



Universidad Nacional de Córdoba  
Repositorio Digital Universitario

Experiencias democráticas en las instituciones educativas.  
Sentidos políticos y pedagógicos en torno a la participación de estudiantes  
universitarios a 30 años de la recuperación de la democracia en Argentina

Enrique Bambozzi

**Cómo citar el artículo:**

Bambozzi, Enrique. (2014). Experiencias democráticas en las instituciones educativas. Sentidos políticos y pedagógicos en torno a la participación de estudiantes universitarios a 30 años de la recuperación de la democracia en Argentina. *Cuestiones de Población y Sociedad*, vol. 4 (núm. 4), pp. 9-21. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/5136>

**Licencia:**

Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



## ***Experiencias Democráticas en las Instituciones Educativas. Sentidos políticos y pedagógicos en torno a la participación de estudiantes universitarios a 30 años de la recuperación de la democracia en Argentina.***

Enrique Bambozzi\*

### **Resumen**

La investigación se inscribe en las preocupaciones por comprender las relaciones entre lo político y lo pedagógico continuando una línea de trabajo en donde se problematizan representaciones sobre experiencias y prácticas de ciudadanía democrática a través del decir de los actores del Sistema Educativo<sup>1</sup>. Mientras que la investigación antecedente (bienio 2010-2011) focalizaba ¿cómo se construye la democracia al interior de las instituciones educativas? ¿Cuándo y en que prácticas – actos, hechos– los actores institucionales reconocen prácticas democráticas?, esta etapa del estudio (bienio 2012-2013) profundiza las posibles y diversas formas en que los actores habitan democráticamente las instituciones educativas focalizando el decir como aspecto constitutivo o emergente de una cultura institucional singular. La perspectiva cualitativa de esta investigación de tipo exploratoria y descriptiva nos ha permitido indagar y sistematizar los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas en contextos institucionales singulares. En este artículo expondremos algunas respuestas provisorias a las preguntas orientadoras de la investigación: ¿Cómo describen experiencias y prácticas democráticas estudiantes de educación superior universitaria? Asimismo, se presentará una Tipología de Experiencias Democráticas realizada a partir del tratamiento interpretativo del material relevado del campo empírico que está siendo utilizada y revisada a partir del trabajo en distintos talleres y cursos con comunidades educativas en el marco de los 30 años de la recuperación de la democracia en Argentina.

### **Palabras clave:**

Democracia escolar – Gobierno escolar – Educación democrática - Universidad

## ***Democratic Experiences in Educational Institutions. Political and Pedagogical senses around the participation of university students at 30 years of the restoration of democracy in Argentina.***

Enrique Bambozzi

### **Summary**

Research concerns understanding the relationship between the political and the pedagogical continuing a line of work where problematize representations of experiences and practices of democratic citizenship through the words of the actors of the education system<sup>2</sup>. While research

---

\* Enrique Bambozzi. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Regular de la Universidad Nacional de Córdoba. (ebambozzi@eci.unc.edu.ar). Docente Investigador de la Universidad Católica de Córdoba- Unidad Asociada al CONICET.

<sup>1</sup> La investigación “Educación y Democracia: discursos y prácticas” está radicada en la Secretaría de Investigación del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba, Argentina) y en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación (CIFE) de la Universidad Católica de Córdoba<sup>1</sup> y surge a partir de la convocatoria de Proyectos de Investigación Orientados en Ciencias Sociales (PIO) que en el año 2009 hiciera el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba promoviendo el trabajo en redes institucionales.

<sup>2</sup> Research "Education and Democracy : Discourses and Practices" is based in the Academic Research Institute of Human Sciences at The National University of Villa Maria ( Cordoba , Argentina ) and the Research Centre of the Faculty of Education ( CIFE ) of the Catholic University of Cordoba and arises from the call -Oriented Research

## *Experiencias Democráticas en las Instituciones Educativas.*

history (2010-2011) deepened how democracy is built into educational institutions? When and in which practices - acts, deeds - institutional actors recognize democratic practices? , This stage of the study ( 2012-2013 ) explores the possible and various ways in which live actors focusing educational institutions democratically saying as constitutive aspect or emerging from a unique institutional culture . The qualitative perspective of this research and its exploratory and descriptive type allowed us to investigate and systematize the meanings that individuals give to their practices at unique institutional contexts. This article presents some tentative answers to the guiding questions of the research: How democratic experiences and practices are described by university students? We also present a Typology of Democratic Experiences made from interpretive treatment of the material released from the empirical field that is being used and reviewed work at various workshops and courses with educational communities within the 30-year recovery democracy in Argentina.

### **Keywords:**

Democracy School - Government School - Democratic Education - University



CPS  
CUESTIONES DE  
POBLACIÓN Y SOCIEDAD

---

Projects in Social Sciences (IOP ) in the year 2009 did the Ministry of Science and Technology of the Province of Córdoba promoting institutional networking .

ISSN 2314-1492,

Vol. 4, N°4, Año III.

## Introducción

¿De qué hablamos cuando hablamos de Democracia y ubicamos esta problemática en las Instituciones Educativas?, fueron algunas de las preguntas que como equipo nos formulamos en el marco de una línea de investigación que desarrollamos con actores del sistema educativo desde hace varios años y que encontraba un territorio de resignificación en el marco de los 30 años de la recuperación de la democracia en Argentina.

Nuestra apuesta y convicción político – pedagógica era des-instalar, problematizar a “lo democrático” como un concepto estelar, sin contenido y cristalizado en enunciados tales como “todos somos democráticos” o “nuestra escuela es democrática”. Por el contrario, ingresamos a las instituciones educativas para comenzar a comprender cómo este significante vacío (Laclau) era interpretado por las múltiples perspectivas que se iban visibilizando en el diálogo con los actores dando cuerpo a nuestra hipótesis que era “Hipotetizamos que será posible identificar diversos significados en la consideración con la que directivos y estudiantes definen y describen experiencias y prácticas democráticas y que estos significados podrán encontrar algunas claves explicativas en las lógicas específicas de los diferentes niveles del sistema educativo, la singularidad de cada institución y su cultura institucional por un lado y en las relaciones intergeneracionales por otro significando así que lo pedagógico puede establecerse como condición de posibilidad de lo político”.

De esta forma, comenzó un trabajo de indagación con estudiantes, directores y docentes de escuelas secundarias como así también con estudiantes universitarios de primer año. En este trabajo, se relata la dimensión de la investigación vinculada a estos últimos actores.

En la primer parte del escrito sintetizamos algunos de los marcos referenciales vinculados a la categoría democracia, política y capacidades democráticas desde una perspectiva pedagógica y, en la segunda parte avanzamos en cuestiones metodológicas referidas al tratamiento interpretativo de las respuestas – en este caso de estudiantes de educación superior universitaria- y la construcción consecuente de una Tipología de Experiencias Democráticas.

## **Educación y democracia: las formas de habitar la participación en las instituciones educativas. Estado de la cuestión y definiciones**

El problema estudiado se inscribe en la línea que los Informes Internacionales y Nacionales señalan como prioritarios en la definición de capacidades para el desarrollo y sostenimiento de la gobernabilidad democrática en el escenario regional y nacional de consolidación y recuperación de la democracia.

Entre algunos antecedentes , la identificación de dispositivos pedagógicos para la educación democrática y su traducción en dispositivos de formación es un problema que afecta a la Región Latinoamericana en general y que, según informes internacionales, requiere investigaciones interdisciplinarias (Informe Reimers (2004); Metas 2021 (2008); SITEAL (2008, 2009);); Bambozzi y Vadori (2011); Coppari y Aimino (2011); Paredes y Riva (2011); Bambozzi y otros (2013) entre otros.

En el caso de nuestro país, estudios aislados provenientes de las Carteras Educativas tanto a nivel nacional como jurisdiccional, intentan activar -con resultados dispares -, la conformación de espacios de participación (consejos de convivencia, centros de estudiantes) según lo establecido en la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba.

La Ley de Educación Nacional (sancionada en el 2006) en su Artículo 122 establece: *“La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter*

## *Experiencias Democráticas en las Instituciones Educativas.*

*integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución". Por su parte, el Artículo 123 de la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (sancionada en 2010) establece: Las instituciones educativas y la convivencia democrática. Las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades del sistema se organizarán según normas democráticas de convivencia y funcionamiento, respetuosas del pluralismo y la tolerancia, facilitando la participación responsable y solidaria que corresponde a cada sector de la comunidad educativa, garantizando así el ejercicio pleno de sus derechos, el cumplimiento de sus obligaciones y evitando cualquier forma de discriminación entre los miembros de la misma.*

Sin embargo y a pesar del avance que significa el reconocimiento de una configuración escolar democrática en las normativas, la ausencia de un marco consensuado en torno a la definición de capacidades necesarias para desarrollar y sostener la vida democrática desde el sistema educativo, se torna en un problema reconocido tanto por docentes como por directivos y funcionarios del sistema educativo.

Investigaciones Internacionales han iniciado estudios con el objetivo de avanzar en la identificación de capacidades para el desarrollo de una ciudadanía democrática (México, Colombia, Costa Rica). En algunos de estos informes se señala: "*A comienzos del siglo 21 los gobiernos democráticos de América Latina confrontan un desafío: el de hacer que la democracia funcione para el común de las personas.*" De entre todas las instituciones que facilitan la adquisición y perfeccionamiento de capacidades para la convivencia democrática, la escuela es la que puede distribuir más equitativamente en todos los ciudadanos las capacidades para participar efectivamente en una democracia" (Reimers, 2004). Estas capacidades no son obviamente innatas; se adquirieron y perfeccionan en el ejercicio práctico en distintas instituciones sociales: las familias, el trabajo, instituciones religiosas e instituciones educativas, entre otras.

Las prácticas democráticas son consideradas como prácticas sociales (Bourdieu, 2000; Degl Innocenti, 2008; ) es decir, como acciones humanas orientadas por intereses. Desde un enfoque situacional (Cullen, 2002; Siede, 2008; Merieu, 2005), concebimos al espacio público no como un espacio dado sino como un espacio de construcción de lo público en donde cada sujeto construye y otorga significados diversos. A principios del siglo XX se desarrollan discusiones entre vertientes objetivistas y subjetivistas que llevan al predominio de enfoques que postulan la construcción situacional e histórica de los valores que da cuenta que los conceptos tienen existencia y sentido sólo dentro de una situación concreta y determinada. Esto implica considerar que nociones como democracia y ciudadanía no son eternas e inmutables, que varían con el tiempo y que tampoco son puramente subjetivas, sino que se construyen en los discursos sociales de cada época. Reconocemos que esas disputas de significaciones se inscriben en las crisis que atraviesa lo democrático en nuestra región latinoamericana, condicionado por una concepción de democracia que la reduce a un simple conjunto de procedimientos, rompiendo con todo pensamiento político anterior, que la definía como un régimen político, indisociable de una concepción sustantiva de los fines de la institución política y de una visión sobre el tipo de ser humano que implica (Castoriadis, 1996).

Como toda categoría de análisis, *capacidad* es el resultado de una construcción que intenta, de manera provisoria y nunca acabada, comprender un fenómeno de la realidad en el contexto de una trama relacional, también construida y provisoria. En nuestro trabajo, asumimos la construcción de la categoría *capacidad* desde una perspectiva pedagógica y crítica, estrechamente vinculada a las políticas de inclusión y a la democratización de conocimientos.

Sostener una categoría desde una perspectiva pedagógica y crítica significa, a nuestro entender, que lo que se construye asume la dimensión conflictiva y desigual de la problemática social e intenta, desde esa realidad, generar espacios o territorios en donde el poder y el saber se distribuyan en un intento formativo de generar más espacios de justicia y equidad.

En este sentido, aparece la categoría capacidad que lejos de significarse desde un marco funcionalista – instrumental es pensada como posibilidad y construcción de espacios de justicia social al permitir que la voz de actores (docentes, estudiantes, directivos) sea escuchada y considerada.

Siguiendo los estudios de Zalba (2011), los autores acuerdan en establecer la existencia de capacidades genéricas (también llamadas básicas) y capacidades específicas. Las capacidades genéricas o básicas son aquellas que se entienden como necesarias para cualquier ámbito de estudio y, generalmente, están vinculadas a la resolución de problemas, comprensión y producción de textos, estrategias de aprendizaje, etc. Las capacidades específicas, por su lado, están estrechamente vinculadas con los campos disciplinares (contenidos específicos).

En este sentido, la definición de capacidad, impacta no sólo en la configuración de un plan de estudios sino también, en las modalidades y métodos de enseñanza, en las formas de evaluación, en la concepción de trabajo académico y, fundamentalmente, en la correspondencia, complementariedad y corresponsabilidad que tienen los distintos actores y espacios de un plan de estudios en la consecución de competencias.

Más allá de las discusiones y diferencias, todas las clasificaciones dan cuenta que no sólo es necesario saber (conocimientos), saber ser (actitudes, valores) y saber hacer (procedimientos, habilidades) sino que una capacidad es cuando un sujeto moviliza todos estos saberes en la resolución de tareas específicas en contextos específicos. Es decir, que la capacidad no está dada por la posesión de determinado tipo de saber sino por la puesta en acto de ese conocimiento en la resolución de tareas contextualizadas.

Carlos Cullen, en su reflexión sobre las capacidades necesarias que debe desarrollar el sistema educativo señala que:

*“las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”* (Cullen: 1997: 89-90).

En este sentido, se puede observar que la especificidad de la capacidad está vinculada con un sujeto que pueda desempeñarse en contextos específicos y desde este posicionamiento se inscribe la discusión sobre la formación de capacidades que configuran prácticas democráticas.

Esta parte sintetiza cuestiones teóricas y metodológicas que los autores desarrollaron para identificar, registrar y sistematizar experiencias de práctica de ciudadanía democrática en estudiantes de educación superior universitaria a partir del estudio de la categoría democracia y su significación como práctica política. En este sentido, Bonetto y Piñero afirman:

*“...desde un punto de vista amplio podríamos decir que la política se traduce en el conjunto de actividades destinadas a organizar la vida de un grupo a través de la discusión e implementación de un proyecto común de orden. Esto supone las acciones realizadas con la intención de influir, conservar o modificar el poder y la organización necesaria para llevar adelante ese proyecto de orden. Desde este punto de vista, la política es una actividad generalizada que tiene lugar en todos aquellos ámbitos en los que los seres humanos se ocupan de producir y reproducir sus vidas en el marco de un fin común determinado. Esta actividad puede suponer tanto enfrentamientos como cooperación, ya que pueden existir disputas tanto sobre el proyecto en sí como sobre sus formas de implementación* (Bonetto & Piñero, 2000, pág. 7).

Estas significaciones nos permitieron concluir que las formas de habitar democráticamente las instituciones educativas daban cuenta de una forma social en el horizonte de construcción de un bien social o bien común o, en términos de las autoras, proyecto de orden. Esta definición se convierte en central a la hora de interpretar los decires de los actores en torno a sus representaciones sobre democracia o experiencias democráticas.

## *Experiencias Democráticas en las Instituciones Educativas.*

Por su parte, los aportes de Macpherson (2009) sostienen que la problemática actual gira en torno a la crítica y formas de transitar de una democracia liberal (democracia de una sociedad capitalista de mercado hacia una democracia deliberativa, participativa entre iguales). En ese sentido, las discusiones a las preguntas se instalan en las formas de materializar a la democracia como un proyecto político de participación popular.

En la democracia liberal la participación de los sujetos se plantea como un acto sustentado en el privilegio de pocos en torno a ciertos rasgos que son asumidos como naturales (propiedad, lugar social) y que se traducen en la construcción de un sistema normativo-constitucional en donde es ampliada y garantizada la libertad económica pero no así los derechos políticos. En este sentido, el sufragio es visibilizado como un acto propio (procedimiento) de la democracia, pero restringido a ciertos actores “poseedores” de ciertos atributos. En este sentido, y a los fines de nuestro trabajo, es sustantiva esta forma de entender la participación democrática porque en muchos casos los jóvenes de nuestra investigación dan cuenta de experiencias democráticas sólo asociadas a la posibilidad de emitir algún tipo de sufragio o voto.

En el caso de la democracia deliberativa, la forma de participación está planteada en una discusión entre iguales y no asociada exclusivamente a la posibilidad de sufragar. Sin desconocer las dimensiones normativas, se intenta avanzar hacia la construcción de otros espacios de deliberación y participación como dimensiones constitutivas de lo democrático, tal como lo plantean Salazar y Woldenber:

*“el ideal democrático se ha traducido en los últimos años en largas e importantes discusiones en torno a los aspectos procedimentales de la democracia. Debates y acuerdos en relación a la organización electoral, los derechos y obligaciones de los partidos, los cómputos comiciales, la calificación de las elecciones, etc., se han colocado, y con razón, en los primeros lugares de la agenda política del país. Se trata sin duda, de una dimensión pertinente porque la democracia para existir requiere de normas, procedimientos e instituciones que la hagan posible” (2002, pág. 4).*

Sin embargo, los autores aclaran que si bien lo normativo-procedimental es consustancial a lo democrático, este aspecto es sólo una condición de su posibilidad para la formulación y solución de los problemas que afectan el bien social. El autor nos aclara: “los procedimientos democráticos sirven no para resolver directamente los problemas sociales, sino para determinar cómo deben plantearse, promoverse e implementarse las políticas que pretendan resolver esos problemas” Salazar & Woldenber, 2002, pág. 5).

Por su parte, y desde un planteo más cercano a lo pedagógico, Philippe Meirieu sostiene que

*“La crisis de la educación es una realidad que está ligada, en cierto sentido, al surgimiento de la democracia. Nunca hay crisis de la educación en sociedades totalitarias, no hay crisis de educación en las sociedades teocráticas ni en la sociedad dictatorial; la crisis es el reverso del vacío que instalamos en el corazón mismo de la sociedad. La democracia afirma que el lugar del poder esta intrínsecamente vacío, nadie en sí está habilitado a ocupar ese lugar de poder, ni el intelectual, ni el hombre de dios, ni el hombre providencial: el lugar del poder está vacío y debe seguir quedando vacío y solo puede ser ocupado provisoriamente por hombres que acepten ser los mandantes de aquellos que les confían provisoriamente el poder” (2006, pág. 2).<sup>3</sup>*

---

<sup>3</sup> La cita del autor continúa de la siguiente manera: “Entonces tenemos que alegrarnos de la crisis de la educación, en la Unión Soviética de los años 50 no había ninguna crisis de la educación, en el Irán del ayatolá Jomeini, en todos los países que están en manos de una dictadura no hay reflexión educativa. La crisis de la educación es el precio que pagan las democracias por la incertidumbre que asumen, en términos de poder político, moral y social. Cuando una democracia afirma que no hay poderes en sí y que son los hombres quienes asumen el poder, no puede entonces imponer a la educación una dirección única, una trayectoria que sea la misma para todos. En la dictadura los padres que no educan a sus chicos correctamente son considerados disidentes y, en las sociedades totalitarias, incluso se les retiran sus hijos, ya que la educación está considerada como un objetivo común, cosificado, indiscutible e indiscutido. Entonces, en cierta forma, no solamente hay que aceptar sino también reivindicar que hay y que haya crisis de la educación. Eso quiere decir

A la pregunta, “¿cómo habitan democráticamente los actores las instituciones educativas?” y a partir de nuestros primeros registros de los estudiantes universitarios, pudimos observar que cada forma de pensar la democracia conlleva formas diferentes de entender el concepto “participación”, que pueden ser asociadas a los desarrollos teóricos previamente enunciados: mientras que en la democracia liberal la participación está asociada a un privilegio por ser propietario; en la democracia deliberativa la participación está asociada a un derecho que se construye entre iguales.

En la democracia liberal la participación está asociada al sufragio (voto) como hito fundamental con el objeto de sostener un Estado de Derecho (constitución, formalidad), estado mínimo. En la democracia deliberativa, participativa, la participación está asociada a distintas maneras de habitar la distribución del poder en la sociedad civil.

Sin embargo, la problemática que se nos presenta es que cuando nos referimos a participación, la misma se refiere a los actores (estudiantes, directivos, docentes) en las instituciones educativas, es decir, nuestro problema es **democracia escolar o democracia en las instituciones educativas**. En este sentido, entendemos que educación para la democracia significaría la identificación de prácticas de transmisión del conocimiento (construcción, circulación, distribución) en donde los actores habitan, experimentan, formas de saber-poder tendientes a la creación, sostenimiento de un proyecto de orden.

### ***Lo que dicen los actores acerca de sus formas de habitar o participar democráticamente en las instituciones educativas: el caso de los estudiantes universitarios***

¿Cómo lo hacemos? es una de las preguntas que atraviesa todo proceso de investigación. Analizando, comprendiendo el decir de los actores (estudiantes, docentes, directivos), de sus representaciones, fue la respuesta que, desde las trayectorias de cada uno de los miembros del equipo en el oficio de investigar, fueron apareciendo como las más pertinentes, viables, posibles.

Por un lado, el decir de los actores sobre sus formas de concebir las distintas maneras de entender un concepto tan amplio como democracia y participación nos llevó profundizar la idea de representación. En este sentido, y articulando con el marco teórico en torno a democracia, los aportes de Denise Jodelet (2003) nos resultan pertinentes cuando plantea que otro análisis de las representaciones corresponde al de su **organización**; éste hace referencia a un análisis estructural, en el cual se encuentran elementos más estables y compartidos; que se lo define como núcleo central (recurrencias), el cual dará sentido a los elementos menos estables de la representación, denominados elementos periféricos, ligados estos a una coyuntura específica y a la posición de un individuo singular. Este análisis de la representación considera lo individual y lo socio-histórico, en donde la representación constituye un entramado entre comportamientos y cogniciones, entre sujeto y objeto.

En este sentido, y complementando el análisis de las representaciones, aspectos de la *grounded theory* o teoría anclada nos permiten problematizar el decir de los diferentes actores a partir de lo que se define como método comparativo constante. El muestreo teórico nos ha posibilitado saturar una categoría –participación–, que permitió, a su vez, construir una tipología sobre funciones democráticas y actores, que incluimos al finalizar este apartado.

---

que nadie detenta la verdad educativa, que nadie sabe ni puede imponer en lugar nuestro aquello en que debemos educar a nuestros hijos y lo que tenemos que hacer de y con nuestros hijos. La cuestión de la crisis de la educación está fundamentalmente ligada a nuestra visión democrática. En algunos momentos, incluso preferimos volver a las certezas del pasado, porque tenemos que asumir, como lo dice Milan Kundera, ‘la insostenible levedad del ser’”.

## *Experiencias Democráticas en las Instituciones Educativas.*

En el caso de los estudiantes universitarios de primer año, se les sugirió escribir en torno a una consigna a partir de la cual se realizó el análisis correspondiente. La consigna sobre la cual se invitó a los estudiantes a construir una narración fue la siguiente:

“Si entendemos que el Sistema Educativo debe formar, entre otras cuestiones, para la ciudadanía democrática (para la democracia): ejemplifica una situación escolar en donde hayas desarrollado una experiencia democrática (sólo como orientaciones puedes incluir tipo de institución, materia o situación, ¿qué se estaba enseñando, por qué fue democrática la situación?”<sup>4</sup>

En primer lugar, ingresamos al análisis con una idea de educación como práctica histórica, intencional, de transmisión de conocimientos y con una concepción de democracia como sinónimo de participación, de espacio público de participación, de sentirse parte de la construcción de un proceso. En nuestro caso, ser partícipe de la institución educativa.

Luego de la lectura de algunos registros, distinguimos participación o ser parte de (sentirse parte de), desde un proyecto pedagógico institucional que habilitó un espacio intencional desde donde sentirse parte o “heredero de una historia”. En ese sentido, comenzamos a distinguir entre el decir “estar inscripto en un colegio que tiene su historia”; y el decir, “yo soy parte de este colegio porque estoy ‘de manera activa’ en su historia”.

Observamos distintos planos o “niveles” de participación: a nivel macro, cuando se refieren, por ejemplo, a la experiencia vinculada al Centro de Estudiantes, Cooperativas y, a nivel micro, cuando se refieren a experiencias con docentes de distintas materias.

Algunas frases que rescatamos:

- “nos hacía sentir como historiadores”,
- “un día, los alumnos tomaban la escuela” (la escuela tomada por la democracia).

En los alumnos aparece la democracia asociada a la representación (sentirse representado, escuchado, interpretado, parte). Aparece la idea de actor social (ocupar distintas posiciones): secretaria, presidente, miembro de comisión, líder.

Es necesario analizar la función docente que, en el caso de los alumnos, es significada como democrática (“el docente o la directora nos propuso”). En este sentido, seguimos los lineamientos de Lucía Garay en torno a función docente. Al respecto la autora señala: *“Dar cuenta de la institucionalización (de un proyecto, un establecimiento, una reforma, etc.) no sólo tiene valor para el análisis, sino para el reconocimiento de aquellos proyectos, ideas, propuestas, prácticas institucionales que quedaron en el camino; que pueden volver a constituirse en el germen de proyectos transformadores. Cómo podríamos explicar la crisis de la “función docente” sin remitirnos al contradictorio proceso de institucionalización del docente como el especialista legítimo a cargo de la enseñanza escolar. ¿De los momentos y factores que transformaron su posición de “maestro” en el antiguo sentido de quien domina un arte o materia y libremente la entrega a aquellos que elige como discípulos, a la de “docente”- profesional y de esta a la de “trabajador de la educación”? Dar cuenta de la institucionalización es, a la vez, una meta y una operación de la investigación básica para el análisis. Sirve tanto para analizar una institución globalmente, como para comprender y explicar los contenidos y sentidos de una función...”* (Mimeo:1993).

Aparece la idea de democracia asociada a “defender” una posición (“tuvimos que hacer nuestro propio plan, tuvimos que explicar qué íbamos a hacer”).

---

<sup>4</sup> Cada texto fue transcripto respetando su ortografía y su construcción sintáctica. La población estuvo conformada por 46 estudiantes distribuidos entre 32 varones (M) y 14 mujeres. (F).

Surge la idea de democracia no asociada a cualquier tipo de participación sino a lo que se percibe como ser parte de. Emerge la idea de democracia como experiencia concreta.

Algunas de las respuestas fueron:

“Un recuerdo de una experiencia democrática fue en cuarto año cuando realizamos un viaje de estudio y nos permitieron elegir el destino entre dos opciones propuestas por el profesor. También se hacían debates en la asignatura Historia en quinto año, en donde cada alumno debatía su punto de vista y todos eran libres de hacerlo, sin trabas impuestas por el profesor es decir, permitía la libre expresión en el aula y se debatían puntos de vista con respeto y cordialidad”. F

Experiencias a nivel macro institucional (elegir un destino entre dos para el viaje de fin de estudios); y experiencias a nivel micro-aúlico (en Historia cada alumno daba su punto de vista).

“Recuerdo en quinto año del año 2008, cuando formé parte del Centro de Estudiantes. Era la secretaria pero luego entré como presidenta, lo que más me marcó fue ver que mis compañeros de la institución del... podían votar y elegir a quien los representara, se presentaron tres listas y salimos elegidos por el 50% de los votos.

Fuimos la voz de los alumnos por casi dos años. Lo que más me gustó es ver las posibilidades de elegir un nuevo uniforme para todos. Pienso que fue democrático ya que toda la escuela pudo elegir quién los representara”. F

La participación está asociada a la idea de actor social (la posición como construcción: ingresé como secretaria y luego fui presidenta).

Experiencias a nivel macro: formar parte del centro de estudiantes y ver las posibilidades de elegir un nuevo uniforme para todos.

“Recuerdo mi primer día de clases de tercer año en la materia historia. Nueva profesora, nuevos estudios. Ahora se pasaba a estudiar Argentina. Comenzó a interesarme y mi profesora era de aquellas que dan espacio de expresión y desenvolvimiento. Cada vez que alguien daba una lección lo instaba a seguir, lo ayudaba a expresarse, le prestaba atención como si fuera un historiador el que hablaba. Esas lecciones que dábamos tal vez no eran las mejores pero ella nos instaba a seguir y a poder de cierta manera meternos en el mismo mundo, viviendo cada lección como la realidad misma. Dicha profesora marcó mucho mi vida, hoy soy desenvuelta para lecciones orales y con poca timidez me presento a todos. No digo que se lo deba a ella 100% pero ayudó y mucho. Además me dio lugar a expresarme como quería, con mis propios pensamientos pero obviamente expresándome como era correspondiente. Desde ya queda más que decir que fue una buena experiencia”. F

Experiencias a nivel micro-aúlico: cada vez que uno daba una lección, lo instaba a seguir.

“Experiencia democrática: centro de estudiantes de mi colegio. Yo fui a la escuela ..... y en segundo año la directora nos propuso hacer un centro de estudiantes. Aquellos que se postulaban como en mi caso presentamos proyectos que luego los alumnos de los otros cursos votarían. Fue una buena experiencia ya que los alumnos postulados pudimos defender nuestras ideas y tomar el lugar de líderes de nuestras propias ideas. Pudimos aprender a escuchar, a decidir y en mi caso a liderar un grupo. La experiencia democrática de elegir más adelante nos sirvió para defender en otros años proyectos de fronteras y a dónde viajar para ayudar a otros colegios. Fue lindo porque nos ayudaron a responsabilizarnos de nuestras elecciones”. F

Experiencia a nivel macro institucional: la directora nos propuso (acto intencional, propuesta intencional de construir un centro de estudiantes: “subirme a la herencia” o “hacer historia”). “Aprendimos a escuchar, a ser líderes”. Aparece la idea de actor social (“me postulo”, “ocupo del poder”, “tengo ideas”).

“En el Instituto... en donde cursé mis estudios secundarios realizábamos la votación para abanderado y escoltas. Según las notas formabas parte de los candidatos y los alumnos teníamos la

## *Experiencias Democráticas en las Instituciones Educativas.*

posibilidad de votar según las características y valores que poseían estos. Esto nos permitía a todos los alumnos poder participar de una decisión importante como era esta elección, la cual nos da lugar a saber que somos partícipes en el Sistema Educativo”. F

“La experiencia democrática que tuve en mi escolarización fue en el año 2001 cuando cursaba cuarto grado en la escuela primaria... donde la señorita de ciencias sociales nos explicó el sistema de votaciones que adopta nuestro país. Para nuestra mejor comprensión, decidió llevarlo a la práctica haciendo que votemos para elegir un representante del grado”. M

Experiencia micro-institucional (no crítica, transformadora).

“Creo que una situación democrática la viví cuando iba al secundario. Los cursos más altos (cuarto, quinto y sexto año) nos dividimos en grupos. Hicimos diferentes propuestas sobre lo que queríamos que el colegio cambiara o incorporarse. Presentamos las propuestas y todo el colegio (todos los cursos) votaron acerca de cada propuesta. Me pareció importante porque pudimos exponer nuestras necesidades y pensamientos y finalmente la escuela hizo lo posible para satisfacerlos”. F

Experiencia macro-institucional: transformadora.

“Creo que tuve la oportunidad de vivir varias experiencias democráticas en la escuela, por ejemplo en cuarto año tuve la oportunidad de votar por mi propio centro de estudiantes, el cual me representara. Otra situación fue cuando, el mismo año, la profesora de historia, nos propuso dar el tema “La dictadura militar en Argentina”, fue un tópico abierto, en el cual todos pudimos opinar y preguntar”. F

No todo tema “democrático” genera necesariamente una conciencia democrática.

“En mi escuela secundaria todos los años se elegía la nueva comisión del centro de estudiantes. Los alumnos que formaban la comisión tomaban un día y sacaban de las aulas a los otros alumnos para que pudieran votar. Los chicos tenían que presentar el cuaderno de comunicaciones como para que los alumnos que estaban la mesa de sufragio tengan control del número de votos. Yo creo que esta situación fue democrática porque nosotros, los alumnos, podíamos elegir a quien nos represente ante la directora del establecimiento por cualquier inquietud o necesidad que tengamos”. F

Experiencia macro-institucional (con cierta formalidad, presentación de cuaderno de comunicaciones como forma de aprender). Elegir a quien nos represente antes.

“Una actividad que a mí me marcó en mi escuela secundaria como algo democrático fue cuando teníamos que elegir cada año lectivo a un centro de estudiantes, el cual representaba a todos los alumnos de la secundaria de la institución para satisfacer las necesidades que teníamos en la escuela. Me parece muy importante ya que cada uno vota (secretamente) a cualquier agrupación que se postule para cumplir la función del centro de estudiantes. Es una actividad muy democrática y me resultó muy útil que la institución permita esto, ya que me orientó cuando tuve que votar a los 18 años en las elecciones a presidente, que no es algo menor.

Además de que mi especialidad era humanidades y todo el tiempo usábamos esta manera para elegir todo, ya sea... (no se entiende) votando de una manera democrática y justa para cada alumno”. F

Experiencia macro-institucional: centro de estudiantes, aprendió a votar y lo pudo proyectar para su vida futura. El centro de estudiantes como un espacio que la institución permitió.

La articulación entre los marcos teóricos y el análisis de los registros de los estudiantes nos permitió construir la siguiente tipología que intenta organizar las distintas experiencias definidas como

democráticas en función del alcance macro o micro institucional y de las funciones docentes o directivas percibidas.

En este sentido, del tratamiento interpretativo de las respuestas de los estudiantes se puede establecer la siguiente configuración:

En primer lugar, en todas las respuestas aparecen actores que intencionalmente promueven una actividad de índole democrática.

En segundo lugar, los actores mencionados en estas respuestas son docentes o directivos. A los primeros los definimos como función docente democrática y, a los segundos, función directiva democrática. En otro espacio que excede este artículo, discutimos la ausencia del actor estudiante.

En tercer lugar, las actividades democráticas tienen un alcance áulico o un alcance institucional. En este sentido definimos a las primeras como micro institucionales y a las segundas como macro institucionales.

En cuarto lugar, como consecuencia del tratamiento realizado anteriormente, articulamos las funciones de los actores con el alcance de las experiencias dando por resultado una Tipología de Experiencias Democráticas que se ilustra a continuación.

### **Tipología de experiencias educativas democráticas 5**

El análisis de la información nos permitió construir la siguiente “tipología de experiencias democráticas”, que está siendo trabajada con directivos, docentes y estudiantes en distintos talleres y cursos.

<p><b>EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS MICRO INSTITUCIONALES (áulicas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-seleccionar un tema en una asignatura;</li> <li>-seleccionar el diseño de una vestimenta como rasgo distintivo del grupo;</li> <li>-seleccionar entre determinados temas para elaborar un trabajo académico</li> </ul>	<p><b>EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS MACRO INSTITUCIONALES (impacto institucional)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-organizar un centro de estudiantes;</li> <li>- organizar una cooperativa escolar;</li> <li>-organizar un proyecto de extensión o responsabilidad social institucional;</li> </ul>
<p><b>FUNCIÓN DOCENTE DEMOCRÁTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- intención micro o macro</li> </ul>	<p><b>FUNCIÓN DIRECTIVA DEMOCRÁTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- intención micro o macro</li> </ul>

Sin desconocer la provisoriedad de este tipo de configuraciones podemos adelantar que este instrumento, según la opinión de los actores, permite pensar y organizar prácticas democráticas en el marco de las instituciones educativas. En el marco de este estado de la cuestión, aparecen como experiencias significativas la participación en los centros de estudiantes como la organización de actividades de extensión o responsabilidad social escolar. En ambos casos se puede apreciar cómo este tipo de participaciones involucra a la totalidad de la institución y consecuentemente propicia el desarrollo de capacidades genéricas y específicas en los estudiantes que, como ha sido estudiado en

<sup>5</sup> Tipología elaborada por el autor de este trabajo.

## *Experiencias Democráticas en las Instituciones Educativas.*

otras investigaciones, gravitan de manera decisiva en los itinerarios escolares de los estudiantes. Al respecto oportunamente hemos señalado: “*La investigación demuestra que si bien la lógicas disciplinares son necesarias, no son suficientes; y que parte del éxito o fracaso escolar del ingreso y permanencia de un alumno en la etapa de estudios superiores obedece también al haber adquirido otro tipo de conocimientos (conceptuales, actitudinales, habilidades) denominadas también competencias o capacidades genéricas que están más estrechamente vinculadas a los aprendizajes realizados en las culturas institucionales que a las lógicas disciplinares*” (Bambozzi, E & Vadori, G: 2010:27)

### **Conclusiones e itinerarios futuros**

La idea de democracia está asociada a una participación en pro de construir un proyecto común (bien común, pacto social) o proyecto común de orden por lo tanto nuestro problema no es cualquier tipo de participación.

La idea de participación está asociada a lo que ingresa “del afuera” (qué ven, observan, etc., los sujetos en lo social); y qué traducción tiene en las instituciones educativas. En este sentido, existe un fuerte componente electoralista.

Entendemos que la no habilitación, por parte de las instituciones educativas, de espacios que permitan a los alumnos y docentes constituirse como sujetos democráticos (adquirir competencias democráticas) significa promover un nuevo analfabetismo; un sujeto marginal, excluido.

Otra discusión pendiente es acerca de la pertinencia de las categorías: democracia escolar o democracia en las instituciones educativas, a semejanza de la discusión en torno a violencia escolar o violencia en las instituciones educativas. En este sentido y a modo de aproximación referencial y provisoria, si bien en la enunciación aparecen significando lo mismo, entendemos que caben algunas diferencias para seguir profundizando: entendemos que democracia escolar aparece vinculada con una práctica generada desde la propia especificidad de las instituciones educativas o del dispositivo pedagógico escolar, mientras que democracia en las instituciones educativas podría enunciar las formas en que lo escolar traduce prácticas democráticas que acontecen en lo social como por fuera de la escuela. En definitiva, democracia generada desde las instituciones educativas y democracia traducida desde lo social, pero renovando su compromiso de sostener y profundizarse en el marco de los 30 años de la recuperación de la democracia en Argentina y pensando hacia el futuro.

### **Bibliografía**

Achili, Elena., (1986): "Una cultura escolar? La metodología de la enseñanza mediatizadora en la relación docente-alumno-conocimiento" en "Dialogando" N°11.

Bambozzi, E., (2005). Escritos Pedagógicos. Córdoba: El Copista.

Bambozzi, E., Vadori, G., Marzolla, E. & Venier, V. (2011). Gestión pedagógica: aportes desde la investigación educativa. Villa María: Eduvim.

Bambozzi, E & Vadori, G. (2010). Competencias Genéricas. La escuela media más allá de las disciplinas. Villa María. Eduvim.

Bonetto, M. S. & Piñero, M. T. (2000). El conocimiento de lo político. Córdoba: Advocatus, 2000.

Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II. En Novedades Educativas. N° 62. Buenos Aires.

Garay, L (1993). Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones. Mimeo. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

Jodelet, D. (18 de octubre de 2003). Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales. Entrevista realizada por María Raquel Popovich. Manuscrito inédito. Buenos Aires.

Macpherson, C. B. (2009). La democracia liberal y su época. México: Alianza Editorial.

Meirieu, P. (22 de junio de 2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Manuscrito inédito. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Salazar, L. & Woldenberg, J. (2002). Principios y valores de la democracia, México: Instituto Federal Electoral. Serie Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática del Instituto Federal Electoral, 1.

Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Valles Martínez, M. (2007). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Zalba, M & Gutiérrez, N (2006). Una aproximación a la educación basada en competencias en la formación universitaria. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina.

