



La escuela y la formación de competencias sociales: **un camino para la paz***

Gloria Calvo**

* Este texto recoge los planteamientos de Ariana Mina, desarrollados en *El rol de la escuela como agente socializador de la cultura política* (RAE, No. 3934). Ariana Mina y Marina Camargo han sido coinvestigadoras en el proyecto.

** Docente-Investigadora, Departamento de Postgrado, Universidad Pedagógica Nacional. gcalvo@uni.pedagogica.edu.co

ABSTRACT

In the present context, formation for competences has turned into a strong tendency in educational discourse. This notwithstanding, educational institutions have focused on the formation of cognitive competences and have forgotten that the school is a privileged socialization space for the development of social competences. Formation for respect and tolerance, among other social competences, empowers the elements of democratic culture that the school must favour as a contribution to the formation of new generations.

The following text offers a theoretical revision aimed at documenting the role of the school as an instance of political socialization.

Key words: Political socialization, Role of the school, Citizenship, democracy, Educational policies.

RESUMEN

En el contexto actual, la formación para las competencias constituye una fuente corriente dentro de los discursos educativos. No obstante, la institución educativa ha centrado su interés en la formación de competencias cognitivas, olvidando que ella es un espacio de socialización privilegiado para el desarrollo de las competencias sociales. La formación para el respeto y la tolerancia, entre otras competencias sociales, potencia los elementos de cultura democrática que debe favorecer la institución escolar como un aporte para la formación de las nuevas generaciones.

El texto que a continuación se presenta ofrece una revisión teórica encaminada a documentar el papel de la escuela como instancia de socialización política.

Palabras clave: socialización política, papel de la escuela, ciudadanía, democracia, políticas de educación.

1. Consideraciones preliminares

En el contexto actual emerge como un tema de interés la formación para la ciudadanía. Diferentes proyectos de investigación¹, diferentes investigadores² y diferentes agencias³ comienzan a preocuparse por lo que significa la formación para la participación, los derechos humanos, la convivencia y la cultura ciudadana en general. Desde el Estado aparece también el interés de evaluar el desarrollo de estos aspectos y dentro de las pruebas censales, el Distrito Capital tiene la propuesta de evaluación de las competencias ciudadanas⁴. Paralela a estas inquietudes se constata la poca claridad conceptual cuando se habla de formación para la ciudadanía: ¿Estamos hablando de educación moral? ¿Estamos hablando de educación cívica? ¿Estamos hablando de procesos?, ¿o de actitudes?, ¿o de aprendizajes?, ¿o de habilidades? Cada uno de los investigadores y cada uno de los proyectos pareciera tener una diferente lectura y a la vez situarse desde distintas posturas teóricas.

El texto que a continuación se presenta no es ajeno a estas discusiones. Es fruto del interés por pensar e indagar sobre el papel de la escuela como espacio socializador⁵ y por su

incidencia en la formación de cultura política. Se basa en los planteamientos de algunos clásicos, hoy por hoy bastante criticados, y recoge también conceptos del paradigma de la complejidad, específicamente algunos de Maturana. Reconoce que para analizar el papel de la escuela como agente de socialización política⁶ hay que tener el contexto de la nueva normatividad derivada de la Constitución del 91 y de la Ley General de Educación, a la par que llama la atención sobre la necesidad de una sólida formación en pedagogía para que en las aulas colombianas exista el respeto y la tolerancia, base de las relaciones democráticas. La noción que propone el texto es la de competencias sociales.

2. Hacia una conceptualización de las competencias sociales

La discusión actual sobre *competencias*⁷ y las reformas en cuanto a política educativa⁸, tales como el replanteamiento de los exámenes de estado en Colombia⁹, han estado centradas en las *competencias cognitivas*.

No obstante, desde el inicio de la década del 90, diferentes organismos internacionales y algunos teóricos de la educación han llamado la atención sobre los nuevos retos a los

1 Calvo, Gloria (2003). *Construcción de cultura democrática. Lecciones aprendidas*, Bogotá, UPN-CIUP.

2 Gómez E., Jairo H. *La formación de sujetos sociales en la escuela*; Ruiz Silva, Alexander y Quintero Mejía, Marieta. *Filosofía moral y pedagogía*; Yáñez Canal, Jaime y Fonseca, María Angélica. Teorías y narrativas sobre la educación moral.

3 OIE. *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje-problemas y soluciones*. <http://www.UNESCO.org>

4 Gómez E., Jairo H. "La construcción de ciudadanía: ¿Más allá del aprendizaje cívico?", IDEP, en: Aula Urbana, No. 40, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, abril-mayo de 2003, pp. 1, 12 y 13.

5 El proyecto de investigación que da origen a estas reflexiones se ha denominado "Las competencias sociales en la institución escolar", y en sus tres etapas ha estado financiado por la Universidad Pedagógica Nacional. Sus resultados están inéditos.

6 En las distintas socializaciones del proyecto los debates se han centrado en la manera de entender la socialización política desde Almond y Verba. Los críticos aluden a estos teóricos como "funcionalistas" y abogan por entender los procesos de socialización en el país desde el concepto de "socialización mestiza" y no exclusivamente desde "el patrono y el vasallo" como lo plantean estos autores. El concepto de mesticidad ha sido trabajado por María Teresa Uribe en la Universidad de Antioquia, Departamento de Historia.

7 Torrado, M. C. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación por competencias*, Bogotá, Icfes, 53 pp. (RAE 3276).

8 Colombia al filo de la oportunidad. Bogotá, Editorial Magisterio, 1994. García Márquez, G. *Por un país al alcance de los niños*.

9 Hernández, C. A.; Rocha, A., y Verano, L. (1998). *Exámenes de estado: una propuesta de evaluación por competencias*, Bogotá, Icfes, 59 pp. (RAE 3286).

cuales debe responder una educación de calidad en contextos cambiantes –cuando no azarosos– y globalizados. Estas discusiones han estado relacionadas con la formación para las competencias sociales. El hito que marcó el documento de la Unesco-Cepal (1991), *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*, puso de presente la necesidad de formar un futuro ciudadano, que pudiera ejercer las competencias que lo definen como tal, en cuanto a posibilidad de participación en las distintas instancias sociales y políticas; con capacidad para trabajar en equipo; con aptitud para decodificar los códigos de la modernidad y con un pensamiento abierto y tolerante¹⁰.

Más recientemente, José Joaquín Brunner¹¹ llama la atención sobre los cambios a los que se verá abocado el mercado del trabajo, ya que no solo se palpará el auge de la *virtualidad*, sino que también existirá una jerarquía en las ocupaciones. En ella el papel de los *analistas simbólicos*, entendidos como aquellos que pueden producir conocimiento a partir del saber acumulado, será cada vez más destacado. Juan Carlos Tedesco, al referirse a la formación de maestros, en el marco de un evento¹² organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, llamaba la atención sobre las capacidades que necesita desarrollar una educación para los nuevos tiempos. Tedesco propone como competencias a nivel cognitivo el dominio de la lengua materna, la capacidad de comunicarse y de comprender, al menos, una lengua extranjera; la com-

prensión de los fundamentos de las ciencias y las nuevas tecnologías; la capacidad de analizar problemas; la capacidad de distinguir hechos y consecuencias.

En un trabajo anterior¹³, este autor planteaba la crisis de la institución educativa en el momento actual, ya que la escuela debe asumir funciones tradicionalmente llevadas a cabo por la familia. Esta instancia ha dejado de socializar a niños y jóvenes, haciendo que la escuela y la televisión realicen esta tarea. Tal situación ha llevado a que la escuela se pregunte por su función y que entre su misión aparezca la formación de las capacidades de análisis y síntesis, de trabajo en equipo y de creatividad. El acceso a la modernidad implica un fuerte desarrollo de *capacidades básicas*, es decir, de capacidades y competencias que puedan desarrollarse en las primeras etapas de la vida. Reafirmando esta preocupación, Tedesco propone que la escuela desarrolle la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas: el sentido de responsabilidad y disciplina personal; el *sentido* de la decisión y el compromiso; la *iniciativa*, la creatividad y el espíritu de la profesionalidad; el civismo y el sentido de servicio a la comunidad¹⁴.

Estas metas coinciden con propuestas como las de Savater y Camps, dos españoles que han pensado, desde la teoría de los valores, las nuevas funciones de la escuela. Savater afirma que la autonomía, la cooperación, la participación y la solidaridad son las pautas de la ciudadanía¹⁵. También recalca el hecho de que ellas no aparecen espontáneamente:

10 Cepal-Unesco (1991). *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago.

11 Brunner, J. J. (2000). *Educación: escenarios de futuro*. Santiago, PREAL, 51 pp.

12 Tedesco, J. C. (2000). Conferencia: *Encuentro sobre formación de docentes*, Bogotá, marzo (transcripción).

13 Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya, 190 pp.

14 *Ibidem*.

15 Savater, F. (2000). "¿Educar para qué?", en: *Aula Urbana*, No. 19, Bogotá, IDEP, abril, pp. 14 y 15.

“Hay que inculcarlas de alguna manera, fabricarlas, desarrollarlas por vía de la educación. Es verdad que todo esto es complicado, porque además de todo lo que hemos dicho está lo que llamamos la instrucción: para que la gente empiece a escribir, a contar, a hacer cálculos, tiene que aprender geografía, física y otras cosas. Es decir, hay una serie de conocimientos previos y técnicos que deben aprenderse. *No puede haber un ciudadano lleno de virtudes cívicas, que no sepa nada de nada*”.

Por su parte, Victoria Camps, en un contexto filosófico más amplio, desarrolla en su libro *Los valores de la educación*¹⁶ la tesis relacionada con el empeño de hacer de la educación algo más que la enseñanza de unas asignaturas más o menos regularizadas. “Si la educación ha de proponerse no sólo la instrucción en unas materias, sino la formación de las personas, es urgente que incorpore explícitamente los valores éticos que hoy juzgamos básicos y fundamentales ... valores que, lejos de constituirse en pilares de doctrinas sectarias, son el punto de partida ineludible para el diálogo y para el consenso sobre normas y actitudes que aún no compartimos”¹⁷.

Tanto Savater como Camps aportan conceptualizaciones sobre autonomía, cooperación, participación, solidaridad, igualdad y tolerancia, cada uno de ellos desde su perspectiva teórica. Sin embargo, los dos autores enfatizan en la necesidad de una ética civil que fundamente un diálogo constructivo y crítico sobre lo que se debe enseñar a los niños y jóvenes de ambos sexos.

La noción de *competencia social*, entendida dentro del desplazamiento teórico que implican las competencias, desborda el clásico planteamiento de los *valores*. Si se recuerda la definición más comúnmente aceptada, en el sentido de que la competencia es un *saber hacer en contexto*, es necesario observar las competencias sociales dentro de los contextos de socialización que viven los niños y jóvenes de uno y otro sexo. Este proyecto de investigación juzgó conveniente analizarlas dentro de la institución escolar y en particular en el aula de clase.

Si recogemos el planteamiento de Tedesco en el *Nuevo Pacto Educativo*, la escuela, al cumplir parte de los procesos que constituyen la socialización primaria, estaría generando pautas para que la autonomía, la cooperación, la solidaridad, la justicia y la tolerancia se pusieran en juego. Igualmente, si la figura del maestro está ejerciendo una influencia mayor que la tradicionalmente aceptada en cuanto a patrón de identificación, su comportamiento, su manera de llevar la clase, en fin, su *práctica pedagógica* podría favorecer o entorpecer las manifestaciones de las *competencias sociales*.

Si como afirma Savater, las competencias sociales no se dan en forma espontánea, ¿qué las favorece o qué las entorpece? Esta pregunta originó un rastreo documental que llevó a la necesidad de repasar las nociones de aprendizaje social. En este punto específico se estudió a Pozo¹⁸, para quien las *habilidades sociales*¹⁹ no se adquieren solo como producto de nuestra interacción individual

16 Camps, V. (1998). *Los valores de la educación*, Madrid, Anaya, 132 pp.

17 Camps, op. cit., p. 5.

18 Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza Editorial.

19 Término utilizado en la literatura española sobre el tema.

con otros objetos y personas, sino que se adquieren como consecuencia de nuestra pertenencia a ciertos grupos sociales.

Pozo da un gran peso a la teoría del *aprendizaje social cognitivo* de Bandura: “la mayor parte de nuestras conductas sociales las adquirimos viendo cómo otros las ejecutan ... el modelado sirve no sólo para adquirir conductas nuevas (deseables, como ayudar a un compañero que lo necesita, pero también indeseables, como las conductas violentas) sino incluso para inhibirlas (el aprendiz que evita conductas disruptivas cuando ve que a otros se las castigan) o para desinhibirlas o facilitarlas...²⁰”. Para Pozo, el proceso de modelado se produce en forma continua en nuestra vida social, de forma más implícita que explícita. En este proceso, padres, madres, maestros, personajes célebres actúan como modelos con los cuales tendemos a identificarnos y a reproducir sus habilidades sociales, sin clara conciencia de ello. Aunque Pozo desarrolla el aprendizaje de habilidades sociales por medio del modelado y el juego de roles, concluye que: “Tanto la adopción de roles como la solución de problemas interpersonales trascienden el aprendizaje por modelado, al incidir en la importancia de las representaciones que el aprendiz tiene con respecto a los otros y a las situaciones de interacción en que debe desplegar sus habilidades. De hecho, la adquisición de habilidades sociales, como tantos otros ámbitos, han ido abandonando cada vez más su enfoque conductual original para adoptar un enfoque cognitivo, centrado en la formación y el cambio de representaciones sociales²¹”.

20 Pozo, op. cit., p. 245.

21 Camps, op. cit., p. 5.

Estas consideraciones nos llevan a plantear que en las interacciones que ocurren en los espacios institucionales (relación maestro-alumno-alumno-alumno), tanto aquellas relacionadas con la construcción de conocimiento, como otras menos formales, relacionadas con el accionar diario entre los distintos actores de la comunidad escolar, tiene lugar la formación de las representaciones sociales de autonomía, cooperación, participación, solidaridad, igualdad y tolerancia, que se expresarán en forma de competencias sociales en los espacios cotidianos de la institución escolar y muy especialmente en el aula de clase.

En síntesis, las competencias sociales son aquellas habilidades necesarias para la convivencia en lo social y en lo afectivo y para el ejercicio de la ciudadanía en lo político.

3. El papel socializador de la institución escolar

Los roles de la educación en la sociedad actual se han visto abocados a replantear su dimensión en cuanto a la formación ética y la educación en valores para la participación democrática (Hoyos, G. 2000). En Colombia, la tangible vivencia de la violencia lleva a que los discursos que sustentan la institucionalización de la democracia por medio de la educación y la cultura cobren aún mayor importancia. La problemática principal que viven cientos de miles de niños es el desplazamiento, la pobreza y la marginalización social, que causan una crisis de identidad, originando traumas psicológicos y por lo general impidiendo el proceso de socializa-

ción²² por la falta de acceso a la educación²³. Este vacío, asociado con la ausencia de condiciones mínimas de salud y educación, hace que muchos niños se vinculen con pandillas, en donde aprenden la ley de la calle y participan en un proceso que se puede denominar de “desocialización”. De los niños afectados por la guerra, 18% han matado, 60% han visto matar y 18% han sido testigos de la tortura²⁴.

En este orden de ideas, cobran especial importancia las palabras de Garay, en cuanto a la relación entre el quehacer pedagógico y el papel de la formación para la convivencia ciudadana, la cual debe ser “aprehendida como el fin inmediato y a la vez último de un ordenamiento político que resulta del acuerdo y del entendimiento entre los diferentes grupos y sectores de la sociedad, en el que las diferencias de intereses y posiciones sean resueltas por medio de la convicción y no de la imposición de unos frente a otros, a través de la violencia, el poder coactivo o

incluso de la fuerza. El proceso societal de definición de un nuevo ordenamiento político debe abordar todas y cada una de las instancias de la dinámica de destrucción social de Colombia, en las esferas económica, política, social y cultural”²⁵.

La cotidianidad de los colombianos, pero especialmente la de los niños, plantea serios desafíos para el proceso de socialización primaria, necesario para su inserción en la vida en comunidad y, por ende, para la continuidad de la democracia. “No ha sido posible que las escuelas y colegios del país queden por fuera de la guerra [...] En Santamaría y Vegalarga (Huila) tres establecimientos fueron destruidos con los últimos ataques de la guerrilla. Mil ochocientos estudiantes se vieron afectados [...] También es el caso del colegio José Eustasio Rivera de Mitú (Putumayo) que ha sido destruido varias veces por la guerrilla”²⁶. ¿Cómo garantizar la construcción de un ciudadano en un ambiente que excluye de la civilidad a todo ser humano, al forzarlo a vivir en función de su sobrevivencia más que en el desarrollo de su dimensión política? La respuesta aún está lejos de ser vislumbrada, pero se realizan esfuerzos, al tratar de garantizar que la escuela sea un ambiente de paz, en el cual los conflictos –tan necesarios para la formación del ser humano como persona– puedan abordarse desde una perspectiva de tolerancia y de respeto.

Otro proceso de índole diferente, pero que afecta de igual manera la socialización pri-

22 Vale la pena recordar que, desde el punto de vista de Gabriel Almond (1996), la socialización está determinada por los valores inculcados desde la niñez, y conforma las actitudes y patrones de comportamiento político de los individuos pertenecientes a una determinada cultura, lo cual posibilita la construcción de la identidad nacional, étnica, de clase, religiosa, los valores acerca de lo correcto; en resumidas cuentas, configuran el comportamiento político en los individuos. Este mismo autor señala tres formas principales para la socialización: *Forma de transmisión y aprendizaje directa*, la cual envuelve una comunicación explícita de la información, los valores o los sentimientos políticos de un pueblo por medio de la práctica pedagógica de los cursos en las escuelas. *Forma indirecta*, cuando las vías políticas son inadvertidamente moldeadas por nuestra experiencia. Por ejemplo, la acomodación o la agresión en la infancia marcaría el comportamiento en lo político. Las privaciones y sufrimientos determinarían en el individuo un particular énfasis en la adquisición de bienes materiales. En la *socialización continua* a través de la vida, las actitudes son reforzadas o adaptadas a través de las experiencias sociales: el trabajo, los amigos, la familia, la transmisión de valores en torno a lo político. Los grandes eventos impactan la vida de los jóvenes y las personas.

23 “Según la Defensoría del Pueblo, 1.100.000 niños, desde 1995, han tenido que dejar la escuela por cuenta del conflicto armado y del desplazamiento forzado”: Jerez, Ángela. “Mambrú no tendrá guerra”, en: El Tiempo, miércoles 16 de agosto de 2000, separata *Educación y Paz*.

24 El Tiempo. Lunes 25 de septiembre de 2000, pp. 1-3.

25 Garay, Luis Jorge (1999). “Reflexiones en torno a la crisis colombiana”, en: *Coyuntura política*, No. 14, Bogotá, Corporación Diálogo Democrático, p. 10. Citado por Guillermo Hoyos, 2000.

26 El Tiempo. “Semilleros de la nueva Colombia. Escuelas en medio de la guerra”, en: El Tiempo, miércoles 16 de agosto de 2000, separata *Educación y Paz*.

maria de las nuevas generaciones, es el de la modernización y globalización de la sociedad. La era de la información plantea nuevos desafíos a las instituciones sociales, ya que los procesos de socialización y de relación del individuo con el mundo se ven abocados a profundas transformaciones. “La familia, por ejemplo, deja de ser el núcleo principal de socialización de las nuevas generaciones [...] han llamado a la institución educativa a reemplazar a la familia en su rol socializador”²⁷. Aunque la persistencia de los tejidos familiares en Colombia parecen más fuertes que en los EE. UU. y los países de Europa occidental, los cambios de la sociedad representan un reto adicional para las instituciones educativas.

4. La interrelación entre Estado, cultura política y socialización política²⁸

La *cultura política* hace referencia a la forma como los ciudadanos pertenecientes a un determinado sistema político se orientan hacia la administración pública y las instituciones del Estado. Por lo tanto, define parámetros conductuales de los individuos en el ejercicio de su dimensión política. De acuerdo con Almond y Verba (1992), el término cultura política se refiere a orientaciones específicamente políticas, posturas referentes al sistema político y sus diferentes elementos. También hace alusión a las actitudes relacionadas con la función del individuo dentro de dicho sistema:

“Cuando hablamos de la cultura política de una sociedad, nos referimos al sistema político que informa los conocimientos, sentimientos y valoraciones de su población. Las personas son inducidas a dicho sistema, lo mismo que son socializadas hacia papeles y sistemas sociales no políticos” (Almond y Verba, 1992: 180).

La cultura política de una nación consiste en la particular distribución entre sus miembros, de las pautas de orientación hacia los objetos políticos²⁹.

En un sistema democrático, en tanto que se supone que es posible y necesaria la participación de todos los individuos en el proceso de construcción de la esfera pública, la cultura política predominante está orientada hacia la participación. Una cultura política de participación, tal y como la conciben Almond y Verba (1992), es aquella en la que los miembros de la sociedad tienden a estar explícitamente orientados hacia el sistema como un todo y hacia sus estructuras y procesos políticos y administrativos. Los individuos tienden a desempeñar un rol activo en la política, siendo a la vez sujetos de la ley y la autoridad, y miembros de grupos de asociación. El funcionamiento de un sistema democrático reposa en el ciudadano, en el ejercicio de la ciudadanía y en la participación social. Por lo tanto, la socialización de la cultura política transmite, en una democracia³⁰, valores y virtudes cívicas

27 Camargo, Marina (2000). “Las competencias cognoscitivas y sociales en la institución escolar”. Informe de *Avance*, Universidad Pedagógica Nacional-Centro de Investigaciones -CIUP-, enero.

28 Estas reflexiones corresponden al enfoque del estructural-funcionalismo, ya que este reivindica la importancia política del individuo corriente (Almond y Verba, 1992). Recoge la necesidad de introducir en la reflexión sobre la formación para las competencias sociales los aportes de la Ciencia Política.

29 Esta orientación incluye: 1) una orientación cognitiva, referente a conocimientos y creencias acerca del sistema político y de las funciones de este en cuanto a la canalización de demandas por parte de la sociedad y su traducción en políticas efectivas; 2) una orientación afectiva o sentimientos acerca del sistema político; 3) una orientación evaluativa, que reúne los juicios y opiniones sobre los objetos políticos (Almond y Verba, 1992).

30 Vale la pena resaltar, en un primer momento, que desde la perspectiva de este trabajo, la democracia no solo atañe a los ciudadanos, capaces de votar en elecciones periódicas, competitivas y transparentes (Almond y Powell, 1996).

encaminadas a empoderar al individuo y al ciudadano de civilidad.

Pese a que la cultura política parecería ser congruente con la dimensión política del *homo sapiens*, puede presentar elementos de las otras dos culturas políticas identificadas por Almond y Verba (1992), que entorpecen la participación: la parroquial³¹ y la de súbdito³². Esa mezcla de culturas políticas se presenta a raíz de imperfecciones en los procesos de socialización política, las preferencias personales y las limitaciones de oportunidades para participar activamente en el sistema. Por lo tanto “*el ciudadano es una mezcla particular de orientaciones de participación, de súbdito y de parroquiano, y la cultura cívica es una mezcla particular de ciudadanos, súbditos y elementos parroquiales*” (Almond y Verba, 1992: 185).

En la cultura mixta, de súbdito y participación, las orientaciones de participación se han difundido solamente entre una parte de la población, y ese estrato de la población orientado hacia la participación no logra constituirse en un cuerpo competente de ciudadanos. Además, las fallas estructurales que acompañan la cultura mixta de súbdito y participación y la frecuente ineficacia de la infraestructura democrática y del sistema gubernamental tienden a producir orientaciones hacia la alineación entre quienes estarían orientados hacia la democracia (Almond y Verba, 1992).

31 "En estas sociedades no hay roles políticos especializados: el liderazgo, la jefatura del clan o de la tribu, el chamanismo, son roles difusos de tipo político-económico-religioso y, para los miembros de estas sociedades, las orientaciones políticas hacia dichos roles no están separadas de sus orientaciones religiosas o sociales" (Almond y Verba, 1992: 182).

32 Consiste en una relación pasiva del sujeto frente al sistema. Está afectivamente orientado hacia la autoridad y la evalúa (Almond y Verba, 1992).

“La cultura mixta de súbdito y participación es el problema más conocido, e incluso más actual en Occidente. El paso positivo de una cultura de súbdito a otra de participación abarca la difusión de orientaciones positivas hacia una infraestructura democrática, la aceptación de normas de obligación cívica y el desarrollo de un sentido de competencia cívica en una proporción substancial de la población” (Almond y Verba. 1992: 191).

Tanto Dawson y Prewitt (1969), como Almond y Verba (1965 y 1996) reconocen como agencias de socialización a la familia, en la medida en que transmite valores que reglan diferentes dimensiones de la construcción de relaciones entre sujetos sociales, dentro y fuera de ella; reproduce valores de respeto a la autoridad, la obediencia, percepción de la clase a la cual se pertenece, la integración al sistema político, valores religiosos, étnicos, etc.; *la escuela*, ya que allí se imparten y se comparten valores y roles como la obediencia a las leyes, se refuerzan los valores y símbolos patrios y la aceptación del sistema de gobierno. Sin embargo, se acota que la socialización que esta institución realiza no es la misma para todos los miembros de la sociedad, ya que los de mayor educación son más propensos a la participación política; en las instituciones religiosas, los líderes religiosos son a la vez maestros en la formación de los jóvenes, de tal suerte que por esta vía se transmiten los valores, la obediencia y la ideología como formas de socialización política. En Polonia, por ejemplo, es muy fuerte la presencia del catolicismo, al punto de incidir de manera determinante en la política. Igualmente

sucede con la formación dada a los jóvenes en el mundo islámico. Otros agentes de socialización política están representados por los grupos de pares³³ y la ocupación, la clase y el estatus. Los medios de comunicación también actúan como socializadores de la cultura política, así como los grupos de interés, los partidos políticos, el contacto directo con el gobierno, y las tendencias contemporáneas en la cultura política.

5. La dimensión política de los colombianos desde lo educativo

En el contexto actual, las políticas educativas han establecido como prioridad la formación para las competencias cognitivas, olvidando que para la vida en comunidad es necesario formar para las competencias sociales, entendidas como *el desarrollo de las habilidades necesarias para la convivencia en lo social y lo afectivo y para el ejercicio de la ciudadanía en lo político*. La educación ha privilegiado la formación de competencias cognitivas, olvidando su compromiso con la formación de ciudadanos pluralistas comprometidos con el bien común. Como lo afirma Michael Walzer (1990), la educación es el mejor recurso con el que cuentan los pueblos para hacer realidad la justicia y la equidad. La finalidad no es reprimir las diferencias sino más bien expresarlas, reconocerlas y valorarlas, con el ánimo de construir espacios en los que niños y niñas experimenten las bondades del pluralismo y su potencialidad en la creación de comunidad.

33 Se caracterizan por su igualdad de estatus, defensa de intereses comunes, valores y actitudes compartidas: la cultura juvenil de conformidad con los estratos. Véase, por ejemplo, los *skinheads* y su particular punto de vista político, las fraternidades, los grupos de trabajo, etc.

No hay que olvidar que la escuela es quizá uno de los primeros espacios que ponen en juego relaciones entre pares y la autoridad. También allí se construyen las relaciones con el conocimiento. La manera como estas se establezcan influye en la capacidad de apertura para relacionarse con los otros, de ser tolerantes, de reconocer y valorar las diferencias y de valorar la verdad. En suma, el clima institucional en los planteles educativos cumple un rol capital en la estructuración de sujetos autónomos con habilidades para la vida en sociedad.

La institución escolar desempeña un papel primordial en la socialización³⁴ del niño y de la niña, ya que en ella se aprenden y se desarrollan algunos de los hábitos sociales que en un primer momento se adquirieron en el seno familiar³⁵. El colegio ofrece a los niños y niñas la posibilidad de asumir relaciones horizontales, que constituirán una experiencia de vida en su socialización como sujetos pertenecientes a una comunidad.

Por lo tanto, el rol de una institución educativa como transmisora de la cultura política, la convierte en un ambiente en el cual se gesta la matriz cultural de los niños y las niñas que a ella asisten. La socialización de principios, como el respeto y la tolerancia, se convierte en un eje transversal sobre el cual un sistema político se apoya en aras de consolidar y reproducir una cultura política en las futuras generaciones. De esta manera, la

34 Entendemos por *socialización* el proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, valores, creencias, normas y motivos apreciados por su familia y por el grupo cultural al que pertenece.

35 Reina Flores, María del Carmen, *et alii* (2000). "Construcción de la noción de escuela". Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, en: Boletín, No. 9, *Organización de Estados Iberoamericanos -OEI-*. Extraído del website de la Organización de Estados Iberoamericanos.

escuela genera espacios en los cuales los niños y las niñas desarrollan sus habilidades sociales para adaptarse en un ambiente democrático.

Este proceso cobra especial importancia en un momento como el actual, en el cual tanto el diseño como la implementación de políticas públicas buscan favorecer el consenso y la participación de la comunidad a la que estas van dirigidas³⁶. En un momento histórico en el cual el paulatino desmonte del Estado parece no detenerse, las comunidades –y en particular el individuo– están cada vez más convocadas a reivindicar su dimensión política. En un momento en el cual el ciudadano es llamado a participar como consumidor, tal como lo señala Nuria Cunill (1997), se hace imperativo fortalecer su participación en la esfera pública, ejerciendo su naturaleza política. La consolidación de la cultura democrática y la reivindicación de la dimensión política del *homo sapiens* se hacen cada vez más necesarias. La escuela, como agencia de socialización política, adquiere en este proceso un rol preponderante.

El discurso social, como contrato simbólico, deposita anticipadamente para el niño/a la oferta de un lugar en donde ubicarse y un espacio de reconocimiento. Los procesos subjetivos por los cuales los contenidos socialmente contruidos se van incorporando en el individuo, y resultan finalmente aceptados por el sujeto como propios, son construcciones representacionales que enlazan referencias primarias, históricas y singulares con las ofer-

tas sociales³⁷. Esta dinámica entre la subjetividad y la objetividad en la construcción de las relaciones sociales evidencia la importancia que cobra en el aula de clase la necesidad de fijar de común acuerdo entre docentes y estudiantes cómo se van a entender principios como el respeto y la tolerancia, como un primer paso en el establecimiento de un clima institucional en el que no se desdibujen las reglas del juego y las fronteras entre lo permitido y el *laissez faire*.

Los lineamientos curriculares referentes a este tema plantean que la educación cívica debe intentar formar ciudadanía en torno a tres ejes: el desarrollo de la autonomía y de habilidades para la vida en convivencia, el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y el conocimiento de las instituciones y la dinámica política.

En Colombia, esta realidad ha sido percibida e incorporada dentro de los lineamientos curriculares diseñados por el Ministerio de Educación Nacional –MEN– insistiendo en la necesidad de que el aprendizaje de la ciudadanía, más que un discurso, sea una vivencia surgida de la experiencia escolar. “La democracia es una forma de vivir que se asume viviéndola”³⁸.

6. Potenciación de la socialización política a través de la Ley 115 de 1994

Una vez realizada la exposición anterior, conviene entrar en materia sobre el rol de

36 Al respecto, vale la pena remitirse a Klijn, Erck-Hans; Koppenjan, Joop; Termeer, Katrien. *Gerencia de redes en el sector público: estudio teórico de estrategias para gerenciar redes políticas*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo-Instituto Interamericano para el Desarrollo Social -INDES-, 1996, 19 pp.

37 Wettengel, Luisa (2000). "Los discursos que preceden las palabras del maestro", Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones, en: *Boletín*, No. 5, OEI, abril. Extraído del website de la Organización de Estados Iberoamericanos.

38 Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico, Grupo de Investigación Pedagógica. Op cit.

socialización política que efectúa la escuela en Colombia. ¿Cómo socializa la escuela la tolerancia y el respeto en un país en conflicto en el cual la diferencia alimenta la guerra?

En general, la política educativa en América Latina se ha empezado a preocupar por las dinámicas que se viven en la escuela, poniendo el acento en la descentralización educativa y en la gestión escolar, reconociendo no solo que ella es el punto desde donde se genera el proceso de aprendizaje, sino reivindicando su rol en la socialización política de los niños y las niñas y, por lo tanto, reconociendo su importancia para la reproducción de la cultura democrática.

En Colombia, el proceso de descentralización educativa se ha traducido en posibilidades para mejorar la capacidad de gestión educativa y de construcción de un nuevo modelo social en las comunidades donde hay más firmeza en la decisión local y en donde se abren canales de participación (Banco Mundial, 1995). Esta estrategia para la modernización del Estado también ha promovido la democratización, incrementando el control local y fortaleciendo la sociedad civil (Hanson, Mark, 1997). La descentralización obliga a cambiar las prácticas tradicionales en términos de dirección, organización y gestión en las instituciones escolares; el modo como se asumen los problemas y se toman las decisiones ha cambiado, abriendo paso a la participación de miembros de la comunidad educativa y creando nuevas formas de gestión social (Instituto SER de Investigación, 1999).

Si bien la descentralización educativa potencia la inclusión social, ofreciendo oportuni-

dades para participar en la vida pública, los procesos de decisión en las áreas locales son vistos como una estrategia para incrementar el poder de la clase política de las entidades territoriales y no como una herramienta para dar respuesta a las necesidades populares. La descentralización ha creado nuevos centros de poder y nuevos focos de patronazgo que en ocasiones llevan a acrecentar el clientelismo.

Frente a esta dinámica entre la ampliación de los espacios de participación ciudadana en la vida pública, el nacimiento de nuevas formas de gestión social y la tradicional apatía hacia la participación activa en los procesos de toma de decisión por parte de las comunidades, se evidencia la necesidad de fortalecer la socialización de las nuevas generaciones de colombianos en una cultura democrática.

Este proceso de consolidación de la democracia requiere la reivindicación de la dimensión política del individuo, con el ánimo de evolucionar políticamente de una condición de *homo sapiens* a una de *homo gregarius*.

La reforma educativa en Colombia se ha centrado en aspectos relacionados con la gestión escolar (Proyecto Educativo Institucional, Gobierno Escolar) y con la descentralización administrativa y financiera. En últimas, la Ley 115 de 1994 -Ley General de Educación- busca ampliar la participación de cada uno de los miembros de la institución educativa en la concepción y construcción de su carta de navegación o Proyecto Educativo Institucional -PEI-.

Tales reformas ponen de presente la necesidad de reivindicar y potenciar el rol de la

institución escolar como agencia de socialización política de niños y niñas, fomentando los espacios de reflexión y de trabajo permanente en la escuela, alrededor de aspectos que permitan la transmisión de habilidades necesarias para la vida en comunidad.

De acuerdo con los postulados referentes a la socialización política de Almond (1996) y a los de Ávila y Camargo (1999: 68), “por medio de la educación, el actor social incorpora estructuras de significación establecidas que orientan sus intercambios personales y lo vinculan, de múltiples maneras, a grupos, asociaciones, instituciones y organizaciones, por medio de significaciones compartidas expresadas en valores, normas y utopías sociales que le dan sentido a su acción dentro de la sociedad”. La cultura se expresa así en los modos de organizar la vida para satisfacer las necesidades humanas, en las formas de pensar y concebir el mundo, en las maneras de vivir y valorar, y en las metas que comparten los miembros de un colectivo, pues todo ello orienta la acción individual y colectiva, permitiendo a los actores sociales una relación dinámica con la realidad social. Desde esta perspectiva, la cultura escolar es la matriz que permite la construcción de significaciones compartidas que le dan cohesión e identidad a la institución escolar, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía.

La Ley General de Educación, reconociendo la importancia de la institución escolar para la consolidación y reproducción de la democracia, buscó reivindicar su rol socializador, mediante herramientas como la construcción consensuada del *Proyecto Educativo Institucional* -PEI- y la implementación de los *Gobiernos Escolares*. Pese a que

teórica y normativamente estos elementos potencian la transmisión de valores para la ciudadanía en las nuevas generaciones de colombianos, la ley ha encontrado numerosos obstáculos o aliados, según la institución educativa, en la cultura escolar. Es así como se observan casos en los cuales el PEI, el Manual de Convivencia y el Gobierno Escolar no son más que requisitos legales con los que se debe cumplir para tener la licencia de funcionamiento. Por el contrario, en otros planteles educativos estas herramientas han iniciado procesos de construcción consensual, articulando mecanismos de socialización de la cultura política. Al respecto vale la pena señalar que a la luz de los resultados de la investigación de Ávila y Camargo (1999: 104), se evidencia que las diferentes visiones que tienen sobre el PEI los miembros de la comunidad educativa, hacen que coexistan un PEI ideal - “entendido como un documento cuyo contenido recoge las ideas sobre el deber ser de la institución... plasma la imagen que la institución quiere mostrar o vender”-, con un PEI deseo - “entendido como el conjunto de imágenes de deber ser, con las cuales el maestro otorga un sentido a su trabajo, sea que éstas las haya derivado de sus procesos formativos o de su experiencia”³⁹- y con un PEI real - “entendido como aquel que de hecho funciona en la práctica, como resultado de todo lo que hacen los maestros por el simple hecho de trabajar en la escuela, aunque no expliciten sus intencionalidades, y aun cuando no estén construyendo la institución de una manera colectiva sino fragmentaria”⁴⁰. De acuerdo con Velandia (1999), esta fragmen-

39 Ávila, Rafael; Camargo, Marina (1999). *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*, Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias, Bogotá, p. 105.

40 *Ibidem*.

tación de la cultura escolar evidenciada a través de la desarticulación de sus proyectos pone de presente que el PEI, como proceso de construcción social de una visión compartida y de ejercicio de la democracia participativa, requiere de un mejoramiento continuo.

La tradicional forma de concebir la esfera pública en Colombia requiere de una potenciación de la función socializadora de las instituciones escolares que reivindique la dimensión política de los individuos, convirtiéndolos en constructores de su propio futuro. Frente a la democratización del sistema político en Colombia, la escuela, como espacio de socialización de los niños, se convierte en uno de los agentes transmisores de la cultura ciudadana, y en responsable de generar y preservar una matriz cultural sobre la cual se pueda gestar el proceso de evolución política. La democracia no es viable si se adopta como una superestructura; debe ser un régimen que responda al comportamiento de los habitantes de un determinado territorio en la esfera pública.

7. Respeto: reconociendo las diferencias del otro

Una cultura basada en el reconocimiento del otro, supone una concepción del ser humano que se opone a cualquier forma absoluta de poder, al tiempo que suscita la voluntad de crear y preservar las condiciones institucionales de la libertad personal⁴¹. Esta conjunción de elementos llevaría a la consolidación de una cultura democrática, vista como

un espacio institucionalizado que proteja los esfuerzos del individuo o de un grupo, para formarse y hacerse reconocer como sujetos⁴². En este punto nos acercamos a la concepción de identidad individualizada planteada por Charles Taylor (1964) en la *Política del reconocimiento*, según la cual la autenticidad concebida como la posibilidad de “estar en contacto con nuestros sentimientos morales”, permite que una persona sea fiel a sí misma y a su propia cultura. La “política de la diferencia”, según este mismo autor, se fundamenta en el potencial universal de moldear y definir nuestra propia identidad, como individuos y como cultura; y se contrapone a la política de la dignidad igualitaria, la cual es en realidad el reflejo de una cultura hegemónica, y por lo tanto discriminatoria. Debido a que somos diferentes, el respeto implica el reconocimiento y respeto de las diferencias entre los seres humanos. Eso es exactamente el fundamento básico para la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como dicen los dos primeros artículos:

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2: Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esa Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política

41 Marreo, Javier (1995). "La democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica", en: *Cuadernos de Pedagogía, CD ROM*, No. 234, marzo, p. 2.

42 Tanto Rawls (1979) como Tourraine (1994) coinciden en señalar la cuestión del reconocimiento del sujeto como uno de los problemas centrales de la democracia. En: Ordóñez, Carlos. "Administración y desarrollo de comunidades educativas". *Hacia un nuevo paradigma de organización escolar*, mesa redonda magisterio, Editorial Presencia, Bogotá, 1995: 90.

o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición⁴³.

La Constitución colombiana de 1991 reconoce que Colombia es un país multicultural y multiétnico, lo cual constituye una fuente de riqueza y la base de la identidad nacional. En este sentido, como también es explícito en la Declaración de los DD. HH. y en la Constitución de 1991, la libertad y la democracia son componentes necesarios para enraizar el respeto y la tolerancia. Así, se entiende que el respeto necesariamente implica la tolerancia, porque para poder respetar hay que tolerar. Lo contrario es la intolerancia, el no reconocer y aceptar ciertas diferencias, y hacer un intento de eliminar al adversario que no se puede soportar. “La tolerancia constituye el fundamento ético del sistema democrático, su antítesis, la intolerancia, establece una correlación directa con el autoritarismo político”⁴⁴. La historia nos enseña la futilidad y las consecuencias trágicas de los intentos de la homogeneización por medio de supresión y violencia. La falta de tolerancia significa la ausencia de mecanismos para resolver conflictos pacíficamente, y por consiguiente significa la opresión o la guerra. Se puede decir que la intolerancia es “*la continuación de la guerra con otros medios*”⁴⁵. Para salir de esta experiencia histórica se quiere fortalecer el respeto y la

tolerancia como parte integral de la conciencia de la nueva generación de los colombianos. La forma que tome la socialización es clave para determinar el modo como se desarrolle la sociedad.

En el ámbito educativo, “las nuevas disposiciones, acordes con el espíritu de la nueva Carta Política, promueven una educación más democrática y respetuosa de la diversidad cultural del país, difusora de los postulados y valores universalmente reconocidos sobre derechos humanos (...)”⁴⁶. Esta nueva tendencia lleva a que, desde la institución escolar, se vea la necesidad de promover entre los niños una cultura basada en el reconocimiento del otro, la cual supone una concepción del ser humano que se opone a cualquier forma absoluta de poder, al mismo tiempo que suscita la voluntad de crear y preservar las condiciones institucionales de la libertad personal. Esta conjunción de elementos que propenden por la introyección del respeto por el otro, llevaría a la consolidación de una cultura democrática, vista como un espacio institucionalizado que proteja los esfuerzos del individuo o de un grupo, para formarse y hacerse reconocer como sujetos.

Trasladada al ámbito escolar, esta “política de la diferencia” llevaría a reconocer el principio del respeto como herramienta para admitir la validez de las individualidades y, por lo tanto, de las subjetividades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa –fuera del aula– y de los alumnos y del profesor –dentro del aula.

43 Universal de los Derechos Humanos, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. En: “Peace and Brigade International”, *Cuadernos de autoformación*, No. 2. Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario en Colombia, No. 4. 1994 (documento de uso restringido. Página de Internet de Peace and Brigade International: www.lgc.org).

44 Cisneros, Isidro (1995). “Se escribe tolerancia, pero se debe leer democracia”, en: *Revista Universidad de Antioquia*, No. 239, enero - marzo, p. 12.

45 Adaptación de la célebre frase de Clausewitz, en *Von Kriege*, según la cual “la política es la continuación de la guerra por otros medios”.

46 Torrado, María Cristina (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Serie Investigación y evaluación educativa. Servicio Nacional de Pruebas Icfes, Bogotá, marzo, p. 16.

8. El principio de tolerancia: coexistencia de las subjetividades

Entendemos este principio dentro del marco en el cual cobra importancia el reconocimiento de la diferencia –asociado con el respeto–. El principio de la tolerancia se asume entonces desde una concepción que no solo implica *soportar*⁴⁷ las diferencias que el otro tiene con respecto a las mías, sino tratar de entender la racionalidad del otro como fuente de enriquecimiento personal. Así, se vuelve al concepto del *multiverso*, como la aceptación de la diferencia.

Cada “*verso del multiverso*” es igualmente válido desde la subjetividad. De acuerdo con Maturana (1999), pese a que se pretende que la construcción racional de conocimiento es un proceso objetivo, cada actor es poseedor de su propia racionalidad, por lo cual no es posible afirmar de manera radical que la conducta de una persona es irracional, porque no concuerda con la concepción que uno tiene de racional. La tolerancia implica que cada sugerencia que hacen los otros se considere como una contribución válida, siendo fuente de enriquecimiento personal, en vez de rechazarla, sin más, por no corresponder con los puntos de vista preestablecidos.

La tolerancia es un componente inevitable en una sociedad que pretenda ser democrática. Pero hay que añadir que tolerancia no significa “la licencia para hacer cualquier cosa y como indulgencia absoluta hacia 'el mal' y hacia 'el error'. ... La tolerancia tiene sus límites, ya que tolerar todo sin ningún tipo de limitaciones conduciría a la descom-

posición social; sin embargo, la tolerancia no debe ser confundida con la debilidad”⁴⁸.

Esto último es muy importante y lamentablemente es la principal falla cuando se intenta implementar la tolerancia. Tolerancia significa respeto de ciertas reglas de convivencia, respeto a ciertas normas preestablecidas. El dilema, que no vamos a discutir acá, es que el cambio de la sociedad, para lo bueno o lo malo, por lo general es el producto de romper las normas preestablecidas, la antítesis que conduce a una nueva síntesis. Estar abierto para las sugerencias de los demás no significa aceptarlas todas; tampoco significa acabar con la pretensión de la existencia de la verdad y de la objetividad. Esto es obvio. Lo difícil consiste en determinar dónde debe estar el límite entre lo tolerable y lo intolerable. No se pretende responder a esta pregunta, sino subrayar que la tolerancia debe ser amplia, para no caer en prácticas opresivas e intolerantes.

De la exposición anterior se desprende la importancia que cobra la manera como las instituciones educativas propician espacios adecuados para la creación de la tolerancia, en cuanto competencia social, tan necesaria para la transmisión de la condición de homo gregarius, en las nuevas generaciones. La formación de los principios de tolerancia y de respeto en la escuela revela aún más su importancia a la luz de las palabras de Iring Fetscher (1990): “Cuanto más débil es el sentimiento de la propia identidad [...] cuanto más débil es la conciencia del propio valor, tanto mayor es la tentación de caer en la intolerancia”⁴⁹.

47 Fetscher, Iring (1991). *La tolerancia: una pequeña virtud imprescindible para la democracia*, Barcelona, Gedisa Editorial.

48 Cisneros, Isidro (1995). Op. cit., p. 12.

49 Festscher, Iring (1990). Op. cit.

9. La práctica docente como espacio de formación

Por otra parte, la práctica pedagógica del maestro, entendida como las costumbres o hábitos utilizados por los mismos en las situaciones cotidianas, determina y posibilita aprendizajes tales como las competencias sociales. Siendo lo cotidiano para el individuo su espacio más privado, también es, simultáneamente, el más público. La cotidianidad de la escuela constituye un espacio de aprendizaje en cuanto ámbito de socialización en donde se interioriza una gramática de las acciones humanas (Wittgenstein) que permiten las relaciones con los demás. Lo cotidiano es el lugar de la vida, es una categoría mediadora y articuladora de la humanidad⁵⁰.

La práctica docente puede ser entendida como un modo de acción cotidiano que responde a una lógica y a una táctica que construye la existencia del ser humano como individuo. Estas prácticas se caracterizan por una estructura multiforme, fragmentaria, relativa a situaciones y detalles y confiscada a ciertas reglas; también por estar especificadas por unos protocolos, con recorridos propios que se traducen en formalidades o estilos. Dichas prácticas, aunque son más estables que sus campos de aplicación, no son totalizadoras, ni forman parte de conjuntos coherentes. Por esta razón, se refieren al conjunto de acciones que –consciente o inconscientemente– el profesor lleva a cabo al enseñar, con el propósito de posibilitar el proceso de aprendizaje⁵¹.

Las prácticas docentes ponen en escena la acción educativa que se da en y desde el aula de clase. Traducen el saber hacer específico del docente que tiene como objeto propiciar el aprendizaje por parte de los alumnos. Así entendida, la práctica docente puede ser objeto de reflexión a partir de estrategias derivadas de la investigación cualitativa (Calvo, 2000). Este presupuesto implica reconocer que las acciones están orientadas al otro, para promover y propiciar su formación.

10. Consideraciones finales

El reconocimiento de la escuela como agente socializador de la cultura política y, por lo tanto, como motor de inclusión social, requiere de la constitución de la equidad educativa. El acceso de toda la población a una educación básica de calidad constituye uno de los ideales de las sociedades contemporáneas. En efecto, hoy más que nunca se atribuye a la educación básica un papel determinante, aunque no exclusivo, en la búsqueda de mayor equidad social y en la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los retos de las sociedades contemporáneas (SED, 1999: 5). En palabras de Tenti⁵²: “Sólo escuelas efectivamente democráticas (con ámbitos de participación institucionalizados, derechos y deberes estatuidos para todos sus miembros, oportunidades y recursos para el acceso a la información y la expresión) pueden desarrollar en las nuevas generaciones las predisposiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía activa”.

La formación para las competencias sociales pasa por un compromiso de la institución

50 Campo, Rafael (2000). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria*, San José, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, pp. 6-20.

51 Ídem, p. 17.

52 Tenti, Emilio (2001). *La escuela constructora de subjetividad* (sin publicar), p. 6.

escolar con el respeto y la tolerancia. También con el reconocimiento del conflicto y con el compromiso por resolverlo. Si la escuela ha debido asumir el papel de socializadora por excelencia, la formación para la ciudadanía, a la que en último término apunta la consolidación de las competencias sociales, debe ser un compromiso institucional y no el propósito de un solo docente. Es necesario reconocer que la formación es un proceso y como tal depende de muchos factores y situaciones.

La enseñanza para la democracia no es una tarea fácil. Es necesario que pase por reflexiones filosóficas acerca del valor y la dignidad de todos los seres humanos, a la vez que se desarrolla de manera autónoma la responsabilidad que se tiene consigo mismo y con las personas que lo rodean. Las escuelas y las aulas de clase autoritarias, basadas en la obediencia, se oponen al aprendizaje, restringen la innovación por parte de los profesores al adherirlos a esquemas rígidos y programas prediseñados, con lo cual se inhibe el desarrollo de la expresión por parte de los alumnos y de las alumnas.

Educar a futuros ciudadanos democráticos significa concientizarlos del compromiso que tienen con el sistema de gobierno en el cual viven, favorecer en ellos la incorporación de su conjunto de valores que rigen una determinada visión de sociedad y *un modus vivendi*. Pese a que estos conocimientos pueden circunscribirse al desarrollo de una cátedra, su transversalidad en la vida de todo ciudadano posibilita la potenciación de los principios y valores a ellos asociados en cada una de las disciplinas de estudio en una institución escolar. La educación para la

democracia sobrepasa el currículo. El reto consiste en infundir en las nuevas generaciones un modo de vida democrático en todos los aspectos de sus vidas.

Son numerosos los interrogantes que plantea la formación para las competencias sociales. ¿Cómo fomentar en los niños la participación conservando el rigor académico? ¿Cómo sensibilizarlos frente a las inquietudes de cada uno de sus pares, en aras de potenciar entre ellos el reconocimiento del otro? ¿Cómo hacer que el maestro se aleje de su cátedra para que logre formalizar los saberes previos con los que los niños llegan al aula? ¿Cómo lograr valorar el conflicto en una sociedad en guerra? Cada una de estas incógnitas amerita una investigación para aproximarse tímidamente a una respuesta. Sin embargo, valdría la pena generar metodologías que permitieran recoger las asociaciones de los alumnos y valorarlas como parte del multiverso (Maturana, 1999) y de la necesidad de tener en cuenta “la unidad y la diversidad humana; el dominio individual, la dimensión *sapiens & demens* del *Homo complexus*” (Morin, 2000).

El bucle individuo-especie del que habla Morin en Los siete saberes⁵³ cobra importancia dentro de la institución escolar, ya que el otro no debe ser tratado como enemigo. La reducción de lo político a lo técnico, entre otras limitaciones de las sociedades contemporáneas, abogan por una nueva posibilidad democrática. La regeneración democrática supone la regeneración del civismo y dentro de ésta, la regeneración de

53 Morin, Edgar (2000). *Les sept savoirs*, Unesco (documento extraído de Internet: www.Agora21.org), p. 85.

la solidaridad y de la responsabilidad ...”la clase deber ser el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, de la toma de conciencia de las necesidades y de los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y del respeto de las voces minoritarias y marginadas...”⁵⁴.

Con respecto a la tolerancia, valga la pena recordar el pacto propiciado por la Unesco: “Escuchar para entenderse; defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando la escucha y el diálogo sin ceder al fanatismo ni al rechazo del otro”.

Es en los espacios cotidianos donde se forman las competencias sociales, donde se cristalizan las contradicciones, donde se viven las modificaciones casi imperceptibles de la democracia (Lechner, s.f.), donde se adquieren las certezas básicas con las que evaluamos lo novedoso y lo problemático y de donde se desprenden buena parte de los criterios con los que enfrentamos las decisiones políticas. En este orden de ideas cobra mayor vigencia

el aula como espacio para la formación para la democracia y, en general, para la formación de las competencias sociales, tal como ha sido documentado en este estudio.

En el contexto colombiano, la necesidad de redemocratizar el sistema político y de consolidar la democracia a través de la cultura política, hacen que la educación, y el rol de la escuela como agente de socialización de la misma, cobre un papel fundamental en el momento actual. Es urgente centrar la atención y priorizar adecuadamente aquellos objetivos que, desde una perspectiva estratégica y no solo táctica, conviene potenciar para lograr un cambio social, en el cual se rescate la dimensión política del individuo. Como parte de una política de postconflicto, a la cual tarde o temprano se habrá de llegar, se requerirá del empoderamiento de la ciudadanía y de la participación social para la construcción de espacios que potencien el progreso individual y colectivo. Es aquí donde se impone una nueva mirada a la formación que a partir de la educación se propende por el desarrollo de las competencias sociales.

54 Ídem, p. 84.

Bibliografía de referencia

- Aguilar, Juan Francisco; Betancourt Godoy, José Javier (2000). *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*, IDEP-Inndue, 197 pp.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. Secretaría de Educación. Resultados. *Evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias*, segunda aplicación, calendario B, mayo-junio 1999, 95 pp.
- _____ (1999). Resultados. *Evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias*, tercera aplicación, calendario A, octubre, 95 pp.
- Almond, Gabriel (1996). *Comparative Politics Today*, London, Harper Collins College Publishers, 846 pp.
- Almond, Gabriel; Coleman, S. J. (1996). "A functional approach", en: *Educational and Political socialization*, Barcelona, Ariel, 277 pp.
- Almond, Gabriel; Verba, Sidney (1965). *The civic culture*, Boston, Little Brown and Co., 419 pp.
- _____ (1992). "La cultura política", en: *Diez textos básicos de ciencia política*, Barcelona, Editorial Ariel, S.A., pp. 170-201.
- Apel, K. O; Cortina, A. (1990). *Ética comunicativa y democracia*, Barcelona, Crítica, 214 pp.
- Arrieta, Carlos Gustavo et al. (1991). *Narcotráfico en Colombia. Dimensiones políticas, jurídicas e internacionales*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 374 pp.
- Ávila, Rafael; Camargo, Marina (1999). *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias, 341 pp.
- Banco Mundial-DNP (1995). *La capacidad de los gobiernos locales: Más allá de la asistencia técnica*, Bogotá, Departamento de Planeación Nacional, 57 pp.
- Bayona, Arnulfo y otros (1996). *La democracia empieza en la escuela*, Santa Fe de Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán-Unesco.
- Bonilla, Guido y otros (1998). *Conflicto y justicia*, Santa Fe de Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 47 pp. (RAE 3243).
- Botero Marino, Catalina (1999). "Los derechos fundamentales en conflicto en el proceso educativo: introducción a la jurisprudencia de la corte constitucional", en: autores varios: *Violencia en la escuela*, Alcaldía Mayor; Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico - IDEP-, Santa Fe de Bogotá, serie Vida del Maestro, No. 1.
- Bustamante, G y Marín, F. (2002). *El concepto de "competencia" en educación: una revisión de sus fundamentos*, Bogotá, CIUP, 299 pp.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación: escenarios de futuro*, PREAL, Santiago, 51 pp.
- Calvo, Gloria (2000). *El docente responsable de la investigación educativa*, ponencia presentada en el III Congreso de Educación, Guanajuato, México.
- Calvo, Gloria; Mina, Ariana; Cera, Alfonso (2001). *El aula reformada*, Colombia, Red Latinoamericana de Documentación e Información - REDUC-, Universidad Pedagógica Nacional, Arfo y Fotolito, 230 pp.
- Calvo, Gloria; Camargo, Marina (2001). *Las competencias sociales en la institución escolar*, Bogotá, CIUP, enero.
- Camargo, Marina (2000). "Las competencias cognitivas y sociales en la institución escolar", informe de *Avance*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-Centro de Investigaciones - CIUP-, enero, 81 pp.
- Campo, Rafael (2000). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria*, San José, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, pp. 6-20.
- Camps, V. (1998). *Los valores de la educación*, Madrid, Anaya, 132 pp.
- Cataño, Gonzalo (2000). *Crítica sociológica y otros ensayos*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, Biblioteca de historia de las ideas, 164 pp.
- Cepal-Unesco (1991). *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago.
- Cisneros, Isidro (1995). "Se escribe tolerancia, pero se debe leer democracia", en: *Revista Universidad de Antioquia*, No. 239, enero - marzo.
- Cortina, Adela (1988). "La educación del hombre y del ciudadano", en: *OEI. Educación, valores y democracia*, pp. 49-79.

- _____ (1993). *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos, 184 pp.
- _____ (1996). *El mundo de los valores. Ética y educación*, Santa Fe de Bogotá, El Búho, 142 pp.
- _____ (1997). *Ciudadanos del mundo*. Hacia una teoría de la ciudadanía, Madrid, Alianza, 288 pp.
- Castillo Guzmán, Elizabeth (1999). *Democracia y ciudadanía en la escuela: procesos de socialización política y desarrollo institucional*, Universidad de los Andes-Colciencias.
- Cubides, Humberto (1999). *El gobierno escolar y la educación ciudadana*, Estudio de casos, Universidad Central-Colciencias.
- Cunill, Nuria (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*, Caracas, Nueva Sociedad, 320 pp.
- Dawson, Richard; Prewitt, Kenneth (1969). *Political socialization*, Boston, Little Brown and Co., 226 pp.
- Delich, Francisco (1998). "Educación, modernidad y democracia: problemas y perspectivas", en: *Las transformaciones educativas en Iberoamérica*, Buenos Aires, Troquel, pp. 39- 57.
- Delgado, Adriana (1999). "Reestructuración del Estado: reforma y modernización pendiente", en: *Revista Javeriana*, No. 67, agosto, pp. 483-489.
- Delgado, Adriana; Rico, Ana (1993). *Constitución, convivencia social y participación ciudadana*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Unidad de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (FEI), 130 pp.
- Díaz, C. (1998). *Educar para una democracia moral*, Valladolid, Castilla Ediciones, 167 pp.
- El Tiempo. Lunes 25 de septiembre de 2000, pp. 1-3.
- _____. "Semilleros de la nueva Colombia. Escuelas en medio de la guerra", en: *El Tiempo*, miércoles 16 de agosto de 2000, separata *Educación y Paz*.
- Fetscher, Iring (1991). *La tolerancia: una pequeña virtud imprescindible para la democracia*, Barcelona, Gedisa Editorial, 147 pp.
- Garay, Luis Jorge (1999). "Reflexiones en torno a la crisis colombiana", en: *Coyuntura Política*, No. 14, Bogotá, Corporación Diálogo Democrático, p. 10. Citado por Guillermo Hoyos, 2000.
- Giroux, H. "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna", en: Castells, M; Flecha, R.; Freire, P; Giroux, H; Macedo, D., y Willis, P. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Gutiérrez Sanín, Francisco (1999). *La gestión del conflicto escolar: un análisis desde los manuales de convivencia*. Con la colaboración de Yenny Caicedo, Twiggy Ortegón, Faustino Peña y César Rocha. Secretaría de Educación de Santa Fe de Bogotá, D.C. Manuscrito.
- Habermas, Jürgen, y Rawls, John (1998). *Debate sobre el liberalismo político*, Barcelona, Paidós, 181 pp.
- Hanson, Mark (1997). *La descentralización educacional: problemas y desafíos*. Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe -Preal-, No. 9, Santiago de Chile, noviembre, 22 pp.
- Held, David (1986). *Models of Democracy*, Stanford, Stanford University Press, 392 pp.
- Hernández, C. A.; Rocha, A., y Verano, L. (1998). *Exámenes de estado: una propuesta de evaluación por competencias*, Bogotá, Icfes, 59 pp. (RAE 3286).
- Hoyos, Guillermo (2000). *Formación ética, valores y democracia. Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*, Bogotá, Icfes-Colciencias-Socolpe, pp. 139-217.
- _____ (1998). "Educación y ética para ciudadanos", en: *Las transformaciones educativas en Iberoamérica*, Buenos Aires, Ediciones Troquel, pp. 83-100.
- _____ (1998). "Ética comunicativa y educación para la democracia", en: *OEI. Educación, valores y democracia*, pp. 9-47.
- Instituto SER de Investigación (1999). *Transformaciones en los procesos de gestión educacional en el marco de la descentralización. Estudio realizado en Argentina, Chile y Colombia*, Santiago de Chile, Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 67 pp.
- Klijn, Erck-Hans; Koppenjan, Joop; Termeer, Katrien (1996). *Gerencia de redes en el sector público: estudio teórico de estrategias para gerenciar redes políticas*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo-Instituto Interamericano para el Desarrollo Social -INDES-, 19 pp.
- Lechner, Norbert. "Estudiar la vida cotidiana", en: *Los patios interiores de la democracia*, Buenos Aires, Flacso, S.f., 189 pp.
- Marreo, Javier (1995). "La democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica", en: *Cuadernos de Pedagogía*, CD ROM, No. 234, marzo, p. 2.

- Maturana, Humberto (1992). "Desarrollo y conservación de la conciencia individual y conciencia social del niño", en: *Una atención parvularia de calidad para el mundo nuevo*, Santiago de Chile, Junji, pp. 185-193.
- _____ (1999). *Ontology of Observing. The Biological Foundations of Self Consciousness and the Physical Domain of Existence*, Instituto de Terapia Cognitiva de Santiago de Chile, 148 pp.
- Mejía, Marco Raúl y Restrepo, Gabriel (1997). "Formación y educación para la democracia en Colombia", *Apuntes para un estado del arte*, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán-Unesco, Caracas, Santa Fe de Bogotá.
- Mejía, Óscar (1997). *Justicia y democracia consensual. La teoría contractualista de John Rawls*, Bogotá, Siglo del Hombre y Uniandes, 182 pp.
- Mina, Ariana (2001). *El rol de la escuela como agente socializador de la cultura política*, Bogotá, Maestría en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica (2000). "Lineamientos curriculares para formación en la Constitución Política y la democracia. Orientaciones para la formulación de los currículos en Constitución Política y democracia", Santa Fe de Bogotá, D.C., julio de 1998, en: "Programa Educación en Valores", *Boletín No. 5, OEI*, abril.
- Morin, Edgar (2000). *Les sept savoirs*, Unesco (documento extraído de Internet: www.Agora21.org).
- Mouffe, C. (1994). "¿Democracia radical moderna o postmoderna?", en: *Foro Nacional por Colombia*, No. 24, pp. 13-23.
- North, Douglas (1995). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, Fondo de Cultura Económica, 152 pp.
- O'Donnell, Guillermo (1989). *Transiciones desde un gobierno autoritario*, Buenos Aires, Paidós, pp. 26-75.
- Ordóñez, Carlos (1995). "Administración y desarrollo de comunidades educativas", en: *Hacia un nuevo paradigma de organización escolar*, Santa Fe de Bogotá, mesa redonda magisterio, Editorial Presencia, 90 pp.
- Peace and Brigade International (1994). "Cuadernos de autoformación", No. 2, *Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario en Colombia*, No. 4 (documento de uso restringido. Página de Internet de Peace and Brigade International: www.Igc.org).
- Pizarro, Crisóstomo; Palma, Eduardo (1997). *Niñez y democracia*, Unicef- Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Bogotá, Editorial Ariel, 288 pp.
- Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza Editorial.
- Rawls, John (1971). *Teoría de la justicia*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 549 pp.
- _____ (1993). *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York, 359 pp.
- Reina Flores, María del Carmen, et alii (2000). "Construcción de la noción de escuela", Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, en: *Boletín No. 9, Organización de Estados Iberoamericanos -OEI-*.
- Reyes, Francisco. *Democracia y conflicto en la escuela*, Santa Fe de Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Sánchez, Gonzalo (1996). "Ciudadanía sin democracia o con democracia virtual", en: Sábato, Hilda. *Ciudadanía política y formación de las naciones*, Bogotá, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia, 437 pp.
- Savater, F. (2000). "¿Educar para qué?", en: *Aula Urbana*, No. 19, Bogotá, IDEP, abril, pp. 14 y 15.
- Schmitt, Carl (1991). *El concepto de lo político*, Barcelona, Editorial Alianza, 159 pp.
- Taylor, Charles (1993). Orígenes del yo. *La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 609 pp.
- _____ (1994). *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós, 146 pp.
- Tedesco, J. C. (2000). Conferencia: *Encuentro sobre formación de docentes*, Bogotá, marzo (transcripción).
- _____ (1995). *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya, 190 pp.
- Tenti, Emilio (2001). *La escuela constructora de subjetividad* (sin publicar), p. 12.
- Torrado, M. C. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*, Bogotá, Icfes, 53 pp. (RAE 3276).

Touraine, Alain (1999). *¿Podremos vivir juntos?*, Buenos Aires, Paidós, 335 pp.

Unicef-Colombia (2000). *Oigamos a los niños y las niñas*, Bogotá, 92 pp.

Uprimmy, Rodrigo; Bonilla, Guido; Gómez, Juan (1998). *Resolución democrática de los conflictos en la escuela*, Unicef-Colombia, febrero, 84 pp.

Vargas Bustamante, Mercedes. *Convivir: una experiencia con comunidad educativa*, Santa Fe de Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

Velandia, Luz Marina (1999). *Una aproximación metodológica para la construcción del Proyecto Educativo Institucional* (sin publicar), Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 81 pp.

Walzer, Michael (1990). "The Communitarian Critique of Liberalism", en: *Political Theory*, vol. 18, No. 1, pp. 6-23.

_____ (1994). "La idea de sociedad civil", en: *Ciencia Política*, No. 35, Santa Fe de Bogotá, Tierra Firme, 11 trimestre, pp. 47-68.

Wettengel, Luisa (2000). "Los discursos que preceden las palabras del maestro", Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones, en: *Boletín No. 5, OEI*, abril.