

## “DONDE MANDA CAPITÁN, NO MANDA MARINERO”: DEL ADAGIO A LA SUMISIÓN Y LA OBEDIENCIA\*

MARÍA LORENA LIBERTTI MURILLO\*\*

En esta humanidad central y centralizada, efecto e instrumento de relaciones de poder complejas, cuerpos y fuerzas sometidos por dispositivos de “encarcelamiento” múltiples, objetos para discursos que son ellos mismos elementos de esta estrategia, hay que oír el estruendo de la batalla.

M. Foucault

Recibido: noviembre 16 de 2011 • Aprobado: marzo 19 de 2012

### Resumen

Al tratar de reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas que se ejercen en la escuela, específicamente sobre las prácticas democráticas, la teoría de Michel Foucault es una excelente herramienta para hacerlo. Este artículo concretamente utiliza dicha teoría para contrastar los elementos hallados en un ejercicio académico investigativo en una institución educativa pública de la ciudad de Medellín. Reflexionar, entonces, sobre las relaciones de poder en las prácticas democráticas es el centro de este artículo, pues estas relaciones se ejercen explícitamente, sin rodeos, en la escuela.

**Palabras clave:** Poder, relaciones de poder, sumisión, autoridad, adultocentrismo, autoritarismo, democracia.

---

\* Producto final del trabajo de investigación “Relaciones de poder en las prácticas democráticas en la escuela”, maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE, para optar al título que la misma confiere. 2008-2011.

\*\* Licenciada en Pedagogía Reeducativa, especialista en Gestión de Procesos Curriculares, y especialista en Farmacodependencia de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Magíster en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales y CINDE. Docente universitaria del Instituto Tecnológico Metropolitano. mlibertt@gmail.com

## “WHERE A CAPTAIN RULES A SAILOR HAS NO SWAY”: FROM ADAGE TO SUBMISSION AND OBEDIENCE

### Abstract

When trying to reflect about the educational practices that take place in schools, specifically democratic practices, Michel Foucault’s theory makes an excellent tool to do it. This article in concrete uses his theory to contrast the elements found in an academic research exercise at a public educational institution in the city of Medellin. Reflecting then, about the relations of power in democratic practices is the aim of this article, because these relations are exercised openly, no beating about the bush like, in the school.

**Keywords:** Power, relations of power, submission, authority, adult centrism, authoritarianism, democracy.

## “IL N’Y A QU’UN SEUL MAÎTRE À BORD”: DE L’ADAGE À LA SOUMISSION ET L’OBÉISSANCE

### Résumé

En essayant de réfléchir de façon critique aux pratiques éducatives des écoles, en particulier sur les pratiques démocratiques, la théorie de Michel Foucault est un excellent outil pour le faire. Cet article applique spécifiquement cette théorie afin de comparer les éléments trouvés lors d’un exercice académique de recherche dans un établissement d’enseignement public dans la ville de Medellin. Réfléchir donc, à propos des relations de pouvoir dans les pratiques démocratiques est l’objet de cet article, étant donné que ces relations s’établissent de façon explicite, sans ambages, à l’école.

**Mots-clés:** Pouvoir, les relations de pouvoir, la soumission, l’autorité, le centrisme des adultes, l’autoritarisme, la démocratie.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo, producto del proceso académico-investigativo desarrollado en la maestría en Educación y Desarrollo Humano ofrecida por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo Humano (CINDE, Sabaneta) en convenio con la Universidad de Manizales (Colombia); y presentado como requisito para optar el título de Magíster, lejos de pretender elaboraciones teóricas acabadas, intenta dar un punto de vista entorno a la concepción de poder encontrado en una Institución Educativa (IE) oficial, de carácter femenino y orientada por una congregación religiosa de la ciudad de Medellín. Lugar donde se realizó la investigación: Relaciones de poder en la práctica de la democracia en una Institución Educativa pública de la ciudad de Medellín, contrastada con algunos elementos relevantes de la teoría de Michel Foucault al respecto.

Para ello, se retoman evidencias desde las voces de las participantes, obtenidas en los grupos focales, entrevistas y talleres empleados como técnicas de recolección de información; con las cuales bajo la sombra de la hermenéutica se trata de interpretar, reconocer, describir y develar las relaciones de poder en la comunidad educativa de la IE, en torno a la pregunta: ¿Cómo se manifiestan las relaciones de poder entre los diferentes actores de la práctica democrática: personeras, autoridades institucionales y estudiantes, en una Institución Educativa Pública de la ciudad de Medellín?

En el proyecto se implementó, como técnica de investigación para recolección de información, el trabajo con grupos focales con docentes directores de grupo de los grados 6 a 11, y con población estudiantil compuesta por los representantes de grupo de los grados 6 a 11. Las entrevistas se desarrollaron con las directivas y las personeras estudiantiles 2009 y 2010. Los talleres lúdicos reflexivos con los grupos de 6 a 9 grado<sup>1</sup>.

---

1 Los hallazgos de esta investigación se encuentran consignados en un informe técnico que fue entregado como producto final de la misma; además de un artículo colectivo titulado “Desafíos para democratizar la escuela”, y dos artículos más individuales que corresponden a las reflexiones referentes a la Democracia y la Juventud. Escritos por la Licenciada Claudia Lucía Cruz Torres, y la Maestra en Arte Ana Lucía Saldarriaga Restrepo, respectivamente, integrantes del equipo de investigación.

## CONTRASTES CONCEPTUALES

El elemento categorial fundamental de la teoría de Michel Foucault es *poder*, considerado este como aquella expresión de las relaciones que se dan entre los sujetos, las instituciones, los colectivos y las sociedades en general. El poder es definido por Foucault (1992a:10) como aquello que “solo existe ‘en acto’, ejerciéndose entre partenaires que actúan los unos sobre los otros en un mutuo modo de acción [...] es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir”.

Puede plantearse que el poder se encuentra en el interior de cada sujeto, no es una fuerza externa que lo somete, que éste siente y vive como obligación. Por tanto, el poder no puede concebirse como una característica de alguien, no es una posición, condición, pertenencia, sino que es una relación de fuerzas que se producen sobre otro. Entender esta relación de fuerzas conlleva la comprensión de relaciones entre sujetos de una parte, de las normas y condiciones estructurales que los condicionan, de otra. Comprender las instituciones y comunidades en las cuales se dan; asumir que dichas relaciones lejos de ser estáticas o acabadas son altamente dinámicas y en construcción permanente. Comprenderlo desde el mismo proceso de socialización en el cual cada agente socializador cumple una tarea específica; la familia inicia el proceso y es de ella donde deviene el concepto de poder que el sujeto introyecta.

Un elemento central para acometer la idea de poder en esta situación radica en la concepción de la escuela y su función integral de formar para vida y por ello para la civilidad y la democracia. Al consolidar los aprendizajes sociales adquiridos en el hogar, la escuela estimula lo que se considera apropiado en la circulación social y hace desaprender lo “incorrecto”. Es decir, en la escuela se deben comprender las relaciones de poder para asumir y vivir las relaciones de poder en la sociedad.

Estas fuerzas provocan una comunicación que va en doble vía, en la que el poder no se ejerce unilateralmente de sujetos de mayor a menor rango, planteando el autor el poder como algo que solo existe “*en acto*”, este produce conductas que permiten seducir, cautivar al otro, para influenciarlo, incitarlo, controlarlo, disciplinarlo, y en otros casos, puede llegar a facilitar o forzar acciones de los otros desde la subordinación y la obediencia;

convirtiendo la vivencia del poder de una persona en un campo político de fuerzas activas y reactivas, siempre en doble vía, el que observa es observado, el que diagnostica es diagnosticado.

Ampliando lo anterior, encontramos en la teoría foucaultiana la categoría de *relaciones de poder*, es en ellas donde el poder atraviesa todos los escenarios de la vida humana. Esta categoría parte de la afirmación de que el poder se genera y materializa en una extensa gama de relaciones interpersonales desde las cuales se eleva hasta construir estructuras impersonales, por ello, plantea Foucault (1992b:144):

[...] El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. Nunca está localizado aquí o allí, no está en manos de algunos, no es un atributo como riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en condición de sufrir o ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o inconsistente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, transita transversalmente, no está quieto en los individuos

Al contrastar las anteriores categorías conceptuales a través de los hallazgos de la investigación, se encuentran evidencias, y específicamente me detendré sobre cómo se concibe el poder por los docentes, estudiantes y directivas de la Institución Educativa (IE), como acerca del ejercicio del mismo y las problemáticas fundamentales que se muestran en la vida cotidiana de las relaciones de poder en la institución.

En cuanto a cómo se concibe o se conceptualiza el poder en la IE se hallan distorsiones en cuanto a que es confundido con la autoridad, lo que se evidencia en testimonios como: “Porque no en todas las relaciones de autoridad se ejerce poder. De hecho, el cargo de rectora te constituye en autoridad y ésta te da poder” (Directivos docentes, comunicación personal, 2010a) reflejando por una parte, un desconocimiento del significado, las implicaciones y aspectos implícitos de las relaciones de poder en la escuela, y por otro, una ausencia en la dinámica de las mismas que permitan relaciones más proactivas y asertivas en la institución. Un poder ejercido desde esta postura puede ser significado como garantía de unas relaciones ordenadas y estructuradas, lo que se encasilla en una estructura jerárquica incuestionable.

Se podría agregar que en la institución se evidencian relaciones de poder, no como lo interpreta la teoría de M. Foucault, sino relaciones de autoridad soportadas desde el adulto-centrismo y el autoritarismo, porque el adulto, aun siendo consciente de ello, no ha interiorizado desde la relación misma con el joven, que éste es diferente en identidades, actitudes y comportamientos; que el proceso cultural ha cambiado y por ende, es necesario establecer unas nuevas formas de relacionarse. “En el colegio no se respeta la democracia, porque la opinión de las estudiantes no se tiene en cuenta, porque todo lo hacen las directivas” (Yo vivo la democracia en mi colegio así, Taller Lúdico, 2010, a), la anterior participación de una estudiante devela una percepción de una lógica de la estructuración de las instituciones educativas que están ordenadas predeterminadamente, en las cuales no cabe la construcción conjunta, el cuestionamiento, la discrepancia, lo cual ciemienta aún más la obediencia y sumisión a lo ya establecido.

Estas manifestaciones desde la autoridad generan relaciones verticales que impiden la autonomía de las estudiantes debido a que sienten desestimada su voz, lo que las invisibiliza e invalida frente al adulto. Martínez (1998: p. 56) citado por Prieto (2003: p. 2) plantea que “Desconocemos lo que piensa y dice el alumnado como consecuencia de que no lo escuchamos. Los estudiantes se expresan continuamente y narran sus vivencias de manera bastante natural. Sin embargo, no escuchamos lo que dicen. No utilizamos criterios o formas estratégicas para poder atender al contenido de las expresiones del alumnado ni llegamos a considerarlo como un contenido importante para la relación pedagógica”, corrobora lo anterior, la postura de esta estudiante “muchas veces uno va a hablar y ni siquiera le prestan atención [...] pues están ahí presentes pero la mente la tienen en otro lado, no se dan cuenta de lo que uno dice [...] (grupo focal de estudiantes, comunicación personal, 2010a).

Al respecto, es importante tener presente que uno de los primeros elementos que permite una relación efectiva entre los docentes y los estudiantes es el diálogo –por cierto, la educación es un acto dialógico– y para que este sea efectivo, la capacidad de escucha es determinante en dicha relación. Aun así, podría ser del caso comprender que no siempre se percibe que estudiantes y docentes hagan referencia a lo mismo cuando se plantea el diálogo, tanto el adulto como el joven pueden tener diferentes expectativas de éste y diferentes aspiraciones sobre el resultado del mismo. Con-

dicionado altamente por las mismas relaciones de poder, desde el proceso formativo mismo, el diálogo es una promesa de diferente calado para cada uno de ellos. En principio se percibe como para el estudiante se trata de una promesa de equilibrio y de horizontalidad de la relación, mientras que para los adultos pareciera que la generalidad es poner la situación en términos de un efecto derivado de su acción o influencia en el joven durante el planteado diálogo. Si bien ambos pretenden ejercer una influencia, cada uno actúa o tiende a hacerlo desde la significación de los roles estructurales que la escuela tradicionalmente ha reservado para cada uno de ellos.

El docente deberá, por tanto, “aprender” a escucharlos, a valorar lo que dicen, “aprovechándolo” de la manera más productiva posible, lo que permitirá ayudarles a convertirse en protagonistas de su proceso de aprendizaje y formación. Los estudiantes al narrarse de forma natural están compartiendo la forma de ver su mundo y el mundo (su cosmovisión) y con ello sus aprendizajes previos, que siempre son contribuciones a las diferentes y distintas significaciones y significantes que le dan al mundo; aprender a escucharlos siempre conlleva a comprensiones comunes que facilitan la interrelación en las instituciones educativas, disminuye el conflicto y las tensiones, y permite un mejor desenvolvimiento de las actividades institucionales.

Para lograr lo anterior, es indispensable que los actores se valoren y respeten entre sí, llamado que hace esta estudiante: “por eso [...], pero como usted dice: ‘eso es injusto’, cómo nos van a exigir respeto a nosotras, escucha y si cuando uno les va a ir a hablar [...] o sea, ellas ni lo respetan a uno, no toman la opinión de uno en cuenta, o sea, eso no importa que ellas tengan o no autoridad, es que todos somos humanos y tanto ellas como nosotras, porque tanto nosotras a ellas, ellas a nosotras, nos tenemos que respetar” (grupo focal de estudiantes, comunicación personal, 2010b), dicho respeto lo que permitiría es construir comunidades e instituciones que beneficien el aprendizaje, el desarrollo y el compromiso de todos sus integrantes. Para lograr estas construcciones es necesario, entonces, promover la expresión de las voces de las estudiantes, comprendiendo sus cosmovisiones, visibilizando sus habilidades, destrezas y potencialidades que pueden beneficiar el mundo escolar institucional.

Las estudiantes perciben que este tipo de manifestaciones de las relaciones de poder desde la no escucha no permite la construcción conjunta entre los docentes y las estudiantes, sino que por el contrario estas exigen y

propician el sometimiento. La siguiente voz de una estudiante sostiene que vive la democracia en la institución de la siguiente manera:

“Participando en algunas actividades las cuales se realizan. Porque no en todo nos toman en cuenta, ya que las directivas toman sus decisiones, sin importar la opinión de la alumnas. Ellas creen que es la mejor opción, pero no, da igual que así participemos va a valer la opinión de la rectora al lado de la de todo el colegio. Así es la democracia en mi colegio y nada se puede hacer. Pues, donde manda capitán no manda marinero. (Yo vivo la democracia en mi colegio así, taller lúdico, 2010b), de esta voz se puede evidenciar la reaparición de la subcategoría *autoridad* desde una dinámica de interacción de las estudiantes con otros a través de la participación en actividades, la que puede ser interesante en la medida que se respeten y se tengan en cuenta las posturas, las opiniones y sugerencias de los demás; sin embargo, se vislumbra una distancia muy marcada de quién tiene la autoridad, entendida esta como una imposición, la cual está unida a la legitimidad, a la dignidad, y a la calidad de quien la ostenta. En este sentido cuando una persona o un estamento tienen autoridad se deduce que tienen actitud para mandar.

Este contexto de autoritarismo se torna más problemático cuando se trata de argumentar sobre qué es la autoridad y cómo debe ejercerse, en las cuales se identifica que ni las estudiantes, ni las directivas, ni los docentes logran definirla con claridad. Para algunos el concepto se convierte en una palabra, etérea, impalpable “la autoridad: me parece que es una palabra tan vaga, una palabra como tan difícil de definir” (Grupo focal de docentes, comunicación personal, 2010a), como puede deducirse en la anterior voz.

Tal vez de una manera no intencionada se invisibiliza el sentir, la voz del que es mandado. En este caso el adulto en pos de una búsqueda permanente de formar a su manera, según sus principios, valores e incluso su propia experiencia, se olvida del joven, y no le da la verdadera importancia que posee al considerar que éste está en un proceso donde todavía no es maduro para la toma de decisiones<sup>2</sup>, olvidando que los jóvenes de hoy y de siempre, también pueden aportar a la construcción y el enriquecimiento

---

2 Una perspectiva psicológica que percibe a los jóvenes como pre-adultos, que necesitan tanto de la maduración física como de la psicológica, y que tiene, como fin último, la consecución de llegar al estado adulto. Así, en esta interpretación se pone el énfasis en el hecho de que la transición de un estado a otro se debe a cuestiones biológicas y psicológicas que sociales en sí.



de las instituciones. Los jóvenes en la actualidad se visualizan a sí mismos como presente y “no el futuro que ustedes atrofian y destruyen con sus dudas y la monotonía” (Yo vivo la democracia en mi colegio, taller lúdico, 2010c), como puede evidenciarse en la postura de esta estudiante.

Igualmente, se puede deducir que esas fuerzas de autoridad son implacables, invariables, podría decirse casi que indestructibles, porque están sostenidas en unos principios no negociables: “Que uno tiene que hacer lo que ellos digan [...]” (Grupo focal de estudiantes, comunicación personal, 2010c), lo cual que promueve la obediencia, el sometimiento a un sistema escolar en el cual todo está predeterminado, sin tener en cuenta que en el fondo, estos principios serían más aplicables si se concertaran y se reconocieran en la interacción diaria con el joven que reconoce al docente como adulto y este a su vez lo reconoce como joven.

Equivalentemente, si el concepto es difícil de definir, la concepción que se posee de ella está enmarcada en el mantenimiento de la legitimidad que poseen los profesores en el espacio escolar para ejercerla solo por el hecho de ser profesores o directivos institucionales, más allá de esa acción cotidiana concreta, que se actualiza diaria y permanentemente en la práctica pedagógica.

La legitimidad de los profesores no se cuestiona, porque el contrato pedagógico está estructurado en torno a un artículo central: la responsabilidad de cada uno de los contratantes; el profesor enseña, ese es su deber, y los estudiantes deben ser educados, formados, estructurados. Este último deber conlleva a la obediencia, sin cuestionamientos, ya que las relaciones de poder así descritas se ven o hacen ver como naturales, casi que sagradas, por lo tanto, no criticables.

Así, podría entenderse que el profesor es la representación de la institución, por tanto este hecho le da poder, dicha situación hace que conceptualmente se entienda la autoridad como valor que está fijo y predeterminado por el rol que se juega en la institución, en este caso de profesor, lo que conlleva a pensar que está más allá de las relaciones e interacciones que se dan entre profesores y estudiantes, estableciéndose y configurándose una autoridad a priori, lo que puede posibilitar la extralimitación de la misma, el autoritarismo, la arbitrariedad.

Lo anterior, conlleva nuevamente a retomar el concepto de poder de M. Foucault (1992c:145) que plantea que este “no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo [...]”, definición que nuevamente está en

contravía en lo identificado, en este caso, en la población estudiantil de la IE, como puede encontrarse en la siguiente intervención de una estudiante:

[...] pues aquí, yo personalmente, y muchas de mis compañeras hemos dicho que al graduarnos preferiríamos que los diplomas nos los entregue la coordinadora académica, porque ella pasa por los salones, dialoga con nosotras, obvio que primero pasa a la coordinadora y si es un problema mayor va a la rectora, pero ella es la que nos escucha y si algún problema ella es la que nos soluciona el problema, se ve más acá que la misma rectora, aunque la rectora tiene muchas cosas que hacer, dentro y fuera de la institución, por eso muchas veces no se ve, pero... pues..., si se dialoga más fácil con la coordinadora que con la rectora (grupo focal de estudiantes, comunicación personal, 2010, d).

Este poder personalizado, subjetivizado, en este caso, obedece a comportamiento “positivos” de quien lo ostenta y a quien se le devuelve en reconocimiento de ese poder que ejerce.

Ahora bien, una apreciación generalizada entre los docentes es que se ha perdido la autoridad, una de ellas considera que “en algunas ocasiones desaparece la autoridad” (Entrevista coordinadora-directivo docente, comunicación personal, 2010b), otra sostiene que “muchas veces no somos apoyadas por los superiores” (Yo vivo la democracia en mi colegio así, taller lúdico, 2010d), y alguien más percibe que “ustedes dicen que ‘esto es solamente una parodia’, esto es lo más común que hay. Usted busca en internet y encuentra unos que son de verdad, donde usted ve el profesor por allá parado y el estudiante por acá sin ropa, donde ya no respetan la autoridad, ni al Estado [...]” (Grupo focal de docentes, comunicación personal, 2010b)

En esta última voz se encuentra el contexto como factor que aporta a esta problematización, al respecto surgen preguntas por la responsabilidad de los demás agentes socializadores: la familia como iniciadora del proceso de vinculación social, y el medio social en que los jóvenes se desenvuelven que incrementa, en lugar de matizar, las necesidades que expresan, cargándolos de responsabilidades adicionales.

Otro elemento importante a tener presente cuando se plantea el análisis de cómo se manifiestan las relaciones de poder en la IE es el adulto-centrismo, ya que es uno de los temas que más dieron cuenta las estudiantes, aunque

es importante tener presente que las investigadoras consideraron en ello la subjetividad de los roles de estudiantes y docentes en la vivencia cotidiana, el primero como formando y el segundo como formador y referente.

Si bien se entiende la importancia del papel que cumple el docente en la sociedad, su función puede ser problematizada si es entendida bajo las siguientes concepciones o apreciaciones: “ellos creen que ellos no se equivocan”, “ellos se creen perfectos”, “ellos nunca le quieren dar la razón a uno [...], ellos creen que la razón la tienen ellos [...]” (grupo focal de estudiantes, comunicación personal, 2010e), así sus acciones se dan en una sola dirección pues “uno se tiene que adaptar no a lo que uno quiera, sino a lo que ellos quieran [...]” (grupo focal de estudiantes, comunicación personal, 2010f), las estudiantes consideran que el adulto-centrismo toma la forma impositiva, lo que se sustenta en las percepciones sobre ellas tienen que adaptarse a lo que los docentes quieran, donde sus opiniones no son tenidas en cuenta a la hora de tomar decisiones finales, sus propuestas son invalidadas, no son apoyadas e inmediatamente desechadas, sus acciones terminan respondiendo a los límites dados, en las escasas posibilidades de diálogo que les abren los docentes. Lo anterior es una muestra de la insatisfacción por la unidireccionalidad de la autoridad en la institución educativa.

Los anteriores elementos dan pie para el análisis y ayudan a comprender las percepciones de las estudiantes en cuanto al poder y la autoridad que aparecen en su práctica escolar, que es también extrapolada a la vida social. En la institución escolar las relaciones entre sus actores están definidas jerárquicamente, dejando a las estudiantes por fuera del ejercicio del poder, esto hace que ellas conceptualicen negativamente el poder, refiriéndolo como ejercicio de dominación, de sometimiento a la autoridad, por lo tanto a la sumisión y la obediencia, lo que no permite ni impulsa una dinámica dialógica y de negociación entre los actores escolares.

Si esta percepción es llevada al ámbito social, puede percibirse como natural la violencia que es ejercida para garantizar las injusticias sociales, la superioridad política o económica de algunos pocos individuos o grupos sociales sobre otros. Esta naturalización no se cuestiona al igual que no se cuestiona el poder que domina y somete en la escuela, convirtiendo a esta en su función en un espacio reproductor, regulador y domesticante.

Al respecto, es importante retomar a Santos Guerra (1995: 134) cuando sostiene que si en la escuela “todo está determinado, si solo importa el

sometimiento a la norma, si lo único de lo que se trata es de cumplir lo prescrito y de aprender lo que oficialmente se enseña, no se arriesga ni se construye nada”. Por ello, fomentar el cumplimiento del deber, el acatamiento acrítico de la norma, el temor resulta incongruente, pues establece unas relaciones de dominación, sumisión y obediencia, actitudes que representan claramente la no vivencia de la democracia en la institución educativa.

Para que esta vivencia se dé cotidianamente en las relaciones de la institución se requiere una validación y legitimización de las prácticas y procesos que en ella se viven, donde se validen los significados y significantes de los actos y las acciones de todos los miembros de la comunidad educativa, convocando a participar solidaria y colaborativamente en la construcción de una escuela que escuche las voces de las estudiantes y no impidan que estas se expresen. Quien no tiene voz y siente además que sus propuestas e inquietudes son desestimadas, todo le será ajeno, no propio, por tanto, extraño e incomprensible. He aquí uno de los desafíos de la escuela democrática: fomentar la participación a partir del dialogo abierto, el debate y a la capacidad de crítica.

Para algunos docentes lo anterior se hace difícil, sustentan el adulto-centrismo aludiendo a que “los jóvenes están más exigentes, más demandantes y creen que todo se lo merecen” (Grupo focal de docentes, comunicación personal, 2010, c). Un docente afirma que las estudiantes los ridiculizan en su papel de docente: “ellos están ridiculizando el papel de nosotros como docentes, cómo ellos van a llegar al extremo de mandar, a decirnos qué es lo que les tenemos que hacer, qué les calificamos, qué es lo que les tenemos que evaluar, entonces, denigrando la profesión de nosotros como docentes” (Grupo focal de docentes, comunicación personal, d).

Todo lo anterior permite sostener que es importante revisar cómo se vivencia la Democracia en la institución<sup>3</sup>, intentando disminuir el desbalance que se lee en las intervenciones de las participantes, favoreciendo la participación de todos los estamentos, especialmente de las estudiantes en la construcción y vivencia de la democracia. Para ello, es necesario retomar y proporcionar un marco de referencia y actuación para hacerlo, dado que lo contrario implicaría el no cumplimiento de la función del sistema escolar

---

3 Revisión que desarrolla el artículo escrito por la co-investigadora Lic. Claudia Lucía Cruz Torres.

cual es forma seres humanos libres y autónomos, comprometidos con el desarrollo social y humano.

En el caso de la IE es útil dinamizar los principios institucionales, los cuales para una participante tienen validez y son herramienta de convivencia, la estudiante plantea que “esta institución tiene el principio de la dialogicidad, del diálogo, el principio de la diversidad cultural y el respeto a esa diversidad, el respeto es otro concepto clave, esos son los “principios, (...) pues tiene otros pero esos son los tres más importantes” (Grupo focal de estudiantes, comunicación personal, 2010g)

Es importante tener presente que desde el ejercicio investigativo y académico el grupo de investigadoras presentaron a la institución una propuesta educativa, como oferta que posibilite la expansión de la ciudadanía como expresión de la participación, y por ende, de vivencia de la democracia y con ella, impulsar que las conceptualizaciones, ejercicios y problemáticas en torno al poder se transformen, permitiéndole circular y con ello, vivenciarse en doble vía. Se considera que dicha propuesta ofrece una buena oportunidad de pasar del adagio a la autonomía y la conciencia crítica-reflexiva. Y que permita, además, cumplir el llamado del director de la UNESCO (1993) cuando afirma que “la educación para la democracia implica el empoderamiento de todos los individuos para participar activa y responsablemente en todos los ámbitos de la vida política y social”.

Una manera de lograrlo podría ser el orientar la reflexión de la educación desde la pedagogía crítica, pero esto no es suficiente para la vivencia de la democracia, porque es necesario también validar los principios de la filosofía de Dewey (1995:108), al marcar como fundamental que la educación democrática debe ser parte de un proyecto institucional democrático de la escuela, que involucre a los sujetos en una nueva experiencia de vida, incluyendo hasta las mismas estrategias pedagógicas como recursos para la formación de hombres libres, comprometidos en una comunidad que resuelve social y colectivamente sus problemas. La educación ofrecida por una auténtica democracia no puede ser otra que una educación “en” y “para” la democracia”.

Partir de lo expuesto, es tener en cuenta los postulados de la pedagogía crítica desde la formación de un sujeto político y es poner en práctica una educación en y para la democracia, lo que implica tener como objetivos de la educación democrática: formar ciudadanos (as) que sean participantes activos y comprometidos con la convivencia democrática en todos los

ámbitos de la sociedad. La experiencia escolar debe ser sentida como un proceso de reconstrucción del pensamiento, de cambio en las perspectivas de los sujetos, a partir del debate, la discusión pública y el contraste de opiniones. Por lo tanto, para poder llevar a cabo esta intención los docentes deben estar formados para comprender la crisis de los fines de la educación y la desarticulación de las políticas públicas por parte del nuevo modelo hegemónico del neoliberalismo.

#### A MODO DE CONCLUSIÓN

La comunidad educativa debe construir un proyecto de democracia cuestionando los antivalores que imponen la sociedad de consumo como son: el individualismo, la competencia a ultranza, el culto a la apariencia, la homogenización de gustos, maneras de pensar y sentir el mundo. Es decir, que la escuela no puede ser neutral y hacer caso omiso de los cambios culturales y de las nuevas obligaciones del mercado, que lo único que pretenden es perpetuar relaciones sociales que reproducen las condiciones de poder generadas por la imposición de una cultura antidemocrática.

Para salir de esta crisis es de vital importancia aceptar la invitación que nos hace Dewey (1997) de proponer una nueva sociedad y escuela inspiradas en la democracia, esto implica resignificar este concepto desde un “modo de vivir asociado, de experiencia comunicada, de individuos que participan de un interés común que compartan necesidades susceptibles de ser satisfechas por la pertenencia a un grupo” (Zuleta 1995). Lo que lleva a pensar el respeto a la igualdad y la diferencia desde perspectivas interculturales y la pluralidad cultural desde la diversidad de pensamientos, opiniones y convicciones.

En este sentido, la democracia planteada por Zuleta, amplía la anterior, en el sentido de que esta “es modestia, disposición a cambiar, disposición de reflexión autocrítica, tomar en serio el pensamiento del otro, discutir con él sin agredirlo [...] que la verdad no es lo que yo propongo si no la que resulta del debate y el conflicto”. Es decir, que es necesario reformular el concepto de democracia desde lo anteriormente expuesto y salir del concepto de una democracia representativa, para permitir que los estudiantes propongan nuevas formas de participación política, a partir de la corresponsabilidad civil a través de las redes sociales, participación en

las decisiones curriculares, además los docentes deben tener una postura crítica frente a privilegiar las decisiones adulto centristas en la escuela para comenzar a dar paso a la construcción de un sujeto político que defienda la igualdad, la justicia social y la libertad humana como valores del nuevo discurso pedagógico.

En síntesis, la escuela desplegará una tarea educativa, argumenta Pérez (1998), cuando sea capaz de “promover y facilitar la emergencia del pensamiento autónomo, cuando facilite la reflexión, la reconstrucción consciente y autónoma del pensamiento y de la conducta que cada individuo ha desarrollado a través de sus intercambios espontáneos con su entorno cultural”.

En consecuencia, la escuela no puede ser la única encargada de formar en la democracia, esta una corresponsabilidad de todos para construir una sociedad alternativa, donde la cultura escolar sea un instrumento capaz de formar individuos críticos. Al respecto, Rodríguez (2007) plantea que “sean actores conscientes, que promueven una transformación social con proyectos utópicos alternativos, radicalmente democráticos, no sólo en los fines, sino también a través de los medios”.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar & Betancourt. (2000). *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: INNOVE – IDEP.
- Cruz, C. (2010). (Entrevista estructurada con directivos docentes y personera. El proyecto educativo institucional tiene entre sus principios fundamentales la solidaridad, la participación. Nos podría dar ejemplos de: ¿Cómo se vivencian estos en la cultura escolar?, ¿qué entiende usted por el concepto de democracia?, ¿para usted las niñas y las jóvenes son ciudadanas?, ¿cuáles son los efectos positivos y negativos de las relaciones de poder entre las autoridades institucionales, personeras y estudiantes?). Grabación en video.
- Cruz, C. (2010). (Taller lúdico con estudiantes. Yo Vivo la Democracia en mi Colegio Así).
- Dewey, John. (1960). *Experiencias y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, Paulo. (1986). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985). *Un diálogo sobre el poder*. España: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1991). *Espacios de poder*. España: Ediciones La Piqueta.

- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. (3ra Ed.). España: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. (1a, ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fossati y Oyola. (2003). “La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación. Su aplicación al ámbito educativo”. En: Revista Pilquen N° 5. Viedma. CURZA. UNCO. Río Negro.
- Libertti, L. (2010). (Entrevista con grupo focal de docentes. ¿Qué estaba pensando usted cuando miraba el video?, ¿qué le dice a usted como estudiante, o docente, este video?, ¿cuál considera puede ser la opinión de las estudiantes o profesoras sobre este video?, ¿qué estamentos de la institución considera usted deberían intervenir esta problemática?, ¿la personería juega algún papel en las problemáticas institucionales?). Grabación en video.
- Pérez, A (1998). “La Socialización Postmoderna y la función educativa de la escuela”. En: Escuela Pública y sociedad neoliberal, 39-64. AAVV. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Prieto, M. (2003). “Educación para la democracia en las escuelas un desafío pendiente”. En: Revista Iberoamericana de Educación
- Noguera, C. (199) “Educación y democracia: un problema más allá de la escuela y el maestro”. En: Educación y ciudad, 3. Bogotá: IDEP
- Rodríguez, E (2005). “La escuela pública como institución democrática ante los desafíos del mundo actual”. En: Contexto Educativo N° 37. Año VII
- Saldarriaga, A. C. (2010). (Entrevista con grupo focal de estudiantes. ¿Qué estaba pensando usted cuando miraba el video?, ¿qué le dice a usted como estudiante, o docente, este video?, ¿cuál considera puede ser la opinión de las estudiantes o profesoras sobre este video?, ¿qué estamentos de la institución considera usted deberían intervenir esta problemática?, ¿la personería juega algún papel en las problemáticas institucionales?). Grabación en video.
- Santos Guerra, M. (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve frita. Volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid: Morata.
- Zuleta, Estanislao. (1998). *Educación y Democracia*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.