir para escoger dos palabras, que a su juicio, expresan lo que no les agrada del modelo que les correspondió representar, y las escriben de manera que cada letra ocupa un pequeño papel. Se debe discutir y argumentar el porqué de esta selección. Se le pasarán tantos papeles como letras tengan las palabras.

Paso seguido, se le indica a cada grupo que con las letras de las palabras definidas, deberán ahora construir una o dos nuevas palabras pero rescatables o que valoran del modelo. Para esta parte del ejercicio, a cada grupo, se le pasarán dos o tres papelitos en blanco para ajustar la nueva palabra en caso que las letras anteriores sean insuficientes. (10 minutos).

**PLENARIA:** Se socializan los dos grupos de palabras y se provoca la discusión acerca de en qué se parece ello a la dinámica escolar en cuanto a la tensión entre conservación e innovación. Es importante en este punto articular varias cosas: las formaciones anteriores, lo enunciado en el PEI y la certeza de que no hay un modelo ideal de convivencia, sino que las necesidades de cada contexto son las que determinan los posibles caminos de construcción (15 minutos).

Se recomienda enfatizar la idea de que sólo en la medida en que reconocemos nuestras debilidades y trabajamos sobre ellas, nos podemos proyectar a convivencias posibles. Lo nuevo se construye sobre lo viejo (la palabra valorada a partir de la rechazada). Los papeles en blanco significan la posibilidad de abrirnos a algunos elementos nuevos que se articulan con lo que ya se tiene. Sólo de esta manera, trabajando sobre lo que ya

tenemos, dispuestos a modificarlo e introduciendo nuevos aportes, podremos avanzar en la construcción de una convivencia deseable.

Se propone la comprensión de la cultura escolar democrática que aborda lo explícito/implícito, lo formal/informal, lo visible/oculto, entre otros. Lo que quiere decir que en los Centros, con frecuencia, diferentes problemáticas y conflictos extra-académicos, jalonan la atención de la comunidad escolar y no son abordados pedagógicamente por los docentes ni por los equipos en sus interacciones diarias. (30 minutos)

**ITINERARIOS POSIBLES:** Se organiza un nuevo trabajo en los mismos grupos con la particularidad de trabajar sobre realidades específicas. Cada grupo retoma un drama escolar vivido, y frente a éste discute las implicaciones y las consecuencias que en lo personal y en lo colectivo se asumieron, y a su vez se propone un procedimiento deseable de afrontamiento del mismo, también en lo personal y en lo colectivo.

GRUPO 1: Drama docente-estudiante

GRUPO 2: Drama docente- docente

GRUPO 3: Drama estudiante-estudiante

GRUPO 4: Drama directivo-docente

GRUPO 5: Drama docente-acudiente

**PLENARIA:** Se socializan las alternativas de tramitación y se sacan las constantes enfatizando en los mecanismos a nivel personal y a nivel colectivo.

**CONCLUSIÓN:** Lo que tenemos y lo que necesitamos para democratizar la escuela. El cambio es difícil pero posible. Desear el cambio no es hacerlo, pero es el primer paso para empezar a realizarlo.

**Canción:** Alma (Andrés Cepeda)

## **MODELO 1. DEMOCRACIA LIBERAL**

Es aquella concepción que defiende a ultranza la libertad del individuo. Los mecanismos de regulación y de control son por tanto escasos o inexistentes. Las instituciones sólo tienen como función supervisar el libre flujo de las interacciones individuales, interviniendo lo menos posible. “Dejar hacer, dejar pasar” es la consigna en lo sociopolítico y en lo escolar de este modelo de convivencia.

Por ejemplo, en la escuela, cuando algunos profesores no intervienen en la formación de sus estudiantes en atención al supuesto libre desarrollo de su personalidad, o poco le importan los conflictos entre ellos, o no se valora el trabajo en equipo porque lo mejor es que cada quien “haga lo que se le dé la gana”, cada quien soluciona los conflictos como a bien considere, de forma desarticulada.

Principio: “La democracia es el individuo”.

## **MODELO 2. DEMOCRACIA RESTRINGIDA**

Corresponde al modelo de convivencia que se preocupa por los formalismos de la democracia como la participación y las instituciones, pero descuida la cotidianidad, las condiciones materiales que determinan las relaciones y los contactos interpersonales. Se sobrevaloran las normas y las leyes, que supuestamente tienen vida por sí mismas, incluso por encima de las personas.

En la escuela se puede ver en la obsesión por los manuales de convivencia, el orden y la disciplina, que se imaginan válidos por sí mismos, independientemente del grado de felicidad o pertinencia que tengan para la comunidad educativa.

Principio: “La democracia son las leyes”.

### **MODELO 3. DEMOCRACIA ES UNA FALACIA**

Los seguidores de este tipo de concepción afirman que la vida real es interesada y agresiva. Los seres humanos son por naturaleza egoístas y mezquinos y actúan movidos por ansias de poder o de dinero. La democracia es un sueño de románticos que sirve para alimentar a los ilusos, pues la convivencia se mueve en realidad por fines prácticos y calculados donde cada quién mira qué provecho puede sacar.

Por ejemplo, aquellas personas autoritarias que imponen temor en sus relaciones o que consideran que el mundo debe funcionar como ellos lo tienen en la cabeza, que priorizan la eficiencia y los resultados sin importar los costos.

Principio: "La democracia es una idea".

### **MODELO 4. DEMOCRACIA RETÓRICA**

Esta idea se materializa en personas y grupos exageradamente asertivos que viven la democracia en forma verbal o discursiva. En teoría, defienden los derechos de las mayorías, son inclusivos y equitativos. Pueden ser personas alternativas y hasta críticas con las estructuras antidemocráticas, pero en la práctica, con demasiada frecuencia, hacen todo lo contrario de lo que predicán o lo justifican con esquemas para no quedar mal.

Un ejemplo lo puede representar un locuaz profesor que se expresa en diversos momentos y lugares en pro de la humanidad y la libertad, pero incoherente, no se compromete en acciones concretas y cotidianas por mejorar las actitudes y el conocimiento en sus estudiantes.

Principio: "La democracia son palabras".

## TALLER 7: JUSTICIA Y REPARACIÓN<sup>12</sup>

Objetivo: Identificar acciones que permitan reparar responsablemente los daños causados por nuestras decisiones.

Para desarrollar esta actividad:

Individualmente, describimos en el siguiente cuadro una situación en la que una decisión de otras personas nos causó un perjuicio y la forma como ese daño fue reparado. También anotamos si estuvimos o no satisfechos con las acciones de reparación.

Situación	Acción de reparación
	<b>Satisfacción</b>

Diligenciamos, individualmente, el siguiente cuadro. En éste describimos una situación en la que le hayamos causado problemas a otros y las acciones que emprendimos para reparar los daños.

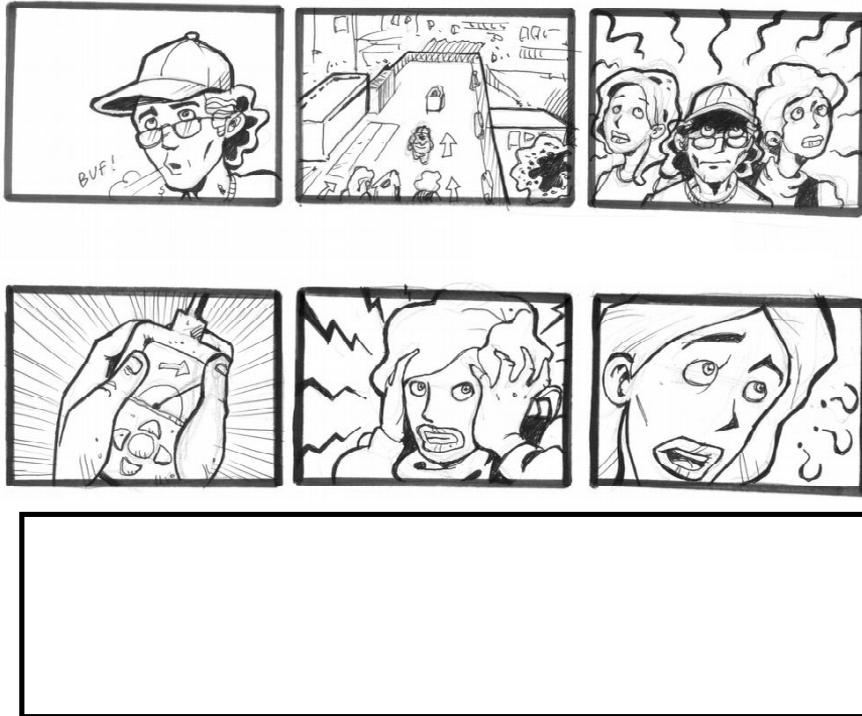
---

<sup>12</sup> Tomado de: ARIAS, Diego y TORRES, Elizabeth (2009). *Responsabilidad Social*. Educación para el mundo social y productivo. Competencias Generales. Bogotá: Fe y Alegría Colombia.

Situación	Acción de reparación
	<b>Satisfacción</b>

Ahora, de manera individual, escribimos el guión de las tres secuencias de dibujos que muestran problemas y que se encuentran a continuación. Además, en el cuadro final pintamos una escena de reparación de los daños descritos en el relato.

### SECUENCIA 1



Guión:

---

---

---

---

---

---

---

Fuente: Taller de realización. La película que tampoco es (I). Story board de Jordi Baeza. [Documento en línea]. Disponible en Internet en: <http://pactarconelgato.blogspot.com/2008/02/taller-de-realizacin-la-pelcula-que.html> Fecha de consulta: 28 de noviembre de 2008.

## SECUENCIA 2



Guión:

---

---

---

---

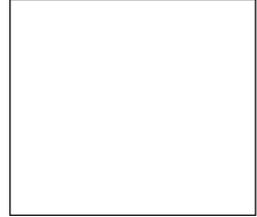
---

---

---

Fuente: No sólo el papel aguanta todo. Historietas de Calvin y Hobbs de Bill Watterson. [Documento en línea]. Disponible en Internet en: [www.rocko.blogia.com](http://www.rocko.blogia.com). Fecha de consulta: 28 de noviembre de 2008.

### SECUENCIA 3



Guión:

---

---

---

---

---

---

---

Fuente: No sólo el papel aguanta todo. Historietas de Calvin y Hobbs de Bill Watterson. [Documento en línea]. Disponible en Internet en: [www.rocko.blogia.com](http://www.rocko.blogia.com). Fecha de consulta: 28 de noviembre de 2008.

Finalmente nos reunimos en grupos de cinco personas y elaboramos en papel kraft una historieta del mismo estilo de las anteriores, pero que represente situaciones de reparación en nuestra vida cotidiana escolar.

Exponemos nuestras historietas en las paredes del salón para que todos podamos apreciar el trabajo que hemos realizado.

## TALLER 8: LOS ACTOS Y SUS IMPACTOS<sup>13</sup>

Objetivo: Contribuir para que los estudiantes aprendan a calcular el impacto de sus palabras y comportamientos sobre los demás.

### Instrucciones de la actividad

Nos dividimos en grupos de a 5, en cada uno de ellos leemos la siguiente historia.

### LA INOCENCIA DE JORGE

*Carolina tiene un amigo llamado Jorge, hace varios años se ven y suelen conversar frecuentemente de sus vidas por largos ratos. Jorge es un chico complicado que encuentra cierta paz hablando con Carolina, pues ella parece atenta a sus inquietudes y reflexiones.*

*Jorge cuenta que está un poco pensativo pues en su última pilatuna no midió las consecuencias de sus acciones. Dice, que por quedar bien con su grupo de amigos de colegio le jugó una broma pesada a un compañero de curso, a Orlando, ¡se atrevió a bajarle los pantalones en público! Orlando es un chico del que suelen burlarse porque, según muchos, parece tonto, no tiene buena apariencia física y tartamudea al hablar. Orlando es el “hazmerreír” del curso y, aunque a Jorge a veces le da pesar tanta “montadera”, cree que debe destacarse con los demás con los chistes más crueles y las frases más burlonas hacia su compañero. En su grupo quien no acosa, es acosado.*

*Sigue con su relato Jorge, comenta que en una ocasión Orlando sufrió tantas humillaciones que lloró intensamente frente a todos porque no soportaba más*

---

<sup>13</sup> Tomado de: ARIAS, Diego y TORRES, Elizabeth (2009). *Orientación al servicio. Educación para el mundo social y productivo*. Competencias Generales. Bogotá: Fe y Alegría Colombia.

*burlas, reaccionó con insultos y salió corriendo. Ese mismo día, en secreto, Jorge habló con Orlando, le explicó que se la “montaba” para quedar bien con los demás, le aconsejó defenderse, llenarse de valor e imponerse con fuerza ante el curso, pues su fama de tonto estaba extendida por todo el colegio y pronto hasta los más pequeños se burlarían de él.*

*Jorge le cuenta a Carolina que la semana pasada hubo un incidente fuerte que le dejó pensando y pide el consejo de su amiga. Dice que Orlando estaba comiendo sus onces en el descanso, cuando un grupo de estudiantes se acercó con sus acostumbradas ofensas, le quitaron el refrigerio y lo empujaron; dice también que Orlando, lleno de ira, sacó un cuchillo que llevaba en su maleta y sin mediar palabra, apuñaló a Sergio, que era parte del grupo causante de la ofensa, las cosas sucedieron rápido y nadie pudo prevenir el ataque. También cuenta que Sergio curiosamente se destaca por ser un estudiante tranquilo y ajeno a problemas, pero que justo ese día le dio por unirse al grupo de agresores.*

*Hoy Sergio está en el hospital entre la vida y la muerte, y, Orlando está en una Correccional de menores. Esto le preocupa a Jorge y piensa si será culpable de la tragedia.*

*Finalmente, Carolina tranquiliza a Jorge diciéndole que no se preocupe, que no es su problema, que él hizo lo que cualquiera haría, que Orlando es débil y puede que hasta enfermo de la cabeza y que, a Sergio, le pasó lo que le pasó por “sapo”. Según Carolina, Jorge nada tiene que ver con lo que pasó.*

Ahora respondemos en pequeños grupos las siguientes preguntas:

- ¿Qué opinas de la conclusión de Carolina?
- ¿Qué piensas del comportamiento de Jorge?
- ¿Cómo valoras la reacción de Orlando?
- ¿Por qué, en general, no somos concientes de los impactos de nuestros actos?

Ahora en plenario respondemos a las siguientes preguntas:

- ¿Conocemos historias parecidas a “La inocencia de Jorge”?
- ¿Qué pasaría si fuésemos concientes de las implicaciones de nuestras actuaciones?



## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Juan (1998). *De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. Santafé de Bogotá: IDEP, INNOVE.

AGUILAR, Juan y BETANCOURT, Javier (2000). *Construcción de cultura democrática. En instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Santafé de Bogotá. INNOVE.

ÁLVAREZ, Alejandro. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora*. Bogotá: Magisterio.

ANGULO, Lilian & LEÓN, Aníbal (2005). "Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo". En: Revista Educere N° 29. Abril–junio. Mérida: Universidad de los Andes.

APPLE, Michael (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

APPLE, Michael (1993). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

APPLE, Michael (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

APPLE, Michael (2001). *Educar "como Dios manda"*. Barcelona: Paidós.

APPLE, Michael y BEANE, James (comps). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata

ARIAS, Diego (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Bogotá: Magisterio.

ARIAS, Diego (2007). "El Manual de convivencia como pacto". En: Revista Internacional Magisterio No. 24, enero. Bogotá: Magisterio.

ARIAS, Diego (2008). "Violencias y conflictos. Entre el contexto escolar y la formación ciudadana". En: Revista Colombiana de Educación N° 55, segundo semestre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

ARIAS, Diego (2010). "¿Se pueden enseñar los derechos humanos? Reflexiones sobre la propuesta de la Secretaría de Educación del Distrito". En: SERNA, Adrian y GÓMEZ, Diana. *Derechos humanos y sujeto pedagógico. Retóricas sobre la formación en derechos humanos*. Bogotá: Personería de Bogotá, Universidad Distrital.

ARIAS, Diego y TORRES, Elizabeth (2009). *Orientación al servicio. Educación para el mundo social y productivo*. Competencias Generales. Bogotá: Fe y Alegría Colombia.

ARIAS, Diego y TORRES, Elizabeth (2009). *Responsabilidad Social. Educación para el mundo social y productivo*. Competencias Generales. Bogotá: Fe y Alegría Colombia.

BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.

BLAYA, Catherine; DEBARBIEUX, Eric; DEL REY, Rosario y ORTEGA, Rosario (2006). "Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia". En: Revista de Educación No. 339, enero-abril Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

BOLÍVAR, Antonio (1996). "Cultura escolar y cambio curricular". En: Bordón. Revista de Orientación Pedagógica, vol. 48, núm. 2. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

BOURDIEU, Pierre (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

BOURDIEU, Pierre (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

BOURDIEU, Pierre (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

BRUNER, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

BUSTAMANTE, Guillermo. (1999). "La evaluación". En: AA.VV. (1999). *Una pasión hecha proyecto*. Colección Vida de maestro N° 2. Bogotá: IDEP.

CAJIAO, Francisco (1996). Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano. *Revista Nómadas*, 4, 50-61. Bogotá: DIUC, Universidad Central.

CAJIAO, Francisco (1999). "Aproximación al adolescente escolar colombiano". En: Revista Nómadas N° 7. Bogotá: Universidad Central.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CASTELLS, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2. El poder de la identidad. Madrid: Alianza.

CERDA, Ana María y otros (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: PIIE, Lom.

CONVIVENCIA Y SEGURIDAD EN AMBITOS ESCOLARES DE BOGOTÁ. (2006). Bogotá: Sub-Secretaría de Asuntos para La Convivencia y Seguridad Ciudadana. Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana. Avalado por Comité Interinstitucional: Secretaría de Gobierno Distrital; Secretaría de Educación Distrital; Oficina de Jóvenes Sin Indiferencia; Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE; Proyecto Educación Compromiso de Todos.

CUBIDES, Huberto; LAVERDE, María y VALDERRAMA, Carlos (eds). (1998). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: DIUC, Universidad Central, Siglo del Hombre.

CUESTA, Raimundo y otros (2005). "Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo". En: Revista Con-ciencia social No. 9. Sevilla: Fedicaria, Díada.

DE ZUBIRIA, Miguel (2007) *Cómo prevenir la soledad, la depresión y el suicidio en los niños y jóvenes*. Bogotá: Aguilar.

DELVAL, Juan (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1997). *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.

DUBET, Françoise (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

DUSCHATZKY, Silvia y BIRGIN, Alejandra (comps). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO.

DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2001). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ, María y PALOMERO, José (2001). "Para saber más sobre la violencia escolar". En: Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado No. 41. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

FLÓREZ, Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.

FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

FUNDAÇÃO CALOUSTRE GULBENKIAN (2008). 4th. World Conference Violence in school and Public Policies. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Consultado: 20 noviembre de 2008 en <http://www.fmh.utl.pt/icvs2008/ProgrammeWorldConference.pdf>.

GARCÍA, José (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

GARDNER, Howard (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de cultura económica.

GARZÓN, Ernesto (2000). *Instituciones suicidas. Estudios de ética y política*. México: Paidós, UNAM.

GIMENO, José (1991). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO, José (1993). "El currículo: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?" En: GIMENO, José y PÉREZ, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIMENO, José (2001). *Educar y convivir en la aldea global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.

GIMENO, José (2003). "La ciudadanía: un concepto cargado de significación". En: MARTÍNEZ, Jaume (coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

GIMENO, José (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.

GIROUX, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Madrid: Siglo XXI.

GIROUX, Henry (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata

GIROUX, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

GODET, Michel (1993). *De la anticipación a la acción. Manual de prospectiva y estrategia*. Barcelona: Marcombo.

GUARRO, Amador (2002). *Currículum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

HERRERA, Martha y PINILLA, Alexis (2001). "Aproximaciones a la relación entre cultura política y educación en Colombia". En: HERRERA, Martha y DÍAZ, Carlos (comps). (2001) *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinar*. Bogotá: Plaza & Janés, Universidad Pedagógica Nacional.

HOBSBAWM, Eric (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo.

HOBSBAWM, Eric (2000). *Entrevista sobre el siglo XXI*. Barcelona: Crítica

IAFRANCESCO, Giovanni (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular. A propósito de los estándares*. Bogotá: Magisterio.

JARES, Xesús (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Madrid: OEI.

JARES, Xesús (2001). *Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia*. España: Editorial Popular.

JARES, Xesús (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

LECHNER, Norbert (1990). *Los patios interiores de la democracia*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

LECHNER, Norbert (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: Lom.

LEWKOWICZ, Ignacio (2005). "Escuela y ciudadanía". En: LEWKOWICZ, Ignacio Y COREA, Cristina. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

LIPOVETSKY, Gilles (1994). *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.

MAGENDZO, Abraham (1996). *Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Santafé de Bogotá: Antropos, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

- MAGENDZO, Abraham (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.
- MARTÍN–BARBERO, Jesús (1998). "Jóvenes: des–orden cultural y palimpsestos de identidad". En: CUBIDES, Humberto; LAVERDE, María y VALDERRAMA, Carlos (eds). (1998). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: DIUC, Universidad Central, Siglo del Hombre.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- MEJÍA, Marco (2004). "Escuela, pedagogía, currículo y educación popular. Frente a la homogeneización y estandarización globalizada". Ponencia presentada al V Congreso de Humanidades. Globalización y Humanismo. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás. Septiembre 17 y 18.
- MELO, Jorge (2001). "Educación para la ciudadanía: ¿nueva encarnación para un viejo ideal? En: Seminario Internacional de Educación Ciudadana, octubre de 2001. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (1998a). *Serie Lineamientos curriculares Educación Ética y valores humanos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (1998b). *Serie Lineamientos curriculares Cátedra estudios afrocolombianos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (1998c). *Serie Lineamientos curriculares Constitución política y democracia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2003). *Serie Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2006). *Estándares básicos en competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MUÑOZ, Germán (1999). "Cultura de los derechos humanos en la escuela desde una perspectiva juvenil". En: Derechos jóvenes. Serie de documentos N° 3, diciembre. Santafé de Bogotá: CEPECS.
- ORTÍZ, Renato (2004). *Mundialización y cultura*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

PÉREZ, Ángel (1993). "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". En: GIMENO, José; PÉREZ, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

PÉREZ, Ángel (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

RUIZ, Luz (2006). *La escuela: territorio de frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: IPC, Corporación de Promoción Popular.

SANTOS GUERRA, Miguel (2001). *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

STENHOUSE, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

THIEBAUT, Carlos (2004). "¿Qué no es educar en valores?". En: HOYOS, Guillermo y MARTÍNEZ, Miquel (coords). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Madrid: Octaedro, OEI.

TORO, José (1992). *7 Aprendizajes Básicos para la Convivencia Social. Educando para hacer posibles la Vida y la Felicidad*. Bogotá: Fundación Social.

TORRES, Jurjo (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.

TORRES, Jurjo (2001). "Prólogo". En: FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

TRILLA, Jaume (1997). "La Ciudad Educadora: génesis, usos, significados y propuestas". Seminario Ciudades Educadoras: una propuesta para los gobiernos locales. Rosario, Argentina.

TYLER, Ralf (1982). *El currículo científico*. Barcelona: Morata.

URIBE, María (1998). "Ordenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano". En: Revista "Estudios Políticos" N° 12, enero–junio 1998. Medellín: Universidad de Antioquia.

VASCO, Carlos (1994). *El sentido de la educación secundaria*. Cuadernos de reflexión educativa N° 13. Santafé de Bogotá: CEPECS.

VEIGA-NETO, Alfredo (2000). "Incluir para excluir". EN: LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos (eds). *Habitantes de babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

ZAPATA-BARRERO, Ricard (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Madrid: Ántropos.

ZULUAGA, Olga (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro.



El currículo, al dar cuenta del universo del mundo escolar, tiene múltiples facetas y dimensiones, ya que se puede concebir como un espacio ecológico de cruce de culturas, en el que confluyen la cultura académica, la cultura social, la cultura crítica, la cultura institucional, entre otras. Por ello es sugestivo explicitar y profundizar en una dimensión clave: la convivencial, más en concreto en la democracia escolar. No solo porque está demostrado que lo actitudinal no se puede desprender del conocimiento académico, sino porque la convivencia y la formación política y en valores se posicionan con fuerza como temas clave en realidades como la colombiana y la latinoamericana. El presente texto da cuenta de una mirada sobre este cruce.

**Diego H. Arias Gómez** es docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con experiencia en educación básica y superior. Ha publicado *Provocaciones pedagógicas sobre el cambio docente* (2008), *Enseñanza y Aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica* (2006) y *La ciudadanía no es como la pintan. Una mirada desde los jóvenes* (2005).

ISBN 978-958-44-8971-5



9 789584 489715