

21. *Ibidem*.
22. *Ibidem*.
23. *Ibid.*, p. 581.
24. TRMUNAL SUPREMO, Sala 6, sentencia del 13 de septiembre de 1988, ponente José Lorca García. *RED*, N°43, 1991, p. 584.
25. Sobre el particular puede consultarse: ARACELI MANGAS MARTÍN. "Cuestiones de derecho internacional público en la Constitución Española". *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense* (1981), pp. 171-181.
26. TRIIUNAL CONSTITUCIONAI. ESPAÑOL. Sentencia del 23 de noviembre de 1981, 38/1981, recurso de amparo promovido por don Juan Manuel Fernández y doña María Vera López contra sentencia de la Magistratura N° 5 de Sevilla. *Jurisprudencia Constitucional*, T. II, p. 323 y ss.
27. *Iud.*, p. 325.
28. *Ibid.*, p. 331.
29. TRIIUNAL CONSTITUCIONAL ESPAÑOL. Sentencia

- del 25 de marzo de 1983, 23/1983, recurso de amparo promovido por la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) contra una resolución del 2 de abril de 1981 del Instituto de Medicación, Arbitraje y Conciliación (IMAC) y las sentencias de la Sala de lo Contencioso-Administrativo de la Audiencia Nacional de 8 de octubre de 1981 y la Sala Tercera del Tribunal Supremo de 3 de febrero de 1982, pp. 243-251.
30. *Ibid.*, p. 245.
31. *Ibid.*, p. 249.
32. CONSEIL. n'ETAT. Arrêt du 20 avril 1984, *MIe. Valton c. Ministre déligué c/zargé du budget. Recueil des décisions du Conseil d'Etat*, Ed. Sirey, 1984, p. 148-149.
33. DISTRICT COURT OF THE NETHERLANDS. *Christian National Trade Union v. The State of The Netherlands*, del 21 de enero de 1982. *Netherlands yearbook of international law*, volume XIII, 1982, pp. 433 y ss.

Aportes desde la escuela para la construcción de cultura democrática

La responsabilidad que la sociedad civil le atribuye a la escuela en la formación de ciudadanos para una sociedad democrática es de alta significación. Se considera que la escuela es un espacio vital de socialización y que a través de las relaciones que allí se establecen se construye una cultura propia, «pero al mismo tiempo la institución escolar es el reflejo de la cultura de la sociedad donde existe esa escuela, de manera que está moldeada por las características culturales de esa sociedad».

Desde este punto de vista, la escuela tiene la posibilidad de analizar críticamente la sociedad y de comenzar a transformar en su interior las relaciones culturales, para lograr nuevas formas de convivencia que puedan ser coherentes con un modelo de sociedad fundamentado en la práctica de la democracia participativa.

La participación de la escuela en la formación de ciudadanos que asuman los procesos de cambio político, cultural y social aparece como una función indelegable, ante la evidencia de una sociedad violenta e intolerante. En situaciones difíciles de convivencia como las que afrontamos a diario los colombianos, es necesaria la intervención de la escuela para el aprendizaje de nuevas formas de relación humana basa-

das en el respeto a la diferencia, la aceptación del conflicto y la creación de estrategias de concertación y negociación.

La escuela moderna tiene como característica importante el propiciar escenarios que permiten la práctica de la democracia, como condición de formación para la vida política y la participación en la toma de decisiones. La Constitución Política de Colombia reconoce el papel fundamental de la escuela en el artículo 41: «En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana». Con el interés de conocer los esfuerzos que en cuanto a educación para la democracia se realizan en el espacio escolar, el equipo de docentes investigadoras de la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia participó en el proyecto de investigación *Génesis*, de la Fundación FES⁴: *Investigación sobre el papel de las innovaciones en la modernización de la escuela colombiana*, mediante un estudio de caso del Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, adscrito al Ministerio de Educación Nacional, con

el propósito de conocer sus propuestas pedagógicas, hacer un acercamiento a los proyectos educativos que el instituto adelanta en las escuelas e identificar los aportes de estos procesos a la transformación de las organizaciones escolares, dado que las acciones de investigación y educación del instituto buscan como fin primordial contribuir a la construcción de una cultura democrática en el país.

El Instituto Luis Carlos Galán se asumió como parte de las innovaciones educativas, «entendiendo por tales, aquellas experiencias escolares dirigidas a dinamizar la institución y la práctica educativa y pedagógica para adecuarlas a una sociedad más moderna caracterizada por la democracia, la apertura, la flexibilidad, el respeto, la tolerancia, la justa resolución de los conflictos y la creatividad».

PEDAGOGÍA PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA

Como proyecto representativo de la acción pedagógica del instituto, fue seleccionado, para los propósitos de la investigación, el "Proyecto de escuela para la democracia local, La Candelaria", a través del cual se desarrollan estrategias de formación para la participación democrática con escolares, docentes y padres de familia.

El proyecto surgió por iniciativa de Edith Porras, en el año 1994, y con apoyo de Ricardo Sánchez, director del instituto, se inició con el propósito de hacer realidad a través de éste algunas de las ideas propuestas por Luis Carlos Galán, tales como la descentralización administrativa y la autogestión de las comunidades como una vía posible para el desarrollo de las mismas, con la mira de promover procesos de participación en la vida local.

El proyecto fue acogido dentro del instituto como escenario para promover la participación ciudadana, conocer las inquietudes y preocupaciones de las comunidades educativas y en concordancia con uno de los objetivos del instituto, de «mantener vivo ante la humanidad el espíritu y la filosofía del pensamiento político del ilustre mártir de la democracia, Luis Carlos Galán Sarmiento», representó la posibilidad de hacer realidad este ideario, necesario dentro de las nuevas exigencias políticas de participación y autodeterminación de las comunidades.

En el año 1995 el proyecto fue apoyado desde el Ministerio de Educación Nacional, considerándolo instancia viable para desarrollar, además, las nuevas concepciones referentes al PEI (Proyecto Educativo Institucional). Simultáneamente, durante ese año se comenzó a trabajar con docentes a través de dos subproyectos: Historia desde la escuela para la escuela y Entorno, a través de los cuales se han integrado docentes de diez escuelas de básica primaria del sector oficial, conformando grupos de estudio interdisciplinario.

A través del tiempo, ha ido ganando credibilidad dentro de la comunidad y ha mostrado las posibilidades de aprendizaje para la participación en la vida local. Este proyecto identifica como objetivo relevante la formación de un ciudadano que participe activamente en su localidad, como gestor y actor principal de sus procesos educativos.

La participación de los docentes se consolidó al encontrar en los debates del grupo fundamento para implementar el PEI, el gobierno escolar y el proyecto de educación democrática. Con los aportes del instituto, los maestros reconocen la necesidad de evaluar las prácticas al interior de la escuela y de replantear la participación

de los escolares y de los padres de familia, participación hasta ahora restringida en la mayoría de los centros educativos. El proyecto se constituyó en un espacio de reflexión y autocritica a la práctica pedagógica, especialmente en cuanto a las relaciones de poder.

Sin embargo, la participación lograda por los diferentes estamentos de la comunidad educativa encuentra resistencias cuando se confrontan las interpretaciones que sobre la participación democrática tienen los diferentes actores en las comunidades educativas, enfrentándolos a situaciones de conflicto: «En alguna época Humberto tuvo conflicto con los docentes porque él se volvió fuerte y entonces decían que él quería mandar y que había que aplanchado hasta el punto que una vez él pasó por un corredor y escuchó a dos maestros hablando mal de él, entonces él vino y me dijo: "yo me siento muy mal porque yo no pensé que mi profesora fuera a hablar tan mal de mí, yo la quería mucho", yo le dije: "no te preocupes, yo hablo con la profesora", pero él se sintió muy mal y dijo: "yo me retiro de esto"»⁷

Maestros y estudiantes interpretan la presencia del conflicto en los centros escolares como ocasionado por dos concepciones distintas de democracia, desde las cuales se piensa y se orienta su práctica, evitando el análisis acerca de las implicaciones que tiene en la vida práctica una nueva forma de relación que parte de tener en cuenta al otro y considerar sus puntos de vista: «El que siempre sacó la cara fue Humberto, él siempre ha estado participando en asamblea, en consejo, en todo lo que haya en el colegio, que reuniones, que una plenaria, él es el participativo del colegio. El iba a ser personero, pero vino el problema de los profesores sobre su democracia, que no se podía, porque eran sólo

estudiantes de 10 y 11. Entonces nosotros preguntamos: "pero por qué, eso no es democracia, tenemos que cambiar", entonces los profesores dijeron "bueno, sí", ya entendieron cuál era la verdadera cara de la democracia, porque al principio se tuvo problemas».

La presencia del conflicto en los espacios escolares, ante la práctica de la democracia, evidencia la necesidad de fomentar proyectos orientados a la formación de los docentes y directivos docentes en la comprensión y promoción de una cultura para la democracia, que haga posible y efectivo el desarrollo de estrategias de negociación y de solución de conflictos.

Coherente con esta preocupación, el proyecto trabaja sobre la «concepción moderna de democracia» entendida en la doble perspectiva de la participación de las comunidades en la elección de sus gobernantes y en la necesidad de aplicar a la vida práctica procedimientos de participación. Ambas situaciones comportan toma de decisiones, intereses entremezclados de forma no necesariamente simultánea y homogénea. En esta concepción es útil la consideración de las dimensiones de lo cultural y de lo social en la vida institucional de las sociedades [...] Reconocer la existencia de problemas y conflictos en la vida educativa es asumir el permanente acontecer de la educación de una manera dinámica, viva. Ese reconocimiento supone igualmente el desafío de hacer posible la formación de una cultura en el manejo de los conflictos de una manera productiva, a la cual no le sean extrañas altas dosis de ingenio y de actitud lúdica[...] Porque, estimamos útil insistir en ello, el conflicto es inherente a la vida en sociedad y consecuentemente el escenario para la resolución del conflicto es el democrático-".

LA FORMACIÓN PARA LA DEMOCRACIA
RONDA LA ESCUELA

El acercamiento realizado a través de la investigación a la experiencia del Proyecto de desarrollo local La Candelaria del Instituto Luis Carlos Galán conduce a la reflexión sobre la realidad del conflicto y, en consecuencia, a la necesidad de que la escuela lo asuma como elemento de análisis y discusión que permita diseñar estrategias pedagógicas para el desarrollo de actitudes democráticas, que transformen el entorno de las personas involucradas en el proceso educativo.

A pesar de afirmarse con mucha frecuencia que «el conflicto podemos entenderlo como parte de nuestra cotidianidad, pues lo experimentamos en el hogar, el trabajo, la universidad, en nuestra relación de pareja; en forma latente o manifiesta, el conflicto está inmerso en el marco de nuestras relaciones sociales»¹⁰, la escuela hace esfuerzos por vivir al margen de esta realidad social con «una concepción estática y negativa de la paz, basada en el legado griego que la entiende como ausencia de conflictos violentos y como tranquilidad personal interior, y en la perspectiva jurídico-legal de la paz romana, que la equipara con ausencia de guerra exterior y con el orden interno basado en el respeto a la ley. Salta a la vista que una definición como ésta resulta limitada y favorece el *statu quo*»¹¹;

La escuela tradicionalmente ha insistido en el establecimiento de normas internas que garanticen el orden, el respeto revestido de sumisión, la autonomía entendida como desconocimiento de las necesidades y requerimientos de los estudiantes y de la comunidad a la cual pertenecen. Una escuela así caracterizada se siente amenazada por los conflictos que del exterior in-

gresan a través de los problemas vivenciados por los estudiantes y trata a toda costa de aislarlos o de evitarlos. Este modelo de escuela se preocupa por mantener el estado de paz y armonía interno, con una clara limitación de las posibilidades de cambio y de transformación social.

La presencia del conflicto en la escuela necesariamente convoca a los docentes a buscar su explicación y a plantear alternativas de solución desde las teorías que se desarrollan a través de diferentes disciplinas. Es decir que, asumir el conflicto, implica el estudio y el compromiso de buscar alternativas para resolverlo, para lo cual la escuela requiere plantearse cambios de fondo en las prácticas pedagógicas.

La participación de los diferentes integrantes de la comunidad educativa y la expresión de sus intereses motiva el conflicto. Al respecto manifiesta Armando Barrero: «La idea moderna de la democracia como participación de todos los asociados en las decisiones políticas, se abre paso, no sin plantear una suma considerable de dificultades prácticas para asegurar laposibilidad real de la participación. En las sociedades modernas, lo característico es la pluralidad de sujetos sociales con intereses diversos y que, por tanto, actúan de manera conflictiva acerca del disfrute de bienes y de ventajas, tanto materiales como espirituales»¹²

La escuela tradicional se empeña en la negación del conflicto. Esta situación aparece ligada al concepto destructivo que se tiene de él. Las tendencias actuales en estrategias de solución de conflictos plantean una visión alternativa según la cual el conflicto es «una situación que combina elementos positivos y negativos; como algo que no sólo es inevitable y consustancial a las relaciones interpersonales, organizacionales y sociales, sino también un cornpo-

nente clave de la vida y una necesidad fundamental de las personas y las sociedades. Por ende puede verse como una "oportunidad para el cambio" y "motor" del mismo»¹³.

La negación del conflicto en la escuela tradicionalmente ha llevado a la preocupación permanente de excluirlo de ella. Es frecuente encontrar en los reglamentos estudiantiles normas que prohíben el desacato a la autoridad (pensar diferente), la discusión, la manifestación de inconformidad con procedimientos administrativos o pedagógicos; en correspondencia con las prohibiciones, se transcriben también las sanciones, que en la mayoría de las veces se traducen en suspensión por varios días, expulsión, cancelación de matrícula para continuar los estudios en la misma escuela. Los procedimientos mencionados buscan alejar de la escuela el conflicto mediante el distanciamiento de sus actores.

La concepción destructiva del conflicto impide que en las escuelas exista una manifestación abierta y real del mismo, que permita desarrollar alternativas en las cuales medie la razón; solamente existen medidas represivas y autoritarias para evitarlo, controlarlo o eliminarlo.

Las prácticas autoritarias alejan a maestros y estudiantes de procedimientos racionales, es decir, de posibilidades de igualdad frente a puntos de vista que puedan admitir discusión y debate. «El hombre racional no es un ser impositivo. No hay nada más igualitario que la razón. El trabajo de Humberto Quiceno justamente muestra que en nuestro medio educativo no ha existido una pedagogía racional ni en sus modelos educativos, ni en los discursos que hablan de la educación, en sus prácticas y métodos de enseñanza, ni en las relaciones de la educación con la cultura y la política. Ello explica el autoritarismo, la intoleran-

cia, el individualismo improductivo y sectorario que recorre nuestras aulas y la sociedad»¹⁴.

La concepción destructiva del conflicto también aparece ligada a la idea de "igualdad" entre los docentes, al eliminar la posibilidad de pensar, actuar y ser diferente. Desde esta visión, no se reconocen las diferencias propias de cada persona y de cada cultura, limitando así la libertad de construcción de su identidad.

Desde el punto de vista anterior, se trata de una escuela homogenizante que no permite la construcción de identidad individual en el diálogo colectivo. Existe «por así decirlo, una incapacidad de reconocer al "otro" desde una actitud de apertura, para utilizar el concepto gadameriano de alteridad. Una sociedad que reconoce las sociedades individuales es una sociedad de liberante y democrática»¹⁵.

ACEPTACIÓN DEL CONFLICTO:
UNA PROPUESTA DEMOCRÁTICA

En oposición a este modelo de escuela, ha llegado el momento para insistir en la construcción de una escuela moderna. Esta plantea la coexistencia de diversidad de pensamientos, de variedad de puntos de vista, de maneras plurales de concebir el mundo y sus fenómenos. La diferencia es inherente a la escuela, dado que es un espacio de confluencia de saberes, culturas y aprendizajes sociales. Ante esta realidad, aparece como una lucha continua el deseo de uniformidad y de dogmatismo; en este empeño, la escuela parece desconocer la capacidad enriquecedora de «la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo [...] la verdad no es la que yo propongo, sino la que resulta del

debate, del conflicto [...] la existencia de diferentes puntos de vista, de partidos o convicciones debe llevar a la aceptación del pluralismo con alegría, con la esperanza de que la confrontación de opiniones mejorará nuestros puntos de vista»¹⁶

Necesitamos concebir la escuela como el ambiente propio del conflicto. En la escuela experimentamos conflictos de diferente naturaleza: conflictos cognitivos, conflictos generados por diferentes manifestaciones culturales, sociales y religiosas, que se producen ante posiciones diversas, desde opciones y visiones generacionales distintas entre maestros y estudiantes; conflictos que afloran cuando la escuela tiene la oportunidad de abrir espacios para la participación, la dirección colegiada, la construcción compartida de conocimiento y la elaboración de proyectos institucionales que representen a las comunidades educativas.

Jerome Bruner se refiere a los conflictos propios de la escuela cuando afirma: «En mi opinión, el constructivismo de la psicología cultural es una expresión profunda de la cultura democrática. Exige que nos hagamos conscientes de cómo desarrollamos nuestro conocimiento y todo lo conscientes que podamos de los valores que nos llevan a adoptar nuestras perspectivas. Exige que nos hagamos responsables de cómo conocemos y por qué. Pero no pretende que haya una sola forma de construir el significado, o una sola forma correcta»¹⁷.

La escuela reclama apertura a la participación democrática, como opción posible para recobrar sentido. Esto le plantea el reto de aceptar la presencia del conflicto en todas sus manifestaciones y magnitudes. Además, la necesidad de maestros formados en la participación, en el manejo racional del conflicto y con capacidad de gestión y autonomía para liderar proce-

dos de organización democrática. Los maestros actualmente estarían abocados, como lo señala A. Magendzo a «promover la creación de proyectos educativos en los que participen diferentes actores de la comunidad escolar, ya que esto adquiriría relevancia para la transformación de las prácticas jerárquicas y burocráticas de la escuela, y constituirían una oportunidad para iniciar un trabajo en conjunto, tendiente a producir los cambios necesarios en la unidad educativa para ofrecer una educación de mayor calidad»¹⁸.

Por razones históricas y culturales, los integrantes de las comunidades educativas no están preparados para el diálogo, para el debate, para asumir con respeto los planteamientos de los otros y para permitir que se asuma la razón más válida y la alternativa más viable, dando relevancia a la idea misma, sin que en la decisión intervenga algún tipo de favoritismo, por el rango social o la jerarquía del proponente.

La comunidad educativa está abocada a procesos de diálogo y de concertación, sin despojarse aún de las actitudes autoritarias, desde las cuales se desconoce a los otros y se pretende "imponer la razón", acudiendo al reconocimiento del cargo jerárquico que se ocupa, o por la fuerza de las mayorías. «A la negociación de los conflictos y a la formación de una cultura política democrática le deben ser propios el debate, el escrutinio y la crítica abierta de las ideas, intereses y proyectos de vida en los cuales se hallan envueltos los miembros que integran la comunidad educativa: padres de familia, docentes y maestros, pero de manera especial los estudiantes. Los niños y los jóvenes»¹⁹.

La búsqueda de convivencia democrática en la comunidad educativa se centra en cómo potencializar los motivos y momentos de comunicación, de manera que

el diálogo permita intercambiar puntos de vista y llegar a consensos, sin sentir que en la aceptación de los otros se pierde la identidad. Llevar a la escuela, la *conversación* es rescatar la esencia humana del lenguaje, tal como lo plantea Maturana: «Si uno atiende a lo humano cotidiano caerá en la cuenta que lo humano se da en el lenguaje»²⁰.

La práctica democrática implica invitar a la conversación en los espacios sociales, especialmente en la escuela. La conversación representa la posibilidad de conocer, de compartir opiniones e ideas, de identificarse con los gustos o preferencias de otros, es decir, revive la necesidad de intercambio entre los seres humanos para reconocerse como tales. La conversación favorece además el sentido de grupo humano, que conduce a la cooperación y a actitudes solidarias para lograr lo que interesa colectivamente.

Se puede decir que la conversación se da en el momento en que compartimos preocupaciones comunes, cuando algo nos inquieta, cuando tocamos temas de interés de la comunidad. Como lo expone Maturana, cuando surge la cosa pública: «La democracia surgió en el Agora, en el mercado, que era el sitio donde se sentaban los ciudadanos a conversar de todo... Conversan como iguales porque son todos de una misma clase y los temas de la comunidad les interesan y de estas conversaciones surge la cosa pública... Acabada la monarquía e instaurado lo público se vive la democracia, surge como un espacio de conversaciones, decisiones y acciones sobre los negocios de todos los ciudadanos. De modo que lo que constituyó la democracia, de hecho, fue el espacio público, fue la cosa pública, accesible a todos los ciudadanos, para mirar, reflexionar, opinar y para actuar»²¹.

Al considerar el anterior planteamiento expuesto por Maturana, es posible pensar en que la democracia puede ser vivenciada en la escuela cuando los integrantes de la comunidad educativa quieren conversar sobre "la cosa pública", esto es, dialogar sobre los proyectos, los planes, los sueños, las diferencias, las esperanzas, las expectativas que sobre la escuela tiene la sociedad. Este planteamiento propone la conversación como un camino potente hacia la aceptación del conflicto y el aprendizaje de su resolución concertada.

La democracia en la escuela se anhela como la posibilidad de una vida más humana en comunidad, en la medida en que contribuye a la formación de la identidad, a valorar la individualidad como medio para reconocer al otro, a la construcción de conciencia de pertenencia y de participación.

«El vivir democrático es una obra de arte, no tiene que ver con la eficiencia, no tiene que ver con la perfección, tiene que ver con el deseo de una convivencia en la fraternidad [...] La democracia es una obra de arte del conversar, del equivocarse y del ser capaz de reflexionar sobre lo que se ha hecho de modo que se pueda corregir»²².

Con las reflexiones anteriores sobre las implicaciones de la convivencia, se podría pensar la formación para la vida democrática a partir de tres componentes: la conversación sobre "la cosa pública", la reflexión sobre lo que se hace y el fortalecimiento de la individualidad y la identidad, como medio para comprender mejor al otro y buscar solución a los conflictos. A partir de estos componentes es posible la construcción de la democracia desde la vivencia, proceso que puede parecer en principio poco contundente, pero que a largo plazo puede ser bastante significativo en las transformaciones que genere en los integrantes de la comunidad educativa.

La institución escolar se presenta dentro de las demás instituciones sociales como una de las de mayor arraigo en las tradiciones y creencias culturales y por lo tanto de mayor resistencia al cambio. Las innovaciones y cambios generados en la sociedad tardan en permear la escuela. Esto podría interpretarse como el temor a aceptar algo nuevo que aún no es aprobado totalmente por la sociedad, o como la negación frente a la responsabilidad que implica liderar cambios significativos y tener que llenarse de argumentos para sustentar sus propuestas alternativas, o por lo menos, la necesidad de intentar demostraciones para defender la posibilidad de probar o experimentar sus propuestas curriculares, métodos, acciones y procedimientos.

La escuela sigue de cerca los cambios políticos y administrativos del país en los últimos años, cambios gestados por la nueva Constitución Política de 1991, y reconoce que se le plantea como reto el logro de la convivencia democrática, valorada como posibilidad de innovación en las relaciones sociales y como estrategia para formar ciudadanos participantes en el destino del país, pero aún no se decide a cambiar las estructuras de verticalidad y autoridad que le impiden asumir el papel que le propone una nueva Constitución para formar los ciudadanos de un nuevo país.

El conflicto en la escuela también aparece como reacción ante la presencia de otras instituciones que ingresan a la escuela. El conflicto es interpretado como una situación esperada frente a una intervención no adecuada, no solicitada y en ocasiones innecesaria. Propuestas como la del Instituto Luis Carlos Galán comienzan a ser desarrolladas desde la periferia de la escuela, con grupos o personas que tratan de influir y permear la estructura de la misma, en su relación con la comunidad educativa.

El trabajo del Instituto Luis Carlos Galán en las escuelas significó un gran aporte en la pedagogía para la construcción de cultura democrática, construyendo espacios de reflexión y debate con los docentes, estudiantes y padres de familia que participaron en sus propuestas. El proyecto fue un espacio a través del cual se identificó con maestros y estudiantes soñadores y dispuestos a trabajar por la democracia. Con ellos, el instituto le apostó al desarrollo de su proyecto de formación para la democracia local en La Candelaria y se decidió a incidir en su formación personal y en la consolidación de equipos de trabajo y de reflexión.

La relevancia del trabajo del instituto hacia las instituciones escolares radica en la valoración de la potencialidad humana para cambiar actitudes, para buscar espacios de encuentro y de consolidación de trabajo en equipo, para trascender, para incidir en las instituciones de manera casi imperceptible al principio, pero con la esperanza de buscar caminos que le permitan hacer realidad sus ideales.

La innovación del Instituto Luis Carlos Galán en la formación para la democracia puede ubicarse en el plano de una estrategia pedagógica. Es el intento de penetrar la escuela a través del trabajo constante y decidido de personas y pequeños grupos que con su actitud cuestionen las prácticas cotidianas propias de una escuela que vivió en otro tiempo. «Los que hemos querido ir al Instituto Luis Carlos Galán, lo hemos hecho para tratar de descifrar nuestra realidad en la escuela, nuestros conflictos y nuestros sueños, todos de alguna manera hemos sido maestros inquietos que soñábamos con que la escuela se iba a cualificar muy pronto y que íbamos a hacer investigación y que íbamos a modificar la organización escolar de manera que no fuera como tan estricta y tan esquizofrénica»²³.

El reto del Instituto Luis Carlos Galán continúa y se identifica con el anhelo de muchos maestros, estudiantes y padres de familia. La construcción de un país democrático es la meta de los colombianos soñadores.

JOSEFA BUITRAGO POSADA
MARTHA TERESA SALAZAR SALAZAR
Docentes investigadoras
Facultad de Educación
Universidad Externado de Colombia

1. ANA VÁZQUEZ B. e ISABEL MARTINEZ. *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós, 1996, p. 64.
2. Constitución Política de Colombia, 1991. Artículo 41. *Gaceta Constitucional*, N° 127. Compilación Relatoría de Asamblea nacional Constituyente. Julio de 1991.
3. Miryam Ochoa P., Josefa de Posada, Betty Monroy y Martha Salazar Salazar.
4. PROYECTO GÉNESIS. *Investigación sobre el papel de las innovaciones en la modernización de la escuela*. Bogotá: FES-COLCIENCIAS, 1995-1996.
5. *Ibid.*, p. 5.
6. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, decreto 1302 del 20 de julio de 1990.
7. Carmenza González. Profesora, Colegio La Concordia, Jornada tarde, Entrevista 16 de agosto de 1996.
8. Alejandro Soto. Estudiante Colegio La Concor-

dia. Jornada tarde. Curso 1001.

9. RICARDO SÁNCHEZ ANGEL. "Sobre este libro". En: *Democracia y conflicto en la escuela*. Bogotá: Instituto Luis Carlos Galán, 1994, p. 6.
10. PEDRO E. VALENZUELA. "La estructura del conflicto y su resolución". En: *Democracia y conflicto en la escuela*. Bogotá: Instituto Luis Carlos Galán, 1994, p. 57.
11. *Ibidem*.
12. ARMANDO BARRERO. "Democracia y conflicto". En: *Democracia y conflicto en la escuela*, Cit, p. 49.
13. PEDRO E. VALENZUELA. "La estructura del conflicto y su resolución". *Ibid.*, p. 57.
14. ESTANISLAO ZULETA. *Educación y democracia. Un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio, 1995, p. 117.
15. ABRAHAM MAGENDZO. *Curriculum, Educación para la democracia en la modernidad. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación*. Bogotá: Instituto Luis Carlos Galán, 1986, p. 182.
16. ESTANISLAO ZULETA. *Op. Cit.*, p. 117.
17. JEROME BRUNER. *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991. p. 44.
18. ABRAHAM MAGENDZO. *Op. Cit.*, p. 77.
19. RICARDO SANCHEZ ANGEL. *Op. Cit.*, p. 7.
20. HUMBERTO MATURANA. *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Instituto Luis Carlos Galán, 1996, p. 11.
21. *Ibidem*.
22. *Ibidem*.
23. Carmenza González Profesora Colegio La Concordia. Jornada tarde. Entrevista 16 de agosto de 1996.