

# Escuela y cultura política democrática: ¿vamos en contravía?

School and politic democratic culture: are we in the wrong direction?



Paul Bromberg Z. \*

\* Docente - investigador vinculado al Instituto de Estudios Urbanos, Escuela de Arquitectura y Urbanismo, de la Universidad Nacional de Colombia.

**Resumen** Los actores políticos colombianos parecen estar en una competencia desbocada por emitir el discurso más políticamente correcto en educación, mientras es preocupante la correlación entre nivel educativo y cultura política democrática que muestra la Encuesta de Culturas (2007, Bogotá). Se sugiere regresar el concepto de democracia como poliarquía y reducir las expectativas de la educación básica a lo que es instrumentalmente posible: explicar los fundamentos del régimen político democrático.

**Palabras claves:** poliarquía, cultura política, educación.

**Abstract** Political activists in Colombia seem to be in a boundless competition to deliver the most politically correct speech on education, while the results of the Bogota Culture Survey (2007) in the correlation between educative level and democratic political culture are worrisome. It is suggested to go back to basics, poliarchy, and to reduce expectations on basic education to what is instrumentally possible: to explain the foundations of a democratic political regime.

**Key words:** poliarchy, political culture, education.



## Definiciones, fuentes empíricas y teóricas

¿Qué fuentes empíricas y teóricas debemos consultar los profesores para verificar, justificar o explicar si “lo estamos haciendo bien”? Los datos con los que evidentemente contamos son los de las pruebas que empleamos para evaluar. Para quienes pensamos que toda reflexión científica sensata necesita contrastación con alguna suerte de hechos, las fuentes teóricas tienen que sernos útiles para interpretar la relación entre nuestros esfuerzos y los resultados. Si contamos con espíritu científico (en caso contrario estamos en el lugar equivocado)<sup>1</sup> no despreciaremos ni las teorías ni los datos, ni lo tomaremos con descuido, pero los hechos solos no demuestran nada y las teorías que no propongan formas claras de aludir a ellos corren el riesgo de ser palabrería vana.

El párrafo anterior narra la situación más sencilla, la que se cubre bajo la sombrilla de la didáctica, es decir, la técnica enseñanza-aprendizaje, y en el caso que es más simple aún, cuando se busca brindar conocimientos para describir o interpretar el objeto de trabajo de alguna técnica o disciplina consolidada. La palabra instrucción se emplea a menudo para describir estos objetivos (Jaramillo, 1978). A pesar de la sencillez de la situación, cualquier explicación de los fracasos y los éxitos en esta labor de instrucción no es de ninguna manera evidente. Incluso, no es sencillo saber qué es éxito y qué es fracaso, salvo en los casos en que simplemente se pide en las pruebas repetir lo enseñado. Si el resultado es malo, ¿falló el profesor? ¿El currículo? ¿El grupo de estudiantes? ¿El sistema educativo en su conjunto? ¿La misma puesta en escena de la relación pedagógica?

1 Se ha vuelto común aplicar la palabra saberes a la manera de hacer las cosas y sus justificaciones, que no pasan por el tamiz de la reflexión sistemática con afán de coherencia. Y además, se ha vuelto políticamente correcto equipararlos a conocimiento. “Validar saberes”, se dice por ahí. Por el hecho de que los saberes permiten a los individuos moverse en el océano de la cotidianidad, algunos no aceptan describirlos como conocimiento limitado, porque eso los degrada. No compartimos este punto de vista, y por eso aquí recalcamos la necesidad de la reflexión sistemática en asuntos pedagógicos, que incluye modelos (ligados a teorías) y contrastación empírica.

A partir de las inquietudes de esta situación simple es usual cuestionar los fines mismos de todo el proceso educativo. Pasamos de la didáctica a la pedagogía: “la reflexión aplicada tan metódicamente como se pueda a los temas de la educación” (Durkheim, 1992; Jaramillo, 1978). Lamentablemente, las pruebas de verificación son mucho, pero mucho más complejas mientras más nos alejamos de la situación didáctica. Al subir y subir para abarcar más condiciones fuera del aula, también comenzamos a colgarle a la educación lo que ya no puede hacer. El riesgo es éste: como no pudimos hacer lo más fácil, entonces propongámonos hacer lo difícil. Advertir sobre este riesgo es el leit motiv de este artículo.

En la siguiente sección haré un recuento con riesgos acerca de la manera como evolucionó el campo de la educación en los siglos XIX y XX, mencionando los ejemplos de Francia, Inglaterra y Colombia. Brevemente constataremos cómo se saltó de la reflexión acerca de la educación de individuos en abstracto, del “hombre” (en ese tiempo no se educaban mujeres), a las políticas públicas educativas (término algo anacrónico para el siglo XIX), y cómo de objetivos basados en la instrucción, cuyos logros son más o menos medibles, se pasó a cargarle de todo a la escuela: “formar ciudadanos de verdad, honestos, tolerantes, productivos y felices”, cuestión bastante difícil de medir. En la tercera, discutiré sobre la cultura política democrática y mostraré algunos resultados que indagan (más que miden) acerca de la influencia de la educación secundaria en la cultura política bogotana, a partir del análisis de la “Encuesta de Culturas” que el Observatorio de Culturas de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte aplicó en Bogotá a finales de 2007 (Bromberg et al., 2008). Para terminar, en la sección cuarta discutiré las inquietudes que estos resultados generan sobre lo que estamos haciendo en el sistema escolar para conseguir que éste ayude a “consolidar la democracia”.

## Educación

En 1933, los Principios de urbanismo llamados La Carta de Atenas, de Le Corbusier, hablaban de cuatro funciones básicas de la ciudad: habitar, trabajar, recrearse, y la circulación, que las conectaba (Le Corbusier, 1993). No se menciona la educación. En cambio hoy en día, cuando se analiza la ciudad, resulta que el desplazamiento hacia los sitios de estudio es el segundo gran consumidor de espacio público de desplazamiento y de tiempo social de desplazamiento, el porcentaje de vida cotidiana vinculado a la educación es enorme y el imaginario sobre los fines de la educación copa parte sustancial del discurso político. Así lo reconocemos hoy en día, pero como vemos, es bien reciente.



En un lapso relativamente breve del desarrollo del capitalismo y la urbanización, convergieron:

1. El ocio de una juventud que paulatinamente fue dejando de ser necesaria para la producción y para la reproducción económica de la familia: la escuela misma creó la adolescencia, el período en que siendo una persona madura, el joven se sustrae del mercado de trabajo (Horton, Hunt, 1990);
2. Las necesidades crecientes de nivel educativo para la producción, especialmente en lectoescritura y alfabetismo numérico; y
3. Un régimen político que reclamaba niveles mínimos de instrucción universal para situar la educación en un lugar privilegiado de la sociedad y del Estado.

El proceso que los antropólogos llamarían endoculturación, y los sociólogos socialización, no podía dejarse espontánea y únicamente a la familia y a la parroquia. La transmisión de saberes a las nuevas generaciones, basada en el hogar y en la contribución desde niños a la economía familiar, tan propia del medio rural, se entregó en la ciudad a un complejo institucional que en el mundo actual se llama educación. Ahora, a diferencia de antes, es un proceso masivo, “consciente y organizado” (Azevedo, 2004).

Así, cuando hablamos de educación no lo hacemos como los pensadores/filósofos que la trataron —incluso Rousseau, el campeón del igualitarismo— como la educación de algunos, sino como política pública. Una diferencia muy grande, que distingue a los teóricos/filósofos de la educación previos al siglo XIX y la constitución de las disciplinas científicas modernas, de los diseñadores e ideólogos posteriores a la era napoleónica. Entre “lo que debe ser la educación”, en general, en abstracto, y la educación como política pública, “pública o privada”, “universal”, “obligatoria”, “laica”, “gratuita”, por citar algunas de las características que empezaron a entrar a la deliberación en público, hay una brecha gigantesca.



Por ejemplo, Napoleón pidió una educación para fomentar el amor a Francia, convertir el francés en la lengua única del Estado, promover el patriocentrismo francés y garantizar el saber técnico necesario para expandir los ideales de la Revolución francesa por Europa. ¿Tal vez el inicio de la educación como hoy la conocemos? Afirmaba en 1807:

De todas nuestras instituciones la educación pública es la más importante. Todo depende de ella, el presente y el futuro. Es esencial que las ideas morales y políticas de la generación que está creciendo en este momento no dependan de las noticias del día o de las circunstancias del momento. Ante todo, debemos asegurar la unidad: debemos ser capaces de forjar una generación completa bajo el mismo molde (Markham, 2009).

Por otro lado, en Inglaterra, tradicionalmente antiestatista y dominada por el liberalismo decimonónico, no era de esperarse una propuesta de intervención de este tipo. En su célebre conferencia en Cambridge de 1949 el sociólogo Thomas H. Marshall (1993) describe la manera como Alfred Marshall, el economista responsable de la síntesis neoclásica, proponía la única intervención aceptable del Estado más allá de la justicia y el cumplimiento de los contratos: con el fin de realizar el bienestar que para todos promete el mercado, el Estado debe imponer la educación obligatoria a los niños. “Se trata de obligarlos y ayudarlos a subir el primer peldaño” (op. cit.). El resto ya lo haría cada cual empleando su libertad de elegir.

Algo semejante proponían nuestros liberales decimonónicos, a partir de 1863: la educación es la garantía para que tenga sentido cualquier institución democrática (Silva, 1989). Pero no se trataba de enseñar el amor por la democracia, o las competencias democráticas, sino enseñar a leer y escribir. Lo demás lo haría la vida en sociedad. Diferente de la explosión de cargas que se asignaron desde la última mitad del siglo XX a la educación en nuestro país: “La baja calidad de la educación formal básica incide negativamente... sobre el desempeño cívico y cultural de la población. Esto se refleja en la falta de actitudes civilizadoras como la solidaridad, la equidad, la convivencia pacífica y el respeto por la vida” (AA. VV., 1995).

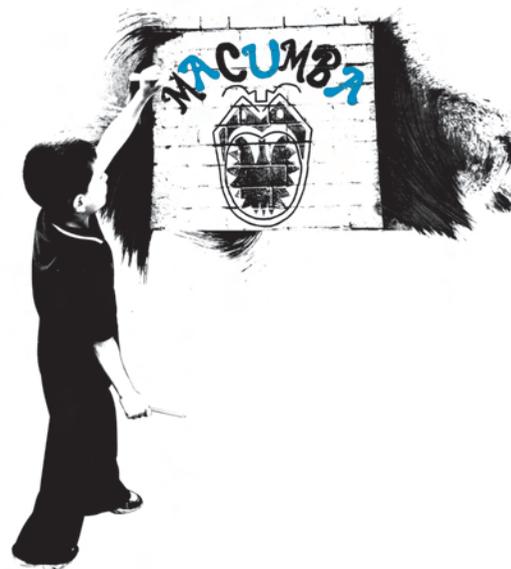
Necesariamente apareció la necesidad/tentación de agregar contenidos... y hegemonizar miradas a través de ellos: ¿se enseña religión?, ¿cuál, si la respuesta es sí? El idioma: el perfeccionamiento del idioma está siempre presente y, como nos enseñan los sociolingüistas, inevitablemente crea un lenguaje formal distinto del lenguaje que se emplea en el recreo, entre los amigos y en la vida cotidiana, según la clase social (Díaz, 1997); versiones oficiales de la geografía y especialmente de la historia nacional<sup>2</sup>. Nuevos imaginarios surgieron sobre la formación del nuevo ciudadano, del ciudadano libre y responsable de sí mismo, o del ciudadano que el socialismo necesita, el hombre y la mujer nuevos/as, a partir de la escuela. Pero en general las reflexiones que originalmente sostuvieron la presencia y la orientación de los temas tenían claro que la función de la escuela era primordialmente la instrucción: los contenidos a enseñar.

2 Durante el glasnost en la URSS, llegaron a suspenderse los exámenes finales de historia en la educación secundaria: la historia estaba en revisión. Puede uno imaginarse el grado de centralización y control sobre los contenidos y el consiguiente desconcierto cuando se permitió dudar.

El supuesto de que la enseñanza de contenidos era insuficiente se fue consolidando en el mundo durante la segunda mitad del siglo XX. Por motivación propia, o por el reto mayúsculo que significó para la pedagogía y la sociología de la educación la integración racial en las escuelas estadounidenses, a la educación (y no a la endoculturación) se le cargaron otros objetivos y para ello se han ido diseñando nuevos retos y sus métodos. La liberación no estaría en los contenidos, sino en los métodos, algo así como la versión en la educación de la frase de McLuhan: el medio es el mensaje, que se hizo famosa en los años sesenta del siglo pasado. La escuela, se sabía, es un escenario crucial del proceso de socialización de los niños, pero ahora se le definieron responsabilidades específicas en transformaciones sociales: formar el ciudadano esperado por la democracia, pero que escasea en la sociedad.

Colombia no ha sido ajena a estas reflexiones, al contrario. Se han ido adaptando al carácter nacional y a nuestras particulares crisis políticas. La educación —no únicamente la endoculturación— pareciera que quedó con buena parte de la responsabilidad de fortalecer la democracia, la solidaridad, el altruismo, la tolerancia, el pluralismo, en fin, todos los valores que son deseables pero que no abundan en la calle. Somos “incrédulos, abstencionistas, ingobernables, y de un individualismo solitario por el que cada uno de nosotros piensa que sólo depende de sí mismo”. Y sin embargo, “creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro”<sup>3</sup>.

Bajo el supuesto de que la transición democrática en nuestro subcontinente ha sido superada, en toda la región se le pide a la educación que coadyuve en la consolidación de la democracia. América Latina tomó las instituciones democráticas en serio, por lo menos en el sentido de



que los militares permanecen en los cuarteles o están en buena parte bajo el poder civil. Cabe entusiasmarse, y a la vez dudar, con la idea de que la educación puede jugar un papel... y preocuparse por el tiempo que tardaría en notarse.

El reto de contribuir a través de la escuela a la consolidación de una cultura política democrática es mayúsculo. Por una parte, por el mismo punto de partida: se viene comprobando la resistencia y el escepticismo de las nuevas generaciones<sup>4</sup> frente a la política y las instituciones públicas.

3 Palabras de García Márquez como uno de los comisionados de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

4 Se entiende nueva generación como “individuos de la especie humana que, en el contexto de sociedad ‘modernas’, se incorporan por vez primera al sistema social y requieren de un aprendizaje prolongado intensivo (período de latencia), continuo, recurrente y diverso para internalizar los programas sociales. En términos operativos, personas de 0 a 18 años”.

En segundo lugar, por la dificultad en separar las condiciones propias del sistema escolar de otros factores de socialización. De acuerdo con Reinhard Friedmann (1997) en su estudio sobre socialización y educación política de la niñez y la adolescencia en la República Federal Alemana y en los Estados Unidos, entre los factores que influyen en el aprendizaje político se destacan los siguientes:

[...] el tipo de escuela y su estructura organizativa; el clima social de la escuela; las condiciones específicas de la clase escolar; la personalidad del profesor; su estilo de enseñanza y de gestión; la motivación del profesor; el currículo; los textos de enseñanza; el escolar con sus disposiciones específicas y sus intereses; el estrato social al que se pertenece y, por último, las actividades extracurriculares que realiza el escolar y su contacto con los grupos pares [...] los controles externos de la escuela (por ejemplo: la burocracia escolar; las asociaciones de padres y los partidos políticos); la actitud de los padres, su grado de politización, su apreciación de la escuela en general y, especialmente, de la enseñanza política en particular, influyen indirectamente sobre la enseñanza.

El autor añade: "...ante todo, no debe olvidarse que la socialización de la escuela no transcurre en una "isla pedagógica", sino más bien en un ambiente de competencia con otros agentes de socialización". Una lista como ésta deja los entusiasmos en un nivel muy bajo.

En tercer lugar, por limitaciones cognitivas. Aunque algunos expertos afirman que: "La constitución de la niñez como sujeto democrático es una condición insoslayable para la consolidación y ampliación de las formas democráticas de convivencia social y política" (Maurás, 1997:18), no es claro qué quiere decir "constituir un niño como sujeto democrático". Si lo tomamos como una combinación de aspectos cognitivos, emocionales y morales (competencias) que lo conducen a que de adulto acepte el pluralismo y reconozca los límites que debe autoimponerse para que ese pluralismo



permita la convivencia pacífica, las limitantes cognitivas pasan a primer plano, pues en ciertas edades los niños ...no habrían “acumulado suficiente masa crítica de habilidades cognitivas y conocimiento político que les permita entender y responder coherentemente a preguntas como ‘¿qué es la democracia?’ o para comparar la forma de gobierno de una república democrática con otras” (Allegan, Brophy, 2006).

¿Acaso adquirir una cultura política democrática requiere responder a la pregunta “qué es la democracia” como forma de gobierno y compararla con otras formas de gobierno?

## Democracia y cultura política democrática

Sorprendente, pero en nuestra Colombia posmoderna sin modernidad hay que advertir que sí, que hay que caer en estas minucias empiristas, como “comparar formas de gobierno” y la manera como éstas se concretan en sociedades reales, algunas de las cuales toman la forma de democracias. Así, una sociedad posee una cultura política democrática cuando una amplia mayoría de sus individuos valoran positivamente un buen número de las instituciones propias de ese régimen.

Por supuesto, se requieren ciertas condiciones mínimas de socialización para que una persona “acepte el pluralismo y reconozca los límites que debe autoimponerse para que ese pluralismo permita la convivencia pacífica”, como señalé. Son las condiciones para vivir en sociedad. Alguna vieja sociología y su jerga política tachaba a quienes se resistían como “antisociales”, y hoy lo hacen los periodistas en sus crónicas rojas. Pero además de esas condiciones mínimas, se requiere aceptar que el régimen político democrático es, hasta ahora, la única manera que conocemos los seres humanos para organizarnos en los Estados realmente existentes de hoy en día, de varios millones de personas, con una combinación amplia de libertades compatibles con la paz. La democracia no existe sin instituciones. Se trata de un régimen político bajo el cual se organizan algunas sociedades en Estados, los Estados modernos. Como esos regímenes resultaron bastante distintos de la democracia en Atenas de hace dos siglos y medio, Dahl propuso el término poliarquía (Dahl, 1996, 2003). La poliarquía requiere unas instituciones formales, del tipo de las que contempla nuestra Constitución.



La Encuesta de Culturas de 2007 mantuvo la tradición de incluir preguntas que podrían caer bajo lo que se entiende como cultura política, bajo la siguiente definición: “percepciones y declaraciones de comportamientos<sup>5</sup> sobre el sistema político prevaleciente”. Se entrevistaron algo más de 6.000 personas en Bogotá mayores de 12 años<sup>6</sup>. La encuesta no se diseñó para medir el impacto de la escuela en la cultura política democrática; sin embargo, es posible obtener de sus resultados algunas relaciones para introducir la discusión del tema. En la lectura de las tablas que sigue debe entenderse que el nivel educativo declarado es la respuesta a la pregunta: ¿cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por usted?, interrogación que no distinguía si el nivel había sido completado. La evolución de la cultura política en la ciudad dependerá mucho más del recambio social propio de la demografía que de todos los discursos políticos: sólo el 29% de los mayores de 50 años declararon que la secundaria es su nivel máximo educativo alcanzado, mientras en la población entre 27 y 35 años el 48% respondió haber alcanzado la secundaria. Esas generaciones serán reemplazadas por otras que ya vivieron su adolescencia en la época de la cobertura universal. Justo es advertir que nos tardamos demasiado para ello: aumentamos sustancialmente el discurso sobre lo que queríamos de unas escuelas deficientes en muchos aspectos, especialmente de la cobertura.

Analicemos los resultados de esta pregunta que mide predisposición a la intolerancia religiosa:

NO le gustaría tener como vecinos a gente de religión distinta a la suya, mayores de 25 años			
Nivel educativo	Total de la muestra	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	204	30	15
Primaria	1.352	219	16
Secundaria	2.406	288	12
Técnico	620	61	10
Profesional	785	58	7
Posgrado	69	2	3
NS/NR	52	12	23
Total	5.488	670	12

No hay variación importante con el nivel educativo hasta que no se entra en el rango “profesional”. No se trata de la edad, pues no hay variaciones por grupo etario al emplear la edad como variable independiente. Es decir, la formación influye sobre la tolerancia religiosa, sin que en las universidades se hayan tomado cursos de tolerancia religiosa o “cómo querer a nuestros vecinos I y II”. Estas variaciones con la escolaridad se atribuyen a la movilización cognoscitiva propia de la cultura académica y a la información sobre el mundo que se recibe y se procesa practicando y desarrollando la capacidad de juzgar diversas fuentes de validación (Sudarsky, 2004a, 2004b)<sup>7</sup>.

5 Una encuesta no mide comportamientos sino declaraciones sobre comportamientos. Por ejemplo: ¿votó usted en las últimas elecciones?

6 Los detalles técnicos, la encuesta misma, los resultados en frecuencias simples y la exploración de resultados pueden consultarse en las páginas web de la Secretaría Distrital de Cultura (<http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/index.html>) o del IEU ([www.inestudiosurbanos.com](http://www.inestudiosurbanos.com)). El análisis de encuesta fue realizado desde el Instituto de Estudios Urbanos por el autor y un pequeño grupo de colaboradores.

7 Es interesante constatar cómo nuestra mitología nos hace sentir orgullosos de la “malicia indígena”, una desconfianza en todo tan irracional como la confianza en todo.



La siguiente tabla de respuestas muestra el mismo esquema de influencia del nivel escolar alcanzado:

Porcentaje de personas que conversan sobre política			
Nivel educativo	Total	Conversan sobre política	(%)
Ninguno	204	46	23
Primaria	1.352	277	20
Secundaria	2.406	579	24
Técnico/tecnológico	620	206	33
Profesional	785	335	43
Posgrado	69	35	51
NS/NR	52	13	25
Total	5.488	1.491	27

Se escogió de la muestra aquellos mayores de 25 años. No hay adolescentes aquí. Vemos una variación muy pequeña dentro del rango de incertidumbre, hasta comenzar el nivel postsecundario. “Ninguno”, “primaria” y “secundaria” son estadísticamente iguales. En el análisis por grupos de edad sí se observa un ligero aumento con la edad, pero la mayor influencia está en el nivel académico alcanzado. Nuevamente, sin asistir a talleres de “interesémonos por la política”.

En una sociedad con elevada cultura política democrática es importante el interés en las elecciones. Hay que tener en cuenta que la encuesta se aplica en Bogotá, en donde las reglas básicas del régimen representativo se cumplen bastante bien. ¿Cómo depende del nivel educativo el “abstencionismo por principio”?

Porcentaje de personas que se declaran abstencionistas “fuertes”			
Nivel educativo	Total (30 o más años)	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	198	46	23
Primaria	1.261	257	20
Secundaria	1.834	394	21
Técnico/tecnológico	502	78	16
Profesional	661	63	10
Posgrado	59	5	8
NS/NR	44	11	25
Total	4.559	854	19

Los mayores de 30 años que alcanzaron nivel escolar “ninguno”, “primaria” y “secundaria” no se distinguen estadísticamente. La variación comienza, nuevamente, del nivel técnico en adelante. Un análisis de edades mostró que aquí también hay un efecto de edad y uno pequeño de ingresos.

He aquí una tabla-síntesis con las preguntas pertinentes sobre cultura política contenidas en la Encuesta de Culturas<sup>8</sup>:

Porcentaje de mayores de 25 años con la correspondiente trayectoria educativa, que...			
Primaria	Secundaria	Técnico	
22	22	21	Valora negativamente la participación
45	57	61	Valora positivamente la participación
18	16	14	En desacuerdo con “la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno”
25	25	31	Le interesa la política
45	46	59	Vota en todas o en la mayoría de las elecciones
20	24	33	Conversa sobre política
26	36	49	Sabe a qué partido pertenece el alcalde
20	21	16	Abstencionistas por principio
27	28	30	Votan porque “votar es un derecho”
24	22	26	Votan porque “votar es un deber”
42	46	48	La plata de los impuestos se la roban o se gasta en burocracia

Con excepción de las dos líneas sombreadas, se observa que la educación secundaria ha aportado muy poco. Como se ha reducido la muestra a mayores de 25 ó 30 años, el resultado indaga por la influencia de una educación que se recibió de la vieja escuela, la anterior a los cambios constitucionales y los nuevos discursos.

### ¿Cómo contribuye la escuela a la consolidación de una democracia?

He propuesto reconocer que “cultura política democrática” hace referencia a un específico régimen de gobierno de algunos Estados de hoy en día, altamente valorado incluso por los que no lo tienen o no lo cumplen. Este régimen existe en un plano bien distinto del de las relaciones interpersonales. Por supuesto, quien sea incompetente para compartir con los demás las peripecias de la vida cotidiana sin generar conflictos que terminen en violencia, no cumplirá con las condiciones mínimas



8 El análisis detallado se puede consultar en las páginas web de la SDCRyD y del IEU, citadas atrás.

para aceptar y participar activamente en algo tan complejo como el proceso de toma de decisiones de un régimen político democrático, en el que tiene que convivir con millones a quienes no verá jamás y, por consiguiente, sólo puede aceptar mediante razonamientos abstractos sobre justicia y sentimientos acotados de solidaridad<sup>9</sup>. Pero quien tiene competencias de este tipo para convivir en sociedad no necesariamente acepta un régimen democrático. Los regímenes no democráticos no están compuestos por incapaces sociales. Por régimen político democrático entendemos, lo he afirmado atrás, las instituciones de la poliarquía (Dahl):

### Instituciones de la poliarquía

1. *Funcionarios electos*. El control de las decisiones en materia de política pública corresponde, según lo establece la Constitución del país, a funcionarios electos.

2. *Elecciones libres e imparciales*. Dichos funcionarios son elegidos mediante el voto en elecciones limpias que se llevan a cabo con regularidad y en las cuales rara vez se emplea la coacción. (Hubiera podido decir que las elecciones están establecidas por la ley, y se hacen).

3. *Sufragio inclusivo*. Prácticamente todos los adultos tienen derecho a votar en la elección de los funcionarios públicos.

4. *Derecho a ocupar cargos públicos*. Prácticamente todos los adultos tienen derecho a ocupar cargos públicos en el Gobierno, aunque la edad mínima para ello puede ser más alta que para votar.

6. *Variación de fuentes de información*. Los ciudadanos tienen derecho a procurarse diversas fuentes de información, que no solo existen sino que están protegidas por la ley.

7. *Autonomía asociativa*. Para propender a la obtención o defensa de sus derechos (incluidos los ya mencionados), los ciudadanos gozan también del derecho de constituir asociaciones u organizaciones relativamente independientes, entre ellas partidos políticos y grupos de intereses.

¿Son las instituciones descritas en este cuadro las que se describen, explican, aplauden, enaltecen, encomian... en nuestro sistema escolar? No parece.

Miremos la primera, la regla de reglas. De acuerdo con ella, no es afín a una cultura política democrática la idea de que las decisiones las tomen quienes no han ganado elecciones. Sin embargo, en muchos de los discursos escolares nos solazan, dizque ponderando la Constitución, con la imagen de que el mundo ideal es aquél en el que no haya elecciones, en el que participemos en asambleas para decidir en monotonía. ¿No es una competencia ciudadana reconocer los riesgos de estos procedimientos, lo que han producido en la Historia?<sup>10</sup>

9 Acotados, porque la solidaridad a la que se obliga llega hasta las fronteras.

10 Como la crucifixión de Jesucristo.

En una pregunta de la Encuesta de Culturas se solicitó recordar derechos. ¡Menos del 1 por ciento mencionó los derechos a elegir y ser elegido! No es extraño este desinterés por lo electoral, al fin y al cabo es incluso promovido desde la educación. En efecto, luego de una gran discusión nacional en foros sobre las competencias ciudadanas, publica el Ministerio de Educación Nacional una síntesis de 37 páginas, *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!* (MEN, 2004). Una guía, supongo, para promover la cultura política democrática. Aparece una vez la palabra “elecciones”. “Voto” no aparece nunca, “partido”, menos. No aparecen “Policía”, “Ejército”, “Congreso”, “Concejo”, “listas”, “ejecutivo”, “representación”, “impuestos”<sup>11</sup>. Si no aparecen palabras como “sanción”, “delito”, “castigo”, pues mucho menos “Código Penal”. ¿No será que la escuela por lo menos debe cumplir bien el objetivo de instruir sobre estos temas y todas sus connotaciones, y luego de pronto comprometerse con lo casi imposible?

Esas palabras que no aparecen, y otras del mismo talante que tampoco, tienen un defecto: son las que discutimos en el día a día en este país. Supongo que para algunos no conviene que entren a la escuela, porque se parecen demasiado al mundo real, y en la escuela nos hemos propuesto formar un ciudadano que, como dijimos atrás, no encontramos en la calle.

Me temo que vamos en contravía.



11 De pronto no aparecen porque se dejan para los “saberes”. Eso sería riesgoso, pero además no es cierto. Trabajo con estudiantes universitarios de nivel intermedio, la mayoría de los cuales ignora materialmente todo sobre el régimen de gobierno de su país. Y ellos sí han estado inmersos en la nueva escuela de promoción de la cultura política democrática de nuestro sistema escolar.



## Bibliografía

AA. VV. “Colombia: al filo de la oportunidad”. Informe conjunto, Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, Mesa Redonda Magisterio, Conaced, Bogotá, 1995.

Allegan, Janet; Brophy, Jere. “Introducing Children to Democratic Government”, en *Social Studies and the Young Lerner*, vol. 19, núm. 1, 2006, pp. 17-19.

Azevedo, Fernando de. *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*, 17ª edición, México: Fondo de Cultura Económica, 2004. [Edición original de 1940 (en portugués)].

Bromberg et al. *Análisis de la Encuesta de Culturas 2007 en Bogotá*, 2008. (Disponible en: [www.culturarecreacionydeporte.gov.co](http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co) o [www.inestudiosurbanos.com](http://www.inestudiosurbanos.com)).

Dahl, Robert. *La democracia y sus críticos*, Buenos Aires, Ariel, Paidós, 1996.

\_\_\_\_\_. *Entrevista sobre pluralismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Díaz, Mario. “Códigos lingüísticos y procesos de enseñanza-aprendizaje”, en *El lenguaje en la ciencia y la educación, Memorias*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, RED, 1997.

Durkheim, Emile [1939]. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. La evolución pedagógica en Francia, Madrid: La Piqueta, 1992.

Friedmann, Reinhardt. “Socialización y educación política de la niñez y adolescencia en la República Federal Alemana y en los Estados Unidos”, en Crisóstomo Pizarro y Eduardo Palma (editores), *Niñez y democracia*, Ariel-Unicef.

Horton, Paul B.; Hunt, Chester L. *Sociología*, 3ª edición (6ª en inglés), México, McGraw-Hill, 1990.

Jaramillo Uribe, Jaime. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Bogotá, Cooperativa de Profesores de la Universidad Nacional, 1978.

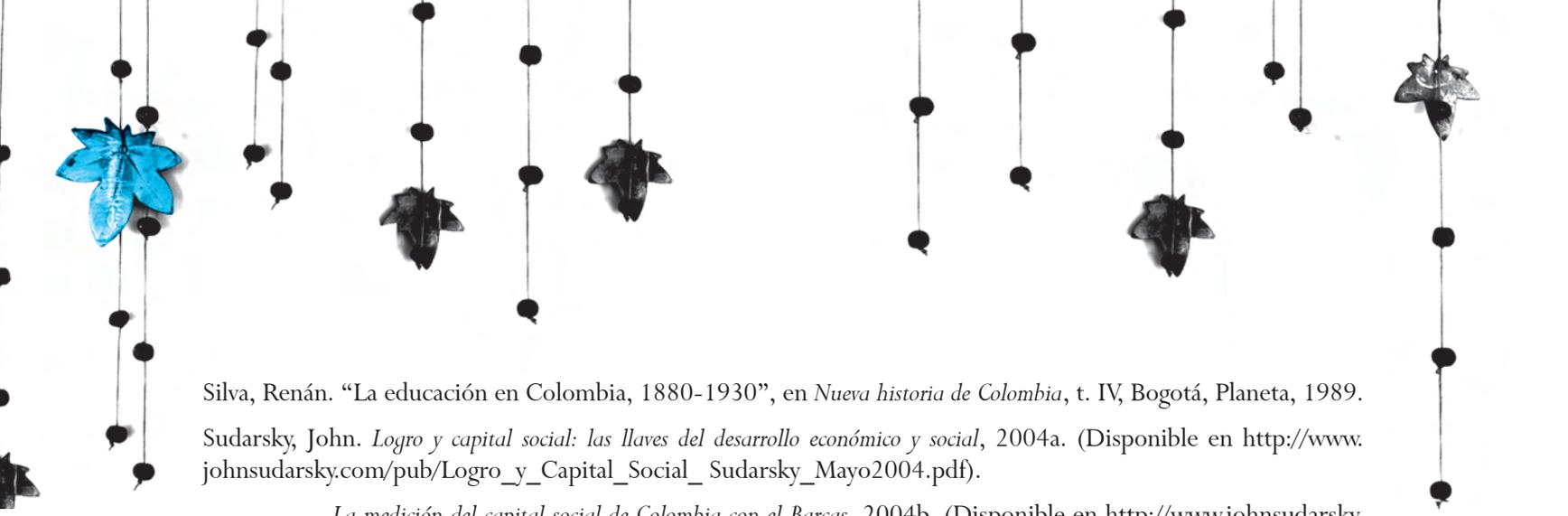
Le Corbusier [1933]. *Principios de urbanismo. La Carta de Atenas*, Planeta Agostini, 1993.

Maurás, Martha. “Prólogo”, en Crisóstomo Pizarro y Eduardo Palma (editores), *Niñez y democracia*, Ariel-Unicef, 1997.

Markham, J. David. *The Revolution, Napoleon and Education*, *Internacional Napoleonic Society*, 2009. (Disponible en: [http://www.napoleon-series.org/research/society/c\\_education.html](http://www.napoleon-series.org/research/society/c_education.html)).

Marshall, T. H. [1950]. *Ciudadanía y clase social*, Madrid: Alianza Editorial, 1998.

MEN. *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!*, 2004. (Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-30973.html>).



Silva, Renán. “La educación en Colombia, 1880-1930”, en *Nueva historia de Colombia*, t. IV, Bogotá, Planeta, 1989.

Sudarsky, John. *Logro y capital social: las llaves del desarrollo económico y social*, 2004a. (Disponible en [http://www.johnsudarsky.com/pub/Logro\\_y\\_Capital\\_Social\\_Sudarsky\\_Mayo2004.pdf](http://www.johnsudarsky.com/pub/Logro_y_Capital_Social_Sudarsky_Mayo2004.pdf)).

\_\_\_\_\_. *La medición del capital social de Colombia con el Barcas*, 2004b. (Disponible en [http://www.johnsudarsky.com/pub/Capital\\_Social\\_Metodologico\\_%20Marzo2004.pdf](http://www.johnsudarsky.com/pub/Capital_Social_Metodologico_%20Marzo2004.pdf)).