

**Prácticas de Participación Estudiantil en el Gobierno Escolar del Colegio  
San Benito de Tibatí**

**Henry Alexander Cañon Rodríguez**

**Tesis de Grado para Optar por el Título de:  
Magíster en Estudios Sociales**

**Colegio Universidad del Rosario**

**Escuela de Ciencias Humanas**

**Bogotá, Agosto de 2018.**

*A mi madre: ejemplo de lucha y perseverancia.  
A Cristina a quien debo mi gratitud por su paciencia y afecto.  
A mis estudiantes, a quien le debo mi experiencia docente.  
A Dios por ser compañero de camino.*

## CONTENIDO

<b>I. Prácticas de Participación Estudiantil en el Gobierno Escolar del Colegio San Benito de Tibatí.....</b>	<b>1</b>
Introducción.....	5
El Gobierno Escolar como Tecnología en la Escuela.....	20
Procedencia del gobierno escolar .....	24
¿Cómo se gobierna en la escuela? .....	35
Conclusión .....	44
<b>II. Producción de la Participación Estudiantil en el C.S.B.T.....</b>	<b>46</b>
Participación estudiantil y Gobierno Escolar.....	48
La participación estudiantil: el producto de una acumulación de capital cultural en la escuela .....	49
El rol del estudiante que participa en el Colegio San Benito de Tibatí .....	54
El conflicto escolar: entre la posibilidad y la norma .....	61
Mecanismos de participación estudiantil; lo normativo y lo relacional.....	67
Las voces y los rostros de la participación estudiantil en la escuela .....	73
El miedo, la evasiva y el observador en blanco.....	79
Tácticas.....	84
El campo de la participación escolar y su habitus .....	94
Conclusiones.....	102
<b>Bibliografía.....</b>	<b>110</b>
Anexos .....	113

Anexo 1. Formación estudiantil (Diario de campo) del 15/09/2014 .....	113
Anexo 2. Exposición de motivos del proyecto de la Ley General de Educación del Ministro de Educación Carlos Holmes frente a la Cámara de Representantes (extracto).....	116
Anexo 3. Fragmento de Entrevista a docente del Colegio San Benito; Mayo de 2016..	117
Anexo 4. Diarios de campo .....	118

### **Resumen**

El presente trabajo investigativo desarrolla una *etnografía* de la escuela en la que se indaga sobre los fines, limitaciones y surgimiento de los mecanismos de participación estudiantil dentro del Gobierno Escolar del colegio San Benito de Tibatí, ubicado en Bogotá, Colombia. En este trabajo se entiende al Gobierno Escolar (GOBES) como una *tecnología de gobierno* en el existen múltiples relaciones de oposición y jerarquía y no solo como una normativa estatal del Ministerio de Educación Nacional, con el fin de identificar el posible agenciamiento estudiantil dentro de esta compleja red de relaciones de poder que representan a la escuela.

La investigación es el resultado de un trabajo de campo de alrededor de un año (2015 – 2016), en el que se alcanzó a realizar una interpretación de las perspectivas de estudiantes, alumnos y docentes sobre los significados e implicaciones de la participación estudiantil y sus respectivas tensiones y oposiciones al interior de su propia institución educativa, resaltando aspectos metodológicos y teóricos de lo que implica hacer un ejercicio etnográfico en la escuela.

*Palabras clave:* Participación estudiantil, Gobierno Escolar, Etnografía de la escuela, Tecnología de Gobierno

## Introducción

*“...Hay que participar, opinar, dar un punto de vista, pero hay mejores formas de hacerlo...”*

*No se trata de parar todo lo que hace el colegio”.*

*(Profesor del colegio San Benito de Tibatí)*

*“Las relaciones de poder son inherentes a las relaciones humanas y son...inherentes a las escuelas tal como actualmente las estructuramos: nuestros roles y jerarquías, nuestros métodos de instrucción, el tamaño y la organización de las clases, las prácticas y valores curriculares, y las concepciones populares sobre aquello que profesores y estudiantes deben ser y hacer”*

*(Burbules; 1989)*

El final de la década del 80 y los primeros años de los 90 en Colombia estuvieron marcados por un interés de modernizar y democratizar al país, lo que se materializó en la redacción de la Constitución Política de 1991 en cuyo artículo primero se establece el carácter social y de derecho del Estado, que se organizaría en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista (Constitución Política de Colombia, 1991, pág. Art 1). Este marco de acción constitucional, cimentado en principios democráticos liberales y de gestión descentralizada, da cuenta de las modificaciones administrativas y normativas que el Estado colombiano se compromete a asumir en los diferentes sectores que lo componen, suponiendo la creación de espacios e instrumentos de autogestión a escala sectorial y territorial en lo administrativo y de participación ciudadana en lo democrático.

Respecto al sector educativo público y privado, dicho marco constitucional implicó la creación de espacios de participación estudiantil y auto-gestión al interior de las escuelas como reproducción

de los procesos de descentralización y democratización propuestos en la carta constitucional y, por medio de los cuales, se buscaba transmitir a los educandos los mencionados valores democráticos de participación y autonomía, procesos que tuvieron también resonancia directa en el Colegio San Benito de Tibatí (desde ahora llamado CSBT), lugar del trabajo de campo del presente proyecto de investigación.

Derivada de esta reestructuración constitucional del país, al sector educativo le es encomendada la misión de formar a los ciudadanos en los valores democráticos de participación y autonomía que la Carta profesa (Constitución Política de Colombia, 1991, págs. Art 67 - 68).

De esta forma, la educación pública y privada lleva a cabo su propio proceso de descentralización y democratización que busca abrir espacios de participación al interior de las escuelas en los que se reproducen las lógicas y los diseños de los instrumentos democráticos. Además, esta alineación de la educación con los principios constitucionales se materializa en la promulgación de la Ley 115 de 1994, regulada por el Decreto presidencial 1860 del mismo año. Esta normatividad que en cabeza del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, significó la tarea de construir el conjunto de herramientas y dispositivos, derivados del Proyecto Educativo Institucional -PEI- (Decreto No. 1860, 1994. Art: 15), encargados de posibilitar la participación estudiantil de manera efectiva y autónoma, generando un escenario de libertad y responsabilidad.

Así, de cara a este escenario y apoyado en una experiencia surgida en el seno de la participación estudiantil del Colegio San Benito de Tibatí (CSBT) en el que se evidencian unas relaciones de poder intrínsecas al ejercicio de la representación estudiantil, donde el adulto (docente o directivo) es quien orienta las acciones de los estudiantes que participan al interior del Gobierno Escolar, (ver anexo 1) y en donde se legitima por medio de la fuerza de la norma las limitaciones formales de

la participación de los alumnos, subyace una cuestión central a la que se busca responder con una perspectiva crítica: ¿cómo tiene lugar el surgimiento y funcionamiento de los mecanismos de participación estudiantil que han sido estructurados y puestos en marcha en el CSBT? Y, tras un acercamiento a esta cuestión, se buscará entender tres cuestiones subyacentes a esta primera pregunta a manera de objetivos específicos de investigación; ¿Cómo es la relación de las prácticas de participación estudiantil con el Gobierno Escolar?, ¿cuáles son las posibles limitaciones de dichos mecanismos de participación?; y por último ¿qué tensiones surgen en el encuentro de los intereses defendidos por los estudiantes con los promovidos por otros actores de la escuela como los profesores o los directivos del colegio?, teniendo en cuenta que la escuela, como institución social, es entendida como un espacio de relaciones complejas, conflictivas, dinámicas y abiertas en el que se evidencian algunas luchas de intereses y de colectividades entre los estudiantes y otros actores (Ball, 1989, pág. 23) .

En conclusión, se puede afirmar que identificar las limitaciones, tensiones y dinámicas de acción de los estudiantes y de su participación al interior de la escuela se convierten en los objetivos secundarios de investigación que lograrán dar respuesta al funcionamiento y surgimiento de los mecanismos de participación escolar del Colegio San Benito de Tibatí.

La escuela y sus relaciones internas de poder se analizarán a partir de los aportes sociológicos sobre la educación que realizan autores como Pierre Bourdieu y Françoise Dubet, quienes exponen que la escuela y, en general, las instituciones educativas tienden a reproducir lógicas de exclusión y desigualdad en la que los estudiantes, docentes y directivos, acumulan y movilizan ciertos capitales y actúan en aras de lograr sus objetivos. Para lograr responder los interrogantes planteados anteriormente, se busca profundizar en los significados estudiantiles sobre la participación



estudiantil entre los mismos estudiantes, así como en las limitaciones que tiene la participación al interior de una *tecnología escolar*, retomando los aportes de Foucault sobre tecnologías de poder.

Si bien la aplicación de los principios y normatividad de las leyes de educación en Colombia se materializó en el CSBT desde 1995 por medio de la consolidación de un Gobierno Escolar en el que, por medio de un equipo de representantes de todas las instancias, se orientara al colegio de manera “autónoma, responsable y democrática”<sup>1</sup>, las prácticas de participación se fueron desarrollando de manera subordinada a las directrices del Manual de Convivencia o reglamento escolar, entendido en esta investigación como un dispositivo disciplinar encargado de regular las funciones de cada uno de los miembros del colegio y sus relaciones.

En este sentido, se desarrolla en el presente trabajo el concepto de Gobierno Escolar como *tecnología escolar*, alejándose del significado oficial del Ministerio de Educación en el que se presenta como una “construcción colectiva y democrática en la que todos los actores de la comunidad educativa, como los padres, directivos, maestros y estudiantes participan de manera igualitaria en su elaboración” (Chaux & LLeras, 2013:17), comprendiendo así la síntesis de la diversidad de perspectivas que en materia de convivencia comparten dichos miembros. El concepto de Gobierno Escolar permite entender que los actores con mayor posibilidad de agencia (directiva y docente) estructuran de manera racional y premeditada la forma de participar de los demás miembros y la acuñan por medio de la elaboración del Manual de Convivencia, a través del cual tiene lugar la reproducción de las lógicas y prácticas limitadas de participación de los estudiantes. Tal como lo plantea Foucault (1984, pág. 189), la tecnología es un conjunto de prácticas que por

---

<sup>1</sup> En el Manual de Convivencia 2015 del Colegio San Benito, se hace referencia a estos tres principios de forma taxativa al mencionar las virtudes o comportamientos del estudiante de la institución.

su carácter estratégico o táctico buscan definir el cuerpo del individuo con el fin de crear sujetos dóciles y útiles; en este caso, un tipo particular de sujetos (estudiantes) para una determinada forma de actuar (participación).

Es así que el CSBT y en cabeza de la jefatura de los maestros de Ciencias Sociales adoptan el nombre de Sociedad Estudiantil Tibatiana – desde ahora: SET-, entendida como una sociedad de estudiantes cuya institucionalización emana del seno del Manual de Convivencia, que no solo se ajusta a los parámetros organizacionales y procedimentales estipulados por el MEN, sino que también busca promover al interior del colegio un sentido de pertenencia e identidad entre los estudiantes como colectividad. Sin embargo, esta instancia de participación estudiantil se convierte (con el paso de los años) en el grupo de los estudiantes que son elegidos por medio del voto y que cumplen con la función de existir por simple requisito legal ante las instancias que supervisan la educación en la ciudad de Bogotá.

Los estudiantes de la SET que ingresan en estas estructuras institucionales al interior de la escuela, podrían llegar a entenderse como sujetos insertos en un proceso de burocratización de las relaciones entre los miembros de la escuela y que actúan por la fuerza de la costumbre y de las prácticas que año a año se realizan en la institución y que son abiertamente llamadas “democráticas”<sup>2</sup>. Los representantes estudiantiles del colegio San Benito de Tibatí se convierten en los canales por los cuales los demás estudiantes del colegio participan. Son como los canalizadores de sus demandas y quienes establecen un diálogo con las directivas, en tanto que éstas, por el

---

<sup>2</sup> Desde el Manual de Convivencia del Colegio San Benito, se entienden como prácticas democráticas, el hecho de “elegir y ser elegido, votar, representar y liderar procesos estudiantiles.

contrario, cuentan con un mecanismo directo de control como es el Manual de Convivencia, que, en palabras de Cubides (2001:18), puede ser entendido como instrumento de disciplinamiento toda vez que está “a cargo de regular las acciones generadoras de conflicto respecto al orden normativo escolar”. Adicionalmente, el colegio cuenta con el apoyo de las directivas y el cuerpo docente, que tienen a su cargo velar por el cumplimiento de las normas que se encuentran establecidas del Manual de Convivencia, por medio de una constante vigilancia del comportamiento de los estudiantes y consecuente corrección de aquellas conductas que se alejen de los parámetros comportamentales establecidos como garantes de la sana convivencia y el idóneo desarrollo social de los estudiantes. Esta iniciativa de reproducción de las lógicas democráticas de la escuela comprende una doble dimensión. Por un lado, se encuentran los aspectos formales de los procesos de toma de decisión como los elementos procedimentales para la elección de candidatos, las agencias encargadas de estructurar, llevar a cabo y vigilar el idóneo desarrollo del ejercicio electoral o el establecimiento de normas y directrices reguladoras del proceso, entre otros. Por otro lado, se encuentran los aspectos insertos en la lógica relacional estudiante-docente que consisten en la reproducción de las lógicas tendientes a incentivar una actividad vigilante y de supervisión de las acciones participativas de los estudiantes.

Así, en una relación análoga a la del Estado, la escuela como institución social (por medio de un instrumento de carácter punitivo como el que encarna el Manual de Convivencia), deviene en un escenario en el que los procesos formativos se llevan a cabo bajo la lógica de la sanción, los actos de vigilancia y la aplicación de correctivos tendientes a regular las acciones de sus miembros.

Esto obedece al presupuesto hipotético dual en el que o bien dichas estructuras de participación y regulación de la vida estudiantil que están escritas o se han naturalizado y legitimado o han sido

desbordadas, dando cuenta del grado de complejidad social que comprende la vida escolar. Así la escuela, más que un espacio en el que los actores pierden su posibilidad de agencia totalmente al interior de las estructuras de control que han sido diseñadas para orientar sus participación, deviene como un espacio en el que las relaciones de poder conviven con relaciones de resistencia (subrepticias o disimuladas) en las que se pueden movilizar una serie de recursos tendientes a satisfacer sus intereses particulares de grupo.

Tal planteamiento da cuenta de que la institucionalidad establecida como base procedimental, o dimensión formal, en la que se asienta lo que se ha denominado la dimensión relacional de la participación democrática, invisibiliza la existencia de unos intereses que buscan ser satisfechos por las diferentes partes involucradas, convirtiendo de esta forma a la escuela en un complejo escenario de tensión, contradicción y oposición permanente, entre docentes, estudiantes y directivos.

En tanto que relaciones de poder, la presente investigación buscará entonces analizar el surgimiento, funcionamiento y posibles limitaciones de los mecanismos de participación estructurados, establecidos y puestos en marcha en el CSBT desde el poder como realidad social a partir de los aportes teóricos que al respecto han adelantado autores como Michel Foucault (1987), partiendo de sus aportes conceptuales centrados en las *tecnologías de gobierno* y Pierre Bourdieu (2000), apoyándose en su base conceptual y teórica sobre el capital cultural y habitus.

Metodológicamente, el proyecto se llevará a cabo a partir de un enfoque etnográfico, entendido por Woods (1987:18) como la posibilidad metódica de investigación que busca

describir a profundidad lo que hace la gente, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias y sus valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo esto se

desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. [...] El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista de éste y la perspectiva con que percibe a los demás (p.19)

Particularmente se seleccionó como derrotero metodológico las definiciones y el trabajo de Peter Woods sobre etnografía con el fin de orientar el presente proyecto investigativo debido al acercamiento teórico que hace con el fin de acercar la esfera de la enseñanza y la educación con la de la investigación de campo de orden sociológico o antropológico en las instituciones educativas. En dicho trabajo se resalta la importancia del bagaje y la experiencia docente que viven los profesores en sus aulas de clase y en el propio ambiente escolar como punto de partida para hacer investigación “al interior de la escuela”.

El ejercicio metodológico se sustenta en el análisis de entrevistas y experiencias del colegio en la que se evidenciaron conflictos de intereses entre estudiantes y directivos o maestros siendo algunos de estos actores miembros del GOBES, maestros que están relacionados con las prácticas de participación estudiantil y el análisis de algunas actividades escolares y documentos institucionales que documentan la vivencia de la democracia y la participación estudiantil en el colegio.

En cuanto a las perspectivas teóricas que servirán de lente interpretativo para leer la realidad social a analizar, la selección de dichos autores obedeció también a que la teorización hecha guarda una cercana relación con el universo de la formación escolar.

Comenzando con Foucault, uno de los más reconocidos teóricos del poder, gracias a que en su intento por “crear una historia de los diferentes modos por los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en sujetos” (Foucault, 1991, pág. 51), desarrolla una de las más nutridas

teorías al respecto. Foucault plantea que finalizando el S.XVII emerge una nueva forma de poder que se diferencia de los tres poderes hasta entonces existentes como son el poder pastoral, de origen teológico que se orienta al rebaño, el poder del soberano orientado a la soberanía y el biopoder que busca interiorizar en los individuos parámetros de lo prohibido y lo permitido.

A esta nueva forma de poder la denomina *poder disciplinar*. Este es un tipo particular de poder que, desde una perspectiva relacional, se ejerce a través de la vigilancia, una vigilancia permanente que busca la configuración de un sujeto obediente, lo que da cuenta de este tipo de poder como un poder centrado en la eficacia del disciplinamiento de los cuerpos y las almas, siendo ejemplo de esto, como el Manual de Convivencia en el CSBT y la escuela en general, busca la formación de ciudadanos obedientes de la norma, ajustados a los parámetros que ésta impone.

Así, Foucault propone una perspectiva nueva de lo social que se analiza desde panorámicas alternas al Estado y que ofrece elementos tanto epistemológicos como hermenéuticos que contribuyen a comprender la forma de construcción de los macro poderes sociales desde la configuración de micro poderes; es lo que denomina la micro física del poder, o la efectiva formación del ciudadano arquetipo desde espacios de disciplinamiento, o formación de menores, como es en este caso la escuela.

Esta metodología, que en forma de analogía utiliza Foucault, y siendo consecuente con su perspectiva estructuralista, da cuenta de cómo (para el autor) la sociedad no se configura como una construcción compacta, sino como una entidad dispersa que tiene vinculaciones y la constituyen como una red multidimensional de relaciones. De esta forma, la escuela es para Foucault una institución en la que se cristaliza una particular relación tipo de poder cuya su finalidad es la de disciplinar y controlar el cuerpo y el alma; es decir, lograr que los cuerpos interioricen las prácticas

deseables a través de instrumentos disciplinarios por medio de los cuales la Ley se concreta mediante mecanismos de vigilancia y corrección.

En este caso el instrumento disciplinario lo constituye la ley que emite ordenanzas a las escuelas para reproducir, bajo la premisa de los valores democráticos, *una forma específica de gobierno o ejercicio del poder político* que se busca sea interiorizada y naturalizada por los estudiantes de manera tal que sea reproducida de manera natural y legítima por éstos en su calidad de ciudadanos. Así, la vigilancia y la corrección están dadas por medio del castigo que pasa de ser una sanción penal a una técnica compuesta de un compendio de ejercicios y trabajos que son transformadores, obligantes o moralizantes que trabajan fundamentalmente en el ámbito de la corrección de los comportamientos de los sujetos.

Trasponiendo estos conceptos al ámbito escolar, se puede evidenciar que la escuela cuenta (como se menciona anteriormente) con mecanismos de vigilancia y agentes de control, como el Manual de Convivencia y el cuerpo docente en cabeza de su director, quienes velarán por el funcionamiento de las estructuras de participación democrática establecidas en la SET (Sociedad estudiantil Tibatiana) en los términos que la institucionalidad y la norma lo establecen. Es decir, que se plantea la formación de los estudiantes en valores democráticos, pero bajo la perspectiva institucional y desde los límites que los creadores del Manual de Convivencia consideren para ellos.

Teniendo en cuenta la complejidad del escenario descrito por la escuela, y con el fin de reducir en términos metodológicos dicha complejidad a términos que permitan abordarla, se complementa el enfoque teórico con los aportes del sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien desarrolla su teoría social a partir de categorías centrales como son el *campo*, entendido como espacio en el que existe un sistema estructurado de posiciones y relaciones de fuerza entre esas posiciones (Bourdieu, 2000,

pág. 68), el *hábitus*, referido a las predisposiciones o disposiciones adquiridas por los sujetos que pertenecen a un campo específico y *capital cultural* o el capital que es definido por las disposiciones y hábitos adquiridos en forma de conocimiento.

Las categorías mencionadas son centrales en la teoría de Bourdieu, toda vez que a partir de éstas el autor construye metodológicamente lo social a partir de “cortes analíticos multidimensionales de lo social” compuestos por actores. La preocupación analítica central de Bourdieu es identificar la forma en que los actores se posicionan, se relacionan entre sí y cuáles son las relaciones de poder que establecen entre ellos (Bourdieu, 2000, págs. 9-15).

Cada uno de esas posiciones sociales y sus respectivas formas de estar ante los otros se insertan en la categoría de *campo* en la que él recoge la idea de que la sociedad se construye a partir de un ámbito complejo de relaciones sociales en el que hay una serie de luchas permanentes que tienen lugar, dado que dichos ámbitos de relaciones sociales se encuentran atravesados por el poder. En consecuencia, la escuela entendida como espacio social en la que coexisten determinados campos o ámbitos de relaciones sociales que se define como relaciones de poder (Morales, 2000, págs. 62-66).

Los actores se insertan en diferentes campos y posiciones, generando para Bourdieu diferentes representaciones de lo social. Es decir, los mismos actores se insertan en diferentes campos sociales y configuran diferentes escenarios de lucha por el poder en función del tipo de recursos que se agencien. Este tipo de recursos da lugar al concepto de capital, que toma de Marx pero la modifica, amplía el concepto sacándolo de la esfera de las relaciones de producción económica y definiéndolo como una noción útil a la acumulación de energía social que se agencia en diferentes terrenos (Bourdieu, 2000, págs. 131-136).



Así, en lo social es posible encontrar diferentes tipos de capital, siendo el capital cultural uno de los que se logra acumular y transferir en la escuela. Ya el capital no se construye solamente a partir de la valoración que imprime la plusvalía, sino que se acumula como energía social. Así, se configura el escenario de análisis del autor, en el que convergen diferentes actores en campos sociales donde se relacionan, agencian o movilizan recursos disponibles en torno a capitales en juego. En otras palabras, la teoría de la escuela en Bourdieu permite entender cómo los docentes, estudiantes y directivos movilizan un acervo de experiencias y conocimientos con el fin de establecer propuestas de organización del espacio, tiempos y rutinas de la escuela, algunas veces, con marcados intereses explícitos e implícitos.

Por consiguiente, un campo de poder dentro del escenario escolar permite analizar la escuela y sus relaciones de poder como “un campo de fuerzas definido en su estructura por el estado de la relación de fuerza entre las formas de poder o las diferentes especies de capital” (Bourdieu, 2000, pág. 20).

Es decir, un campo de poder es el campo donde el actor dominante en un campo diferente entra sin garantía alguna a disputar la hegemonía de dicho campo. Para ello se vale de sus capitales acervados previamente. Dichos capitales difieren en función del actor o agente: así por ejemplo, en la escuela tanto estudiantes, como docentes y directivos se encuentran en campos y posiciones claramente desiguales en tanto que el acervo de conocimientos sobre la escuela, del funcionamiento de la institución y capacidad de agencia de profesores y estudiantes son distintas.

Lo que hace central al concepto de campo de poder en medio del espacio social que es la escuela, es aquel en el que se enfrentan diferentes actores que detentan diferentes clases de capital en función, (como ya se mencionó) de lograr su hegemonía; pero además buscan imponer lo que

Bourdieu denomina como el “principio de dominación dominante o principio legítimo de dominación, en el que intentan hacer valer su poder o capital acervado en un campo específico como el poder dominante en el conjunto de los campos sociales” (Bourdieu, 2000, pág. 21).

Este principio adopta la forma de lucha simbólica, que es el intento por imponer la definición del mundo social más conforme a los intereses de aquellos que quieren hacer esa imposición; por consiguiente, la lucha simbólica tiene un objetivo central: el monopolio de la violencia simbólica legítima. En la escuela, la violencia simbólica de la imposición es construida por la fuerza de la norma, en este caso el Manual de Convivencia Escolar, pero que tradicionalmente se construye desde las directivas del colegio, imponiendo una concepción o una manera de entender la vida social o las formas de participación individual o colectiva en los diferentes campos sociales (Bourdieu, 2000, págs. 94-97).

Siguiendo a Bourdieu, en la escuela particularmente se puede observar cómo se construyen unos ideales de democracia y participación acordes a las exigencias del Estado pero que, por el carácter burocrático y rutinario de las acciones de la institución escolar, termina convirtiéndose en prácticas repetitivas sin mayor reflexión o crítica por parte de los estudiantes.

Esto llevado al campo de la escuela, y en especial de la SET (sociedad de estudiantes del Colegio San Benito), permite comprender cómo el proceso que se busca de formación en valores democráticos a partir de las estructuras diseñadas (desde las recomendaciones estatales) constituye un proceso de lucha simbólica en el que el campo de poder burocrático (encarnado en el Estado colombiano) pretende inculcar las representaciones simbólicas, que han sido posicionadas de forma hegemónica en éste por los actores dominantes del mismo a los estudiantes del CSBT, cuyo logro

sería la interiorización, naturalización y legitimación carente de resistencia de dichas lógicas por parte de los alumnos.

En lo que respecta a Foucault y a Bourdieu, sus aportes teóricos posibilitan un ejercicio epistemológico al ofrecer elementos constitutivos de juicios críticos para una comprensión más profunda de la situación objeto de análisis. Así, por ejemplo, en Foucault es central el elemento de la resistencia, a través del cual es posible contrastar la postura de quien ejerce el poder y de quien lo resiste. En tanto que Bourdieu ofrece la categoría de lucha simbólica que no solo describe las posturas de los actores con mayor posibilidad de imponer un particular poder simbólico, sino que permite comprender como los actores que se ubican en diferentes niveles del campo social agencian sus recursos con el fin de escapar a la dominación absoluta. Finalmente, la conceptualización realizada por Françoise Dubet sobre las formas en que los estudiantes movilizan ciertas *tácticas* y presentan ciertos *rostros* con el fin de alcanzar sus intereses personales o de grupo, nos permite soslayar el *campo escolar* como un escenario completamente predeterminado y cerrado por las formas jerárquicas de poder o de capital que perviven en la escuela. Si bien la teoría de Dubet nunca descarta el hecho de que la escuela es atravesada por relaciones de poder, económicas o de capital que pueden encauzar las acciones de los actores, prefiere analizar la escuela desde las experiencias de los estudiantes preguntándose por las interacciones, los juicios escolares, las clases, las relaciones entre los mismos alumnos, con el fin de establecer sus jerarquías. (Dubet F. , 2007)

Así, desde el ejercicio etnográfico mencionado y apoyado en las propuestas teóricas presentadas, se pretende alcanzar el objetivo propuesto en el presente proyecto toda vez que su análisis puede ofrecer insumos analíticos valiosos que permitan un más amplio margen de

comprensión de la realidad social que vivencian los estudiantes en los colegios en materia de participación, formación en valores democráticos y posibilidades reales de representación.

Para realizarlo se desarrollará un primer capítulo en el que se expone la idea del Gobierno Escolar como *tecnología escolar*, entendida desde la teoría foucaultiana como un conjunto de prácticas y disposiciones que están mediadas por una racionalización específica de la organización y regulación de las acciones y decisiones de los estudiantes, docentes y directivos de la escuela. Esta racionalización corresponde a la lógica empresarial que vino a desarrollarse desde inicios de los años noventa en Colombia en la que los colegios privados fueron entendidos progresivamente como empresas que debían desarrollar la optimización de sus recursos humanos y físicos para promover un ambiente escolar que correspondieran con el ideal de democracia participativa que se debía gestar en todas las instituciones del país a raíz del desarrollo de la nueva Constitución Nacional de 1991.

En el segundo capítulo se hará una reflexión de la escuela como espacio de producción y reproducción de las prácticas de participación estudiantil, la forma en que son limitadas y a los intereses de grupo a los que corresponden. En la última parte del capítulo se retoma el concepto de conflicto escolar como una de las categorías que emergió del análisis de campo en medio del trabajo etnográfico que se desarrolló en el 2015 y que se presenta como posibilidad de agencia del estudiante quien, inmerso en muchas dinámicas del Gobierno Escolar, actúa por medio de alianzas, movilización de capitales culturales y rostros.

### **El Gobierno Escolar como Tecnología en la Escuela**

*La escuela emerge no como una expresión de intereses económicos, capacidades intelectuales o principios morales preestablecidos, sino como una improvisada “tecnología para vivir”, como un “habitus” que alberga los escasos medios que tiene a su disposición nuestra cultura para imaginar y conducir la educación  
(Ian Hunter; 1998)*

Varias investigaciones en el contexto nacional y regional han abordado la relación entre participación estudiantil y entornos escolares en los últimos años (Alvarado: 2015, Perez: 2014, Rosano: 2015, Víafora & Solarte: 2015), estableciendo el concepto de participación estudiantil desde diferentes aspectos teóricos (desde políticos hasta sociológicos), en los que se retoman marcos conceptuales como la acción comunicativa y la “inclusión del otro” que aparecen establecidos en la teoría de Habermas, hasta el uso de referentes teóricos de las Pedagogías Críticas como Henry Giroux y Michel Apple, en los que se posicionan roles de los estudiantes cada vez más activos y críticos frente al sistema educativo y al sistema económico y político que los sustenta (neoliberalismo).

El concepto de participación estudiantil oscila entre posturas de orden político como las establecidas por los pedagogos críticos como Paulo Freire, en las que se afirma la escuela como un escenario en el que se puede intervenir de manera activa y se busca construir autonomías estudiantiles que no sean simplemente receptoras de instrucciones y conocimientos transferibles sino constructores de un espíritu crítico y social. La mayoría de estas investigaciones retoman los marcos normativos nacionales o internacionales para cotejar los ejercicios de participación estudiantil que se desarrollan en los colegios de países latinoamericanos con los horizontes trazados

por organizaciones internacionales con el objetivo de contextualizar la necesidad local de potenciar la participación estudiantil y hacer una crítica a las formas en cómo se “vive” la democracia en la escuela.

Otras investigaciones como la de Marquinez y Obando (Obando & Marquinez, 2012) y de Reynaldo Mora (Mora, 2012) de orden más pedagógico, establecen al Gobierno Escolar como el espacio para fortalecer el ejercicio democrático por medio de incidencias escolares en los estudiantes, en las que se favorecen el desarrollo de proyectos de aula relacionados con el empoderamiento y el liderazgo. Por otra parte, el trabajo de Rosano (2015) realiza una comparación entre la participación estudiantil de dos escuelas ecuatorianas identificando las prácticas docentes de la participación y las ideas propias de los estudiantes respecto a lo que comprendían por participación estudiantil, realizando una descripción de los ambientes de aula y las perspectivas del docente y del estudiante sobre las posibilidades que deja la escuela para que los estudiantes participen.

Sin embargo, los trabajos consultados y mencionados ponen interés en la necesidad de transformar la escuela en escenarios cada vez más democráticos, dialógicos y abiertos, desconociendo las implicaciones que existen detrás de la normativa institucional, nacional o internacional que sustentan dichos proyectos o ideales democráticos. Por esta razón, se considera importante el hecho de entender al Gobierno Escolar de las instituciones educativas del país no como un producto normativo o simple estrategia política del Estado para enseñar y buscar construir la democracia participativa en las instituciones escolares del país, sino comprenderla de tal manera que el concepto, permita analizar las estrategias, acciones y fines que orientan el accionar aparentemente participativo de los estudiantes. En ese sentido, trabajos como el trabajo de Rosano

(2015) son de suma importancia académica en tanto que se presenta un enfoque metodológico cualitativo que abre las opciones de análisis del fenómeno de la participación al interior de las escuelas, a través de un trabajo etnográfico riguroso en tanto busca identificar la experiencia de los estudiantes y desde sus significados tratar de construir un análisis de trasfondo de lo que aparece como “participación” en la escuela.

Tal como lo establece Dubet (2007: 64), la sociología europea de los años 80 (heredada de Boudon), buscó entender los fenómenos escolares partiendo de la posibilidad de agencia de los mismos actores, en las que sus elecciones se encontraban determinadas por los recursos y por sus expectativas de obtener algún tipo de beneficio.

El punto interesante de esta cuestión es que dichas elecciones fundamentadas en las ganancias van configurando las diferentes jerarquías al interior de las instituciones escolares, lo que permite entender que la escuela no es una estructura plenamente cerrada y completamente predeterminada sino que las acciones estudiantiles, de maestros y de directivos se configuran con arreglo a determinados fines y esto va produciendo una determinada forma de participación dentro de la tecnología escolar que conocemos como Gobierno Escolar.

La presente investigación parte de comprender el espacio de la escuela como un escenario en conflicto y relación, alejándose de las definiciones normativas y estatales de lo que significa el Gobierno Escolar y profundiza en los ámbitos relacionales de los actores y en la posibilidad de agencia que existe en el campo de la participación estudiantil. El aporte inicial de investigación radica en la comprensión del Gobierno Escolar como tecnología, para luego revisar las experiencias de los alumnos entorno a la participación y las tensiones que se ponen en juegos y los habitus que operan allí.

Sin embargo, llevar a cabo una revisión sobre la procedencia del Gobierno Escolar en Colombia (desde ahora entendido también como GOBES) es un ejercicio que demanda la comprensión analítica del contexto social de los años noventa, en los que diferentes sectores de la sociedad colombiana, como el político y el educativo, ingresaron en la lógica de mejorar la calidad de la educación del país bajo un mismo horizonte de sentido: desarrollo de políticas neoliberales y de ideal democrático e igualitario que, en teoría, buscaban una mejor administración de los recursos y de los procesos directivos de los colegios y escuelas del país.

Estos discursos y políticas que enmarcaron la aparición de los GOBES en el país, se presentaron políticamente y desde el Estado Colombiano como una estrategia coherente, homogénea, con identidad propia y consecuente con el modelo económico que se imponía en el país. Sin embargo, la reflexión que se desarrolla en esta investigación se caracteriza fundamentalmente por rechazar conscientemente una génesis del Gobierno Escolar que pretenda encontrar algún rasgo de verdad, esencia o purismo. Lo que se pretende en lugar de esto es más bien, reflexionar sobre la procedencia de este constructo como lo establece Foucault:

Seguir la filial compleja de la procedencia, es al contrario mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas —o al contrario los retornos completos—, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros. (Foucault, 1979, pág. 13)

Para esto es importante encontrar las razones, los fines y las continuidades que haya podido tener durante su formación como concepto pero también como práctica al interior de las instituciones del país y su aplicación dentro del contexto particular de una institución educativa como lo es el Colegio San Benito de Tibatí.



En este capítulo se desarrollará la idea del Gobierno Escolar como *tecnología escolar*, entendida como un conjunto de prácticas y disposiciones que están mediadas por una racionalización específica de la organización y regulación de las acciones y decisiones de los estudiantes, docentes y directivos de la escuela. Se intentará demostrar que esta racionalización corresponde a la lógica empresarial neoliberal que vino a desarrollarse desde inicios de los años noventa en Colombia en la que los colegios privados fueron entendidos progresivamente como empresas que debían desarrollar la optimización de sus recursos humanos y físicos para promover un ambiente escolar que correspondieran con el ideal de democracia participativa que se debía gestar en todas las instituciones del país a raíz del desarrollo de la nueva Constitución Nacional de 1991.

En consecuencia, se presentan a continuación algunos rasgos característicos de la emergencia del GOBES, partiendo de la intención democratizadora de la escuela colombiana de los años noventa y el gobierno interno de la escuela que promovió el Estado colombiano como una estrategia ideológica de promover los ideales de democracia liberal y participativa en los niños y jóvenes del país.

### **Procedencia del gobierno escolar**

Durante el periodo de 1986-1990, se inicia en Colombia un proceso de descentralización de la administración pública que buscaba darle mayor autonomía política y administrativa a los entes territoriales que regulaban las instituciones de educación, proceso que no cobijó a los colegios privados como el CSBT. Éstos no se beneficiarían de tales procesos de descentralización de recursos ni recibirían auxilios económicos encaminados a mejorar la condición material de sus docentes, directivos o estudiantes o de mejorar su funcionamiento.

Ante esta ausencia de provisión económica, desde entonces el Ministerio de Educación Nacional MEN asume la responsabilidad, por medio de sus secretarías locales, de supervisar el funcionamiento de todas las escuelas secundarias, sean estas privadas o públicas. En tanto que tras un complejo proceso de negociación entre el gobierno y el Magisterio, y previa exposición de motivos ante la Cámara de Representantes, sustentada por el entonces Ministro de Educación el Sr. Carlos Holmes (Anexo 2), se expide la Ley No. 115 de 1994 o “Ley General de Educación” que buscaba ajustarse a los principios políticos de la nueva Constitución basada en los derechos humanos y en el Estado social de derecho.

Por su parte, el sindicato de maestros FECODE, el Magisterio, y el gobierno lograron concertar (tras nutridas sesiones de debate) un enfoque que ofrecía mayor autonomía institucional a los colegios en la que prevaleciera la participación democrática e igualitaria de todos los miembros del colegio, e iniciar un Plan de Apertura Educativa PAE en 1994, que culminó en el nacimiento de la Ley General de Educación en medio de un contexto polémico sobre recursos, calidad, cobertura y crítica al neoliberalismo.

En este contexto confluían dos hechos contradictorios que incidieron de manera decisiva en la promulgación de la Ley: por un lado, el precedente constitucional de 1991 que avanzaba en el delineamiento de un nuevo tipo de Estado social de derecho con enfoque participativo; y por el otro, la adopción, durante el gobierno de César Gaviria, del PAE que introducía para la educación los fundamentos de la economía neoliberal. Mientras la Constitución le imponía al Estado nuevas obligaciones y le otorgaba nuevos derechos y oportunidades a la población, el PAE pretendía aplicar a raja tabla el credo neoliberal (Ocampo, 1991)

Es en este escenario de tensión política entre los educadores, sindicatos y las estrategias del MEN por descentralizar y competir en resultados y cobertura surge, en el seno de la Ley No. 115 de 1994, el Gobierno Escolar (GOBES) como estrategia de organización interna de los colegios del país. Esta Ley fue reglamentada en lo que respecta al proceso pedagógico y de organización de la institución educativa con el Decreto 1860 del mismo año. En palabras de Ramírez & Téllez (2006: p 63) “con el decreto 1860 (...) se incluyen la reglamentación sobre el Proyecto Educativo Institucional, el gobierno escolar y las normas de evaluación y promoción a nivel de la institución educativa”.

La racionalidad del Estado colombiano en los años noventa sobre el control de la escuela se caracterizó por incluir nuevas formas de gobierno y administración del poder que justificaban la descentralización del Estado y la creación de espacios para que directivos, docentes y estudiantes pudieran construir y regular la escuela que las mismas comunidades locales requerían, con el fin generar mayor autogestión institucional en los contextos locales.

Con el nacimiento de la Constitución y las reformas internas del Estado colombiano, la escuela fue introduciendo en su desarrollo institucional algunos elementos democráticos fundamentados en los derechos y en la protección de los mismos. De hecho, los procesos de gestión escolar referidos a la política de los GOBES fueron pensados como un mecanismo central para la formación de ciudadanos y la construcción, desde la escuela, de una cultura democrática” (Castañeda, 2002, pág. 90).

Las políticas del gobierno sobre la escuela giraban en torno a dos ejes centrales. El primero se refería al tema de la descentralización de los procesos administrativos y organizacionales de las escuelas. Es decir, tendiente a una comunidad más o menos organizada que tomara decisiones de

autogestión. El segundo eje correspondía a la formación de estudiantes, futuros ciudadanos que desarrollaran e interiorizaran habilidades democráticas caracterizadas por su aspecto participativo, igualitario y pluralista (Ley No. 115, 1994).

Este segundo eje se llevaba a cabo al interior de las aulas del CSBT por medio de actividades pedagógicas y de currículo que crearían eventualmente nuevos espacios de formación (Anexo 3), lo que tuvo lugar en las clases de Constitución y cívica, espacio académico constituido para que los estudiantes pudiesen tener un acercamiento que les ayudara a comprender y dimensionar su rol como futuros ciudadanos de un país cuyo sistema político estaba reformándose.

Estas iniciativas de formación democrática empiezan a ver la luz en el CSBT hasta el año 1995 cuando se formaliza la idea de constituir un GOBES con un personero estudiantil, que cumplía las funciones de veedor de los procesos escolares. La idea de ejercer y vivir la democracia al interior de la escuela no se hizo esperar y las prácticas estudiantiles desde entonces estuvieron caracterizadas por el interés de elegir y ser elegido, reduciendo la actividad democrática al ejercicio de la representatividad.

En la vida cotidiana de la escuela, esta política se ha materializado concretamente en las jornadas de elección estudiantil que deben realizarse anualmente a inicios del año escolar, en la constitución del GOBES y en la elaboración del Manual de Convivencia. Este último existe en la escuela como dispositivo de control que inició desde la década de los sesenta como un *reglamento de disciplina* y que, con la llegada de las políticas neoliberales de los años noventa, se establece como una herramienta institucional en los que los directivos docentes y padres de familia disponen algunas de las características de su funcionamiento interno, gobierno y participación de corte democrático – representativo, que es abiertamente una estrategia del gobierno colombiano por proponer el ideal

de la escuela como “comunidad educativa” (Ley No. 115, 1994). Esto significa que teóricamente el Estado colombiano enunciaba una mayor participación y horizontalidad en el control de los procesos internos de las instituciones educativas. Igualmente, esta Ley establece que la institución educativa es autónoma en los contenidos que los estudiantes reciben en cada una de sus asignaturas, salvo las demás directrices como la formación de un GOBES que es una disposición de obligatorio cumplimiento para poder operar.

Sin embargo, este tipo de comunidad que profesa el gobierno nacional implica el hecho de que los miembros de la escuela “compartan” el mismo horizonte institucional, pero en el fondo no se tengan en cuenta las relaciones de poder que existen en ella y las desigualdades en el acceso a las decisiones sobre su funcionamiento, que en el caso de las instituciones privadas funciona más como una empresa en la que clientes internos (alumnos) y externos (padres de familia) reclaman una calidad en la prestación del servicio ante los directivos y docentes de la institución quienes tratan permanentemente fidelizar a un cliente, por medio de la demostración de resultados e indicadores de gestión.

Esto lleva a pensar la escuela privada como un aparato de ideologización sobre lo que “debe ser” la democracia representativa en sus estudiantes, pero que no interfiera en el proceso deliberativo y de decisiones de la institución como empresa. Así, los principios de la democracia participativa promovidas por el Estado parecen opuestos a las prácticas concretas de la escuela en su cotidianidad que se caracteriza por la vigilancia, el control y desigualdad en las posibilidades de decisión.

En muchos contextos escolares la participación de estudiantes está limitada a ciertas prácticas rutinarias que buscan según el MEN considerar las iniciativas de los alumnos (Ley No. 115, 1994,

pág. Art 142), como el hecho de escoger por mayoría a un representante de grupo, personero o presidente estudiantil. Así, de acuerdo con (Alvarez, 2003.), docente e investigador educativo de la Universidad del Valle, se reconoce que estas prácticas rutinarias de participación en los colegios

“deberían significar una alerta y un profundo interrogante para el proyecto de formación democrática, por cuanto aquéllos [Gobiernos escolares] no son principalmente ni se pueden reducir a la democracia representativa y menos en el escenario escolar donde ante todo se requiere construir escenarios efectivos para la participación, la cooperación, el autogobierno desde las propias aulas y en las relaciones cotidianas, en la interacción de los actores claves de la vida de la institución maestros, alumnos, directivos y padres”. (p.2)

La democracia representativa se ejerció en las escuelas colombianas durante los años noventa a través del voto, la postulación de representantes y la posibilidad de que los estudiantes se conviertan en representantes de sus compañeros. Sin embargo, estas prácticas (que son reconocidas por los docentes y directivos de las escuelas como democráticas) quedan supeditadas a las relaciones de poder que subyacen en la escuela, convirtiéndolas más que en verdaderos procesos de formación en valores democráticos, en vacías acciones rutinarias y de obligatorio cumplimiento de la Ley General de Educación de 1994. Así, de acuerdo a algunas investigaciones llevadas a cabo por la oficina de la Unesco en Colombia se establece que

“En los niveles operativos del sistema, la Reforma Educativa se concreta a nivel regional y local en la descentralización financiera y administrativa y, a nivel de las escuelas, en aspectos relacionados con la gestión escolar, básicamente con los Proyectos Educativos Institucionales – PEI–, los gobiernos escolares y la evaluación escolar” (Castañeda, 2000, p 18).

Los GOBES, más allá de sus presupuestos fundacionales de participación democrática, constituyen un intento del gobierno colombiano por consolidar al Estado, toda vez que el acto de gobernar supone un tipo específico de pensamiento estratégico o razón de Estado que apunte no al incremento de poder de quien gobierna, sino a la consolidación del Estado mismo (Foucault, 2006, pág. 137). El Estado colombiano delegó funciones a otros actores del gobierno y los discursos

democráticos sobre la participación, la productividad y la autonomía empezaron a resonar en el corazón de los centros educativos.

La escuela no es solo un escenario en el que existen unas prácticas de participación supeditadas a la Ley de Educación, sino que al interior de ella perviven mecanismos de control, regulación y vigilancia que hace que se produzca un tipo particular de participación de estudiantes, enmarcada en un ideal de democracia en la que aparentemente todos los miembros tienen las mismas posibilidades de agencia. Un ideal que resuena en los colegios del país desde 1995 y que cumple con la función de enseñar el tipo de organización política e ideológica que adopta el Estado: un Estado social de derecho liberal, en donde existen unas prácticas de participación como el voto, la representación política, órganos consultivos y decisorios entre otros. En otras palabras, el Estado encuentra en la escuela la posibilidad de extender su proyecto de democracia y participación ciudadana por medio de un conjunto de prácticas, mecanismos, regulaciones y sujetos que están dispuestos a prolongar la existencia de un ideal democrático de participación “equitativa” En otras palabras, la disposición y obligación que ejerció la Ley No. 115 de 1994 en las instituciones educativas del país tuvo una forma particular de presentarse. Se utilizó a la participación y el concepto de “comunidad educativa” con el fin de presentar la unidad de intereses de los diferentes actores que presentan distintos intereses.

La escuela, en palabras de Althusser, se convierte de esta manera en el aparato ideológico del Estado quien busca la adhesión pasiva de sujetos que se identifiquen con el ideal democrático en el que se reproducen las contradicciones de la desigualdad económica y política en medio de un sistema político que se presenta como “igualitario”:

Por eso creemos tener buenas razones para pensar que detrás del funcionamiento de su aparato ideológico de Estado político (...) está el de la Escuela, que reemplazó en sus funciones al antiguo aparato ideológico de Estado dominante: la iglesia (Althusser, 1986, pág. 35)

La escuela no es un escenario neutral despojado de ideologías o intereses del Estado, sino que al contrario, por medio de sus mecanismos de acción, prácticas, rutinas y discursos, se va instalando de manera subrepticia una reproducción de prácticas de participación para prolongar la existencia de un sistema político en los sujetos en el que los estudiantes se sienten *tenidos en cuenta* en medio de una institución social en la que perviven diferencias en las posibilidades de influencia, decisión, voz y voto.

En la escuela se promueven acciones pedagógicas que se desarrollan (principalmente) desde los docentes hacia los estudiantes, por medio de la enseñanza de las clases, las rutinas disciplinarias del cuerpo y de las ideas, se va produciendo en los estudiantes el imaginario de la necesidad y la funcionalidad de la existencia del Estado Liberal y la democracia como sistemas políticos o económicos que garantizan la igualdad, la justicia y el derecho.

Aunque muchos de los docentes de las escuelas públicas o privadas del país pueden afirmar que no comparten alguna cercanía ideológica con el Estado Liberal o la democracia como sistema político, la fuerza de Ley de Educación que proviene directamente del Estado establece que se desarrollen prácticas anuales de participación estudiantil, como las elecciones de los representantes estudiantiles, personeros y demás miembros de los GOBES durante los dos primeros meses del año escolar, en consonancia con las ideas del participación o democracia que promueve el Estado.

En estas prácticas anuales que se establecen en la Ley de Educación, se encuentra la ideología del Estado cuyo objetivo, tal como lo establece Althusser es el de



imponer las evidencias (sin advertir que se trata de “evidencias”) como evidencias, que solo nos queda reconocer y ante las cuales solo nos queda la natural e inevitable reacción de exclamar: Exacto! Es verdad! (Althusser, 1986, pág. 201).

En este sentido, la ideología se convierte en el sistema de referencia para el actuar cotidiano de la escuela, en la que se acepta, se defiende y se legitima el ideal de democracia en el que los actores de la sociedad actúan de manera participativa en las decisiones públicas de su país (aunque esta situación ni siquiera ocurre fuera de la escuela), por medio de mecanismos tradicionales como lo es el voto, la asociación y el consenso.

Para que este proyecto de gobierno interno de las instituciones educativas llegara a ser realidad, se refuerza la idea de la “construcción colectiva” de los PEI (Proyectos Educativos Institucionales), un documento institucional en el que se establecen los principios, filosofía, valores y formas de enseñar en la institución educativa. Es decir, es un documento que cuenta con las ideas de los representantes de padres de familia, estudiantes y educadores.

En esta construcción del GOBES se pueden rastrear algunos factores políticos, como la progresiva tendencia democrática y razones de Estado tendientes al logro del orden y la paz, que han permitido su existencia y contribuyeron a su desarrollo. El Estado colombiano, asentado constitucionalmente en el nuevo orden administrativo, focaliza sus esfuerzos en la promoción de la descentralización y la participación ciudadana, consagrando el valor de la educación como servicio público, la democracia como fundamento político y la participación como estrategia ciudadana que posibilita la cercanía del ciudadano con el Estado.

El colegio San Benito de Tibatí en la década de los noventa es un ejemplo claro de lo que pasa en los procesos de descentralización administrativa de la educación, en la que el desarrollo y sostenibilidad de un colegio depende específicamente de una organización privada o colectivo

religioso (en este caso el Monasterio Benedictino) que facilita parte de los recursos con los que se sostiene la educación de los estudiantes, mientras que el resto proviene de las matrículas y pensiones. En tanto que en términos administrativos y de participación, el MEN se hace con la prerrogativa de vigilar cada proceso funcional del colegio:

En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. (Ley No. 115, 1994).

Los intereses de los directivos de los colegios privados responden en muchas ocasiones al principio neoliberal de la educación que tuvo su origen en Colombia desde los años noventa el cual establece que la educación debe ser entendida como otro espacio de mercado en donde se debe cumplir la satisfacción de un cliente y, por ende, se reorienta la organización interna de la institución en pos de dicha satisfacción. (Chubb & Moe, 1990, pág. 190).

Esta visión empresarial de la escuela va produciendo una participación estudiantil ligada a la satisfacción de necesidades y de recursos que la escuela debe cumplir al ser proveedora de un servicio por el cual las familias están pagando y la participación estudiantil queda reducida a expresar opiniones sobre la satisfacción que como usuarios merecen, sin pensar que estas opiniones son poco influyentes en las decisiones sobre el horizonte institucional del colegio o la formación de los estudiantes; así se va produciendo una participación de tipo representativo en la que se aprenden las rutinas de la democracia representativa, pero carentes de incidencia en la administración del colegio.

En tanto que el CSBT es autónomo en materia financiera, la participación estudiantil no llega a influir neurálgicamente en las decisiones administrativas del colegio y de alguna manera están orientadas a fortalecer las actividades de tipo cultural, deportivo y de convivencia. El Gobierno nacional establece la manera cómo deben organizarse los GOBES y así se va produciendo la idea de remedo, o democracia a escala micro aparece en el corazón de la administración escolar de los años noventa.

Este discurso de la democratización de las escuelas y de los colegios está en consonancia con la idea de descentralización organizacional y administrativa que pretende desarrollar el Estado colombiano; en otras palabras, esta descentralización del poder Estatal, que delega a las entidades locales y a los mismas escuelas públicas o privadas, no resta poder gubernamental al Estado. De hecho, estas estrategias de descentralización y de autonomía de las instituciones educativas esperan que el Estado no pierda su papel protagónico en la gobernanza de la población colombiana, sino que se internalicen los propósitos de estrategias de autogestión, administración y de autogobierno que el Estado no había podido llevar a cabo a través de las tradicionales formas de gobierno vertical y centralizado, en las que el Estado mandaba unas directrices pero a su vez vigilaba su cumplimiento. Ahora, las instituciones se auto-vigilan, se autoevalúan, para cumplir con la gestión institucional y educativa acorde con los principios democráticos y neoliberales de la época.

Para integrar un gobierno escolar, se acude a la figura normal de representación de un grupo de personas más grande y, de esta manera, la representatividad o la estructura de una democracia representativa se adapta fácilmente a la forma en la que se administran los centros escolares del país. Sin embargo, al interior del gobierno escolar, las relaciones de poder existentes entre los sujetos que representan a otros están fuertemente condicionadas por los intereses de grupos como

estudiantes, padres de familia, docentes o directivos y la capacidad de argumentar y contrarrestar fuerza a las ideas de los otros.

### **¿Cómo se gobierna en la escuela?**

Gobernar es en sí mismo el acto de orientar las acciones de los otros o conducir las conductas de los individuos e implica guiar el comportamiento de los sujetos que actúan: incitando, desviando, facilitando, dificultando o impidiendo absolutamente la acción de los otros. Pero es siempre una manera de actuar sobre uno o varios sujetos actuantes (Foucault, 1984, pág. 237) y la escuela ha aprendido con los años a perfeccionar los instrumentos o mecanismos que corrigen, orientan y señalan las conductas de los demás. Algunos dispositivos de control que la escuela utiliza precisamente para guiar el comportamiento estudiantil son: 1) el reglamento interno de disciplina que con la Ley 115 se ha denominado *manual de convivencia* y 2) los procedimientos individualizantes que son empleados para atender y registrar cada situación escolar o estudiantil como un caso particular dentro de un expediente particular denominado “observador del estudiante”.

En el CSBT, estos dispositivos son los que orientan lo que se debe hacer, cómo se debe hacer y para qué se hacen determinadas acciones de seguimiento al proceso educativo de los estudiantes que presentan problemas de convivencia o de disciplina. El Manual de Convivencia de los colegios en el país ha de tener, según la normatividad del MEN, ciertos aspectos que regulan el accionar de los estudiantes en el plano académico y de relación con los demás miembros. Es un documento que se relaciona con el Gobierno Escolar en tanto que en este documento se acuñan las formas de organización interna del colegio, la función y alcance de acción de directivos, maestros y

estudiantes, así como el establecimiento de las funciones de los estamentos que conforman el Gobierno Escolar.

Este documento se construye o se revisa anualmente según los requerimientos del Ministerio de Educación, con la participación de los representantes de toda la “comunidad educativa”, con el fin de establecer de manera conjunta los fines, propósitos y reglamentación del colegio. En el CSBT este fenómeno se desarrolla de manera anual y pocas veces ha contado con participación activa o numerosa por parte de padres de familia o estudiantes.

La correspondencia del contenido del Manual de Convivencia de los colegios y escuelas del país con las normas nacionales del MEN debe ser total en tanto que se busca que con este documento se regulen y se den orientaciones sobre la convivencia escolar y el funcionamiento del colegio y sus actores, evitando en teoría algún tipo de violación a los derechos del debido proceso de los estudiantes, derecho a participar, o a los derechos establecidos en el código de infancia y adolescencia.

El segundo dispositivo responde a los procesos administrativos, burocráticos y de rutina que realiza el docente o directivo docente con el estudiante que tiene dificultades académicas o humanas para conducir su conducta indisciplinada o violenta y realizar un proceso de registro, seguimiento y control a sus acciones o actitudes. Estas formas de desarrollar este procedimiento puede variar de una institución escolar a otra, pero conservan independientemente del colegio, algunas características propias: 1) Registro de la falta en el observador u (hoja de vida del estudiante); 2) Protocolo de acompañamiento al estudiante involucrado por parte del adulto profesional; 3) formas de corrección o de enmendar errores de conducta estudiantil; 4) compromisos formales de cambio de conducta.

Así como la conducta corregible, la participación de estudiantes, maestros y directivos no se escapa a su reglamentación de control y seguimiento; de tal manera que en el CSBT, los procesos de elección estudiantil, planes de acción y funciones de los representantes están orientados específicamente por un apartado del manual de convivencia, denominado “Gobierno Escolar”.

Los usos de estos instrumentos no se limitan a exponer qué conductas son aceptadas o reprobadas por maestros o directivos, sino que involucran toda una organización y lógica de la corrección y el proceso individual que ha de desarrollarse en caso de que algún estudiante o miembro de la comunidad cometa un acto indeseado.

En el caso particular del CSBT, se puede observar que tanto el Manual de Convivencia como el observador del estudiante son utilizados simultáneamente por directivos o docentes para realizar un registro del comportamiento del estudiante; en ellos se inscriben las conductas escolares de los estudiantes que no son aceptadas y que contradicen los valores que la institución promulga. Entre estas conductas las que aparecen como las más graves están la deshonestidad, el irrespeto, la impuntualidad y el autocontrol (entendido como las acciones que generan indisciplina, pérdida deliberada de tiempo de clase, o algún tipo de agresión a los compañeros)<sup>3</sup>.

Lo que llama la atención de esta clasificación específica de las faltas a la disciplina es que están ligadas al uso moral del tiempo, los espacios y una autorregulación del cuerpo y de las acciones propias. Este procedimiento se hace individualizado y se registran en el *observador estudiantil*, una carpeta en la que se consigna año a año, los reportes del buen o el mal comportamiento

---

<sup>3</sup> El Manual de convivencia del colegio San Benito de Tibatí versión 2015, establece en el Art 271, que estos valores son tratados por medio de acciones pedagógicas disciplinares y correctivas.

estudiantil. El mal comportamiento implica el incumplimiento de las normas, o preceptos que se especifican en el Manual de convivencia.

Si para Foucault la escuela es una institución en la que las relaciones de poder se regulan a partir del uso de dispositivos de vigilancia y control de los cuerpos y la organización de los tiempos y espacios, son propiamente *las tecnologías* las encargadas de que estos dispositivos de control y su funcionalidad sean utilizados para alcanzar unos fines específicos. En otras palabras, las prácticas de *gobierno escolar* y de *participación escolar* pueden analizarse como una tecnología que se sitúa en un campo que se define por la relación entre medios (tácticas) y fines (estrategia).

“estos mecanismos del poder, estos procedimientos de poder, hay que considerarlos como técnicas, es decir, como procedimientos que han sido inventados, perfeccionados, que se desarrollan sin cesar. Existe una verdadera tecnología del poder o, mejor, de los poderes, que tiene su propia historia” (Foucault, 1984, pág. 189)

Si bien lo que ocurre en el Colegio San Benito es un conjunto de prácticas y procedimientos que buscan organizar a los sujetos, los espacios y los tiempos por medio de la fuerza de la ley y de la norma, es desde los años noventa que se establece el Manual de convivencia como un dispositivo que es utilizado por directivos y docentes para organizar los estamentos de representación, las funciones de quienes organizan la institución, los órganos consultivos y quienes toman las decisiones estructurales de la institución educativa. En este escenario de relaciones de poder y jerarquía, existen también relaciones de resistencias que permiten analizar el campo escolar como un escenario de oposición, conflicto de intereses, medio y fines que van configurando unas prácticas de participación y de gobierno particular.

Es pertinente y oportuno señalar desde ahora que el Gobierno Escolar no se entiende como una disposición normativa que simplemente existe en un documento institucional o que llanamente procura un ambiente democrático en las instituciones educativas desde los años noventa, sino más

bien como una *tecnología* compleja de prácticas y procedimientos en los que los miembros de la escuela se encuentran inmersos y en los que se estructuran unos medios y unas estrategias para regular las acciones de los demás o para conducir por medio de algunas acciones las acciones de los otros.

Un caso concreto de análisis, que permite ilustrar de manera práctica la estructura compleja del GOBES como *tecnología escolar* fueron las expresiones de los docentes que se entrevistaron y que formaba parte del gobierno del colegio. En dichas entrevistas se puede observar la necesidad de mantener la idea de un “debido proceso” y de un “determinado perfil” para acceder a la participación. Estos requisitos escolares de alguna manera, producen por un lado un determinado tipo de “estudiante participativo” y, por otra parte, “unas limitaciones explícitas” a la participación que quienes no cumplen con el perfil:

Investigador: Tengo entendido que aquí en el colegio los estudiantes representantes son escogidos por medio del voto, pero quiero saber si de alguna manera los estudiantes que se postulan deben tener cierto bagaje o experiencia como representantes, o lo puede hacer alguien que desee hacerlo sin tener ningún tipo de experiencia

Docente: En el colegio hay dos figuras que representan a los estudiantes frente a otras instancias, eh...una es el estudiante representante ante el consejo directivo, y la otra es la figura del personero estudiantil, son dos cargos diferentes, pero...esto, respecto a la experiencia que deben tener, pues te comento por ejemplo que los estudiantes de once, se postulan y ellos deben tener una serie de características para hacerlo, como: tener un conocimiento del manual de convivencia del colegio, tener una hoja de vida impecable en cuanto a comportamiento por lo menos una superación de sus problemas disciplinarios. (Entrevista a Docente. Agosto 2015. Archivo de Investigación)

Tal como lo establece el docente del colegio, la participación de los estudiantes se encuentra mediada por su disciplina o conducta en el transcurso del año. Sin embargo, este no es el único requisito que caracteriza las formas en que se dan los mecanismos de participación. La



burocratización, por ejemplo, de los procesos por los cuales tienen que pasar las iniciativas de los estudiantes es otra de las situaciones que restringen la participación estudiantil en el colegio.

Ellos [estudiantes] deben pasar una propuesta o un formato de participación con las cosas que ellos quieren hacer en su mandato y esta propuesta se revisa por un grupo de maestros que es como el comité electoral, quien avala si la candidatura del estudiante es válida. (Entrevista a Docente. Agosto 2015. Archivo de Investigación)

Se puede afirmar que las dinámicas de regulación, vigilancia y cumplimiento del conducto regular o la jerarquía del organigrama institucional (por ejemplo, el estudiante debe solicitar a los docentes su aprobación para participar y debe ser evaluado para alcanzar e rango de representante estudiantil) son acciones que estructuran el orden del gobierno escolar y las mismas acciones de sus miembros. En las intervenciones de estudiantes y docentes se menciona varias veces la necesidad de referirse a los otros miembros del colegio como “instancias” o como rangos dentro de una estructura jerárquica donde el adulto es quien coordina o tiene mayor posibilidad de guiar y determinar los procedimientos de participación de los demás.

El análisis que realiza Michel Foucault en el contexto del gobierno, o las artes de gobierno, es fundamental para entender cómo existen unas racionalidades específicas del adulto que van configurando y estructurando las prácticas de los otros. En el caso de la escuela, los valores de la democracia, la igualdad y el derecho son verdades que se transmiten y se reproducen en los estudiantes, desde las clases, las normas y las correcciones públicas o privadas, con el fin de hacer ver que la escuela debe ser una institución en la que se respetan los derechos y las libertades de los estudiantes, maestros y directivos, ajustados al cumplimiento de la norma que es construida aparentemente por todos los miembros de la escuela, pero que en realidad, los que participan y orientan su construcción son los adultos: el docente o el directivo.

Si bien Foucault, se remonta a la razón de estado (Polizeiwissenschaft) como un primer ejemplo de arte del gobierno en el que las virtudes tradicionales como la “sabiduría, justicia, respeto por las leyes divinas y costumbres humanas” se establecen de alguna manera como prioridad para robustecer ese estado y su poder, son las ideas de *participación, representatividad y democracia* las que van a justificar el hecho de la existencia de un nuevo tipo particular de gobierno neoliberal y descentralizado en Colombia con la aplicación de una tecnología escolar específica llamada gobierno escolar.

En las escuelas, la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) cuentan hasta el día de hoy con la colaboración de los beneficiarios (padres de familia y estudiantes) y proveedores del servicio educativo (directivos y docentes). Por esta razón se fue denominando a esta estrategia de gestión educativa, “acciones democráticas, o participativas (Ley General de educación, cap. 5)”, debido a que, para ejecutar y diseñar estos proyectos que orientan la parte administrativa y académica de la institución, se debía (por normativa nacional) involucrar al grupo de padres de familia, docentes, directivos y del sector empresarial que conformaban los colegios del país.

Sin embargo, el ejercicio práctico de cómo se desarrolla la participación estudiantil dentro del GOBES dista de esta normativa estatal. La *gubernamentalidad* como concepto analítico en la obra de Foucault tiene dos aspectos muy útiles para el trabajo de campo de esta investigación porque, por un lado, invita a identificar las razones por las cuales la escuela promueve el ideal democrático en relación a la ley y bajo qué instrumentos lo logra. Por otra parte, permite identificar las oposiciones y las diferencias encontradas entre los actores en cuanto a las decisiones institucionales y cómo estos desarrollan estrategias y alianzas de acuerdo a sus intereses en medio de esta

oposición. El concepto de *tecnología* en Foucault permite ver las luchas y las diferencias dentro de una forma de gobierno sin caer en el romanticismo idealista de algún sujeto heroico que lucha en contra de un sistema y evita que se caiga en un análisis binario entre la resistencia de los sujetos y la estructura. No se trata de entender la participación estudiantil dentro de un marco analítico de acción en donde los estudiantes son héroes y los directivos son villanos, sino comprender que los actores que hacen parte de la vida de la escuela movilizan, enfrentan y gobiernan las acciones de sí mismos y de otros.

En el negocio cotidiano de gobernar la vida económica y social de todos los días, se dejan ver nuevas formas de poder, autoridad y subjetividad que se forman constantemente dentro de estas prácticas cotidianas. Tal como lo expresa Foucault cuando afirma que

“Me parece que es necesario distinguir las relaciones de poder en tanto que son juegos estratégicos entre libertades (...); entre los juegos de poder y los estados de dominación, están las *tecnologías gubernamentales*, confiriendo a este término un sentido muy amplio -que van desde la manera de gobernar a la propia mujer, a los hijos, hasta la manera en la que se *gobierna una institución* (Foucault, 1987: 140).

Los estudiantes dentro del colegio o escuela tienen la posibilidad de ser reconocidos como parte del gobierno escolar dentro de un ejercicio anual y normativo establecido por el MEN. Sin embargo, los estudiantes que ingresan en este proceso no son agentes pasivos de los procesos de simulación democrática que se produce en la escuela. Los estudiantes establecen relaciones, realizan acuerdos, generan propuestas y desarrollan ideas para que esta actividad se lleve a cabo. En otras palabras, reproducen acciones en consonancia con la norma; pero al ser encarnadas en prácticas cotidianas enmarcadas en relaciones de poder, hacen de esta situación un escenario de análisis de la relación entre el sujeto y la estructura, entre las prácticas y las representaciones que se tiene del gobierno escolar.

Indagar en estas prácticas cotidianas del colegio llevó a centrar la atención en las actividades fundamentales en las que la participación estudiantil se veía regulada, conducida y controlada por dispositivos específicos y normativos como el manual de convivencia del colegio. Se ha mencionado cómo surge este dispositivo y cómo se vuelve funcional a las racionalidades de control de la escuela cuando en él se consignan las lógicas y procedimientos del cómo participar, quienes lo pueden hacer e implícitamente cuáles son sus limitaciones.

También se han analizado las formas en que se gobierna en la escuela por medio de una tecnología de relaciones de poder y de conducción de conductas llamada *Gobierno Escolar*. Una tecnología que se fundamenta en algunas racionalidades de la escuela heredadas de los procesos económicos del neoliberalismo de los años noventa, según la cual se promovió la idea de que las instituciones escolares debían ser cada vez más autónomas en sus procedimientos, organización interna y decisiones institucionales; procesos de los que el Estado colombiano se había responsabilizado en décadas anteriores, pero que desde esta época se delegó a cada institución educativa y a la empresa privada en particular.

La visión de *comunidad* que estableció el Estado colombiano desde los años 90, para referirse a los miembros de una institución educativa escolar implica en sí una invisibilización de dos factores determinantes para entender las dinámicas de participación escolar: en primer lugar, las desigualdades (influencia, poder, capital cultural) y, en segundo lugar, los intereses de los miembros de la escuela, que muchas veces se encuentran enfrentados y son aplacados por las relaciones de poder que existen entre los maestros y los estudiantes.

Así, se presenta la necesidad de entender la escuela como un escenario de permanente conflicto de intereses y de relaciones de poder en las que individuos, intereses, posiciones y oposiciones se

ven orientados por una tecnología, conjunto de prácticas concretas que responden a la racionalidad del control y regulación del accionar de sus miembros, no sin encontrar resistencias y luchas. Por esta razón, en el siguiente capítulo se pretenderá desarrollar el concepto de participación estudiantil que se produce al interior del Gobierno escolar y cómo existen algunas limitaciones formales y subrepticias legitimadas desde las disposiciones y dispositivos rectores del colegio. Este ejercicio se llevará a cabo por medio del análisis de las diferenciaciones y desigualdades en el acceso a la participación y en la acumulación de *capitales culturales* que permite identificar cómo se participa y se lucha por los intereses de grupo y describir cómo aquellos individuos que pueden movilizar mejor dichos capitales pueden llegar a ser más influyentes dentro de la tecnología descrita como *Gobierno Escolar*.

### **Conclusión**

Se ha descrito la forma en que el Gobierno Nacional en cabeza del MEN ha desarrollado la estrategia de descentralización de la administración y de las funciones que tenía a cargo el gobierno centralizado de finales de los años ochenta en Colombia, haciendo de esta estrategia neoliberal algo funcional en la medida que se articulan a los argumentos de la democracia escolar, la participación comunitaria y la autogestión educativa.

El GOBES (Gobierno escolar) se ha descrito como un producto de la estrategia del Estado para hacer del proceso de descentralización de la educación y de la administración escolar, una política nacional fundamentada en las ideas de los valores democráticos propios del contexto social y neoliberal en el que nació la nueva constitución del país de 1991. El aporte teórico y conceptual que ofrece Michel Foucault (1987) sobre gubernamentalidad y las tecnologías de gobierno

permite hacer una reflexión sobre el Gobierno Escolar un tanto diferente, ya que se comprende entonces como un conjunto de prácticas que estructuran a otras prácticas de los individuos al interior de la escuela; una institución en la que se desarrollan relaciones de poder legitimadas a partir de dispositivos de control como lo es el Manual de Convivencia y en la que las relaciones entre estudiantes, maestros y directivos son orientadas bajo los discursos democráticos, de representación y debido proceso. Esta indagación se desarrolló en el marco de una etnografía de la escuela al interior de una institución educativa privada y de corte confesional católico como lo es el Colegio San Benito de Tibatí en Bogotá.

Se realizó una revisión del concepto de Gobierno Escolar analizando su emergencia en la década de los años noventa, en los que institucionalmente y por parte del MEN se entiende a la escuela como una “comunidad”, cuando en el escenario escolar la misma participación de los estudiantes se encuentran en una desventaja evidente frente a otros actores de la escuela tal como lo manifiestan investigaciones anteriores (Cubides: 2001).

En contraposición a la idea de que el Estado promueve una democracia en las instituciones educativas, se desarrolla la idea de Gobierno Escolar como una tecnología que (en términos de Foucault) se refiere al conjunto complejo de prácticas y procedimientos que utiliza unas técnicas (medios) para alcanzar unos fines (estrategias). El mantenimiento de las relaciones de poder, la limitación de la acción de los miembros de la escuela y la racionalidad “democrática y de representatividad” que existe sus miembros, así como la promoción de una visión de la escuela como “comunidad” son algunas de los medios que utiliza la institución educativa para ordenar y producir un tipo particular de participación estudiantil que será analizada en el siguiente capítulo.

## II. Producción de la Participación Estudiantil en el C.S.B.T

Los conceptos propios de la teoría de Foucault sobre la sociedad disciplinar y las tecnologías de poder que aparecen en las sociedades modernas y que actúan bajo ciertas racionalidades ligadas al control de la población por parte del Estado, permiten aterrizar el análisis a una escala social más pequeña como la escuela. Además, haber entendido el Gobierno Escolar como una tecnología y no como una disposición simplemente normativa del Estado colombiano ayuda a desnaturalizar y a analizar la aparente apropiación armónica y sin conflicto de las directrices estatales sobre el gobierno de la escuela por parte de los colegios y nos permite entender que el hecho de que exista un “gobierno escolar” en la escuela implícitamente reproduce prácticas de control, orientación de las acciones de otros (conducir conductas) y el establecimiento de la democracia como la forma legítima de hacer política. Por otra parte, el concepto de tecnología en Foucault nos remite al análisis de las prácticas, rutinas y acciones propias de quienes viven en medio de las relaciones de poder en determinado contexto como lo es en este caso el colegio.

Por esta razón, el ejercicio etnográfico parte de entender y explicar en este apartado, las formas en que los estudiantes del CSBT actúan y se movilizan en medio de la tecnología escolar denominada *gobierno escolar*, entendiendo que la escuela (como otros espacios sociales de interacción) es un lugar en el que se pueden explorar significados, percepciones y opiniones sobre lo que les ocurre a los individuos y sus experiencias particulares de socialización. Además, el papel del docente que investiga su propia escuela (situación del autor de esta investigación) le permite tener de cerca no solo los documentos y las fuentes de indagación para la etnografía sino que le exige retomar las habilidades de observación de sus estudiantes y de sus prácticas, aspecto que,

como lo expresa Peter Woods, requiere iniciar un distanciamiento social respecto al papel del maestro y cultivar una actitud reflexiva para lograr un trabajo etnográfico fructífero. (Woods, 1987)

Si bien la teoría de Foucault y el concepto de *tecnología* nos permite entender las relaciones de poder y control a partir de ciertas prácticas específicas sobre cómo se hacen y se entienden las cosas que se hacen en la escuela, es con el análisis de los conceptos de *campo* y *capital cultural* de Bourdieu (2000) que podemos entender cómo se posicionan los diferentes actores en medio de la escuela.

La etnografía que se desarrolló en el colegio San Benito de Tibatí buscó establecer un diálogo con la teoría de Bourdieu sobre el *campo*, que permitió establecer algunas características de las formas en que existen las jerarquías y posiciones en medio de la escuela y el gobierno escolar por medio del capital cultural de los estudiantes. Para desarrollar esta conceptualización con el trabajo de campo, se trabajaron algunas técnicas de recolección de la información y el análisis de diversas fuentes como los documentos oficiales del colegio (Manual de convivencia, Actas de reunión institucional), entrevista semi-estructurada a los representantes estudiantiles del 2015, a un exalumno que participó en el Gobierno Escolar y a algunos docentes de la institución. También se observaron algunas actividades escolares del año académico de la institución (jornada electoral de estudiantes y día de la autoridad<sup>4</sup>) escogidas principalmente por su estrecha relación con los procesos participativos de estudiantes que formalmente expresa la institución. Este cúmulo de fuentes y técnicas de recolección de la información requiere un proceso de análisis que busque por una parte la triangulación de esta información y la descripción de las categorías que a priori trabajaron.



### **Participación estudiantil y Gobierno Escolar**

Para analizar determinadas situaciones encontradas en la etnografía, como el hecho de que los estudiantes actúan de acuerdo a intereses personales o grupales en medio de un campo en el que están fuertemente determinados por las condiciones sociales, fue útil el uso de los conceptos de *tácticas* y *juego de rostros* de Dubet (1987), conceptos que permiten entender cómo en la escuela, existen situaciones relacionales en las que los estudiantes se presentan en la interacción con el “otro” (docente, amigo, enemigo, directivo) de maneras distintas, pero también convenientes o adecuadas a ciertos privilegios o beneficios. Al respecto, Dubet plantea que:

El universo de la subjetividad escolar es disociado. Por un lado, el hiperconformismo adolescente es el soporte a una posible crítica moral a los adultos. Por otro lado, hay una voluntad de defender una voluntad frágil contra todo lo que la amenaza y desestabiliza en el grupo de compañeros (Dubet F, 1996: p 12)

Es decir que el estudiante va construyendo una subjetividad a partir de los referentes de aceptación de grupo (entre pares), así como la posibilidad de ir configurando una forma de ser y de estar a partir de las relaciones con la autoridad y con el adulto. Así, para entender la forma de y las dinámicas escolares de participación de los estudiantes del colegio San Benito de Tibatí, se debe “partir desde el alumno”: en otras palabras, poder acercarse a la descripción densa de sus acciones entendiendo la utilidad o la conveniencia de las mismas, descifrando las formas en que ellos mismos se presentan o aparecen ante los demás, en medio de una tensión que oscila entre la aceptación del grupo o la popularidad y la búsqueda de una identidad diferente.

En conclusión, se puede afirmar que el concepto de *táctica* en Dubet es útil para entender la posibilidad de agencia escolar, muchas veces influida por la aceptación grupal adolescente o la oposición/aceptación al adulto y el concepto de *rostro* permite entender las formas en que se presentan los estudiantes en un contexto particular que ordena y construye el colegio llamada

Gobierno Escolar. Las formas en que se integran conceptualmente a la teoría de Foucault (tecnología de gobierno) y a la comprensión de la escuela como *espacio social* en el que se desarrolla un *habitus* específico de participación estudiantil se desarrollan a través del ejercicio observado en campo y por el análisis de estos tres autores y sus principales conceptos a la luz del trabajo etnográfico realizado en el CSBT. Inicialmente se establecerá la relación entre capital cultural y participación estudiantil por medio del análisis de las entrevistas de los estudiantes; luego se describirá el rol del alumno que participa en el colegio; y, por último, se analizarán los mecanismos de participación por medio del análisis de contenido cualitativo como técnica de investigación. La investigación documental centra su atención en el contenido del texto (Bardin, 1996) estableciendo en primer lugar una descripción de la procedencia de la fuente, tipo de texto y construcción de categorías posterior que permiten establecer un filtro del contenido de los documentos trabajados. Las categorías utilizadas para el análisis de contenido del manual de convivencia, y las actas de reunión de los representantes estudiantiles fueron: mecanismos de participación, requisitos de participación y fines de la participación<sup>4</sup>.

### **La participación estudiantil: el producto de una acumulación de capital cultural en la escuela**

Bourdieu (1987) establece algunos elementos importantes en cuanto al ejercicio de la acumulación de capital cultural que es entendido como un tipo de capital que puede manifestarse

---

<sup>4</sup> Para el análisis documental se construyeron bases de información en donde se describía la forma del documento y tras una lectura posterior se vió la necesidad de clasificar apartes de las fuentes en aras de responder: ¿Por medio de qué se participa en el CSBT? ¿Para qué se participa? , ¿Qué exigencias pueden existir para participar?. De allí surgen las categorías expresadas para su posterior análisis: mecanismos, fines y requisitos.

de tres maneras (institucionalizado, incorporado u objetivizado), pero que sobretodo puede intercambiarse por otros capitales a favor del inversionista o del individuo que los posee. En la escuela ocurre una situación similar; los estudiantes, maestros y directivos que acumulan un acervo de conocimientos sobre el funcionamiento del GOBES, sus procesos y sus fines en la escuela, invierten este cúmulo de experiencias en actos públicos de la institución escolar para demostrar a los demás estudiantes, docentes y directivos que son aptos para ser representantes de los demás haciendo operativo el acto de gobernar y decidir en la institución. Consiste en una acumulación de experiencias previas, ideas, reuniones, discusiones, conversaciones, lecturas sobre el tema que van a emplearse a la hora de proponer o debatir alguna decisión escolar o que se utilicen para justificar u orientar las acciones de los demás actores del colegio.

Esta acumulación se entiende entonces como un capital cultural que en términos de Bourdieu puede ser un *capital cultural incorporado*:

La acumulación del capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo, tiempo que tiene que ser invertido personalmente por el “inversionista”. El trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del “sujeto” sobre sí mismo -se habla de cultivarse-. (Bourdieu, 1979, pág. 13)

Los estudiantes que se postulan para participar en el Gobierno Escolar en el colegio San Benito de Tibatí lo hacen porque han cultivado (tal como lo propone Bourdieu) algunas experiencias significativas de liderazgo, protagonismo y popularidad que ha implicado la inversión en tiempo y trabajo por parte del estudiante que ve en dicho cultivo académico y de liderazgo algún tipo de ganancia simbólica o de popularidad futura entre sus compañeros. Los estudiantes que han sobresalido en sus calificaciones o que han sido reconocidos por liderar algunas actividades de tipo artístico o deportivo son los que tienen una buena probabilidad de ser representantes de sus demás compañeros. Esta relación entre nivel de calificaciones, buen comportamiento de disciplina y

posibilidad de acceso al Gobierno Escolar fue una arista de análisis de campo de interesante reflexión.

De los 14 estudiantes que se investigaron y que han sido representantes estudiantiles en el colegio, 12 de ellos fueron estudiantes destacados por su buen rendimiento escolar o por representar la figura del estudiante “dedicado”, un calificativo que utilizaban varios maestros a la hora de referirse a las actitudes y comportamientos de los estudiantes que no tenían antecedentes de indisciplina o llamados de atención por conductas negativas.

El buen rendimiento académico año tras año y los conocimientos acumulados sobre lo que significa ser un representante estudiantil, miembro del Gobierno Escolar del colegio, puede entenderse entonces como una acumulación de capital cultural incorporado, que los estudiantes sobresalientes en este campo han desarrollado y que puede verse reforzado por medio de la combinación con otro tipo de habilidades sociales, como el liderazgo deportivo o artístico, habilidades aprendidas en el proceso de socialización primaria, como lo es el contacto con la familia:

**Investigador:** *¿En tu familia te han motivado o te han inculcado alguna vez ser representante, o líder? ¿Cómo ha sido ese proceso?*

**Estudiante representante de 11°:** Sí, creo que nuestra familia influencia demasiado. Pero nuestra familia más cercana, es decir, nuestros parientes de edades similares. Somos afortunadas de tener personas brillantes e inteligentes en nuestra familia, supongo que nos motivamos por serlo un poco. ... también el hecho de que fui administradora de una página web acerca de libros e ideas literarias. Yo debía leer los artículos o producciones literarias de las personas que participaban y elegía qué se publicaba, esto de alguna manera me hizo tener criterio para poder expresar mis ideas. (Archivo personal: Entrevista de campo, Julio 2015).

**Estudiante de 10°:** Pues en general en mi familia, pues... sobre todo mi mamá, me han dicho como... “que bueno que dirijas al grupo de danzas”... “o a las compañeros de curso”, “tienes palito para eso” si? y nada, creo que también se trata de conocer que esto de ser representante lo vas aprendiendo en el camino y luego ves que puedes hacer cosas por tu grupo (Archivo personal: Entrevista de campo. Julio 2015).

En este caso, la estudiante de 11° refiere que su entorno familiar es influyente en su forma particular de actuar y de hacer las cosas en el colegio, es decir que en su familia existe determinada transmisión de valores, creencias y esquemas de pensamiento que son propios de un contexto social o cultural en el que se considera que la educación y específicamente los hábitos académicos son importantes. Para esta estudiante el acto de leer, escribir y dedicarse al estudio no es extraño, sino que es un hábito compartido con otras personas de su familia desde hace años y en las que ha habido intercambios culturales permanentemente.

En el caso de la estudiante de 10°, se puede entender que en su familia hay una aprobación por el desarrollo de sus habilidades de liderazgo y se puede afirmar que para los estudiantes el hecho de acumular experiencias en el colegio, les habilita para desarrollar estas actividades de participación.

El capital incorporado, según Bourdieu, se refiere a un tipo particular de capital representado por el cultivo académico de sí mismo y que se ha adquirido por medio de las lecturas de libros, obras de arte, cine, idas al teatro entre otras actividades que permiten tener al individuo un repertorio de hábitos:

El capital cultural incorporado (...), supone un trabajo de inculcación y de asimilación que consume tiempo, tiempo que tiene que ser invertido personalmente por el “inversionista” (al igual que el bronceado, no puede realizarse por poder. El trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del “sujeto” sobre sí mismo (se habla de cultivarse). (Bourdieu; 2000, Pág 6)

Este capital juega un papel determinante en la forma como los estudiantes se relacionan y hacen parte del gobierno de la escuela ya que, gracias a este factor, se va construyendo un tipo particular de participación en la que muchos estudiantes son elegidos por poder expresar mejor sus ideas,

demostrar a otros que son estudiantes intelectualmente “bien formados”, utilizan un vocabulario llamativo y pueden llegar a ser convincentes. Estos estudiantes que logran esa movilización de capitales son los que utilizan esta incorporación de experiencias y conocimientos para comprender y apropiarse de manera más sencilla de los procedimientos, lógicas de las reuniones, debates y demás actividades que son propios del *habitus* de los miembros del Gobierno Escolar.

Las actas analizadas de las reuniones de representantes tiene como característica formal la estructura de otro tipo de reuniones escolares realizadas por maestros o directivos: un quorum, unos puntos de trabajo, conclusiones (tareas) y firmas de los asistentes. Quienes presiden las reuniones de la SET (Sociedad estudiantil Tibatiana) son los estudiantes mayores. Ellos tienen la posibilidad de orientar la reunión, conocen los procesos para convocar y dirigir este espacio y lo han aprendido en el transcurso de la estadía en el colegio; normalmente estos estudiantes (en su mayoría de 10° y de 11°, cursos superiores) han de promover ideas que los demás estudiantes apoyan, bajo el *rostro* de “voceros” de los demás compañeros del colegio. Los estudiantes que participaron en esta investigación manifiestan que el hecho de ser representantes de curso, personero o presidente estudiantil los convierte en depositarios de la confianza de sus compañeros, voceros de los estudiantes y mediadores de su grupo con los de los docentes o directivos del colegio. Algunos de ellos han utilizado mecanismos como la elaboración de oficios (cartas de solicitud los docentes), proyectos de artes, o de actividades de integración o creación de espacios lúdicos, que son de interés para sus compañeros. Este aprendizaje por parte de los estudiantes de cómo funciona “el debido proceso para proponer” es como un capital que empieza a acumularse en los mismos estudiantes para que en los próximos años sean reelegidos por sus compañeros. Incluso muchos de ellos comentaron en las entrevistas que es por el factor de la experiencia previa o por el carisma que

pueden ser reelegidos año tras año; es decir, las experiencias, conocimientos y habilidades sociales son los detonantes para que se vuelvan a postular y ser reelegidos.

### **El rol del estudiante que participa en el Colegio San Benito de Tibatí**

En el análisis documental se puede identificar un *rol particular del estudiante que participa* en las actividades institucionalizadas por la escuela. En otras palabras, cada documento provee una imagen sobre *qué es y qué hace* un estudiante en el Colegio San Benito de Tibatí y *cómo es su participación* dentro del Gobierno Escolar.

En las actas del consejo directivo del 2015 y en una de las reuniones de estudiantes, se logra evidenciar que, en las reuniones de este órgano directivo del colegio, asiste al menos un estudiante que hace parte del grado undécimo, en consonancia con la Ley de Educación. Sin embargo, la participación del estudiante consiste en responder cuando se pregunta su opinión respecto a temas académicos puntuales de algunos compañeros y sobre el comportamiento de otros estudiantes que se encuentran en proceso disciplinar por faltas graves a los valores que establece el Manual de convivencia (deshonestidad, irrespeto). La participación de los estudiantes en este caso es una participación motivada por la indagación y la interpelación del adulto, quien encuentra en el estudiante representante la posibilidad de acceder a la información relacionada con el ambiente académico y disciplinar del resto de alumnos. La indagación y la opinión del estudiante que participa tienen una función de revisión y evaluación de los procesos que la escuela desarrolla frente a los estudiantes.

En una de las actas de reunión del 2015, se puede ver cómo se analizan casos en los que algún estudiante de otro curso ha tenido faltas reiterativas al valor del respeto y se analizan cuáles podrían

ser las consecuencias académicas o disciplinarias que debería enfrentar el estudiante. Se puede afirmar que el consejo directivo del Colegio San Benito en el año 2015 tiene una función adicional de revisar el tipo de sanciones o actividades pedagógicas que buscan transformar y sancionar la conducta del estudiante. La participación del estudiante que hace parte de esta instancia del colegio es la de un miembro consultivo frente a la actitud de otros compañeros y la viabilidad de desarrollar actividades “efectivas” que puedan ser empleadas en aquellos estudiantes que no se comportan “adecuadamente” o en relación al Manual de convivencia escolar.

Para Foucault (1984:186), la tecnología de poder es un campo que actúa entre los fines (estrategias) y los medios (tácticas) que pueden existir en una institución determinada, como la cárcel, la escuela o los hospitales. En otras palabras, la escuela como institución utiliza algunas tácticas o medios como la participación, la opinión o la información que puedan suministrar los estudiantes que hacen parte del gobierno escolar, para perfeccionar la forma de corregir o conducir las conductas de los demás.

Sin embargo, la visión del adulto sobre lo que significa gobernar la escuela no puede entenderse como una voluntad común y única ya que, dentro de esta misma forma *adulto-céntrica* de entender y accionar al interior del gobierno de la escuela, habitan intereses a veces disímiles entre sus miembros: padres de familia, maestros y directivos.

En las actas del consejo directivo del año 2015, se puede ver que el papel de los padres de familia, al igual que el de los estudiantes, funciona como receptores de información (se les informan algunas decisiones, necesidades o actividades del calendario escolar); sin embargo, algunos de ellos actúan en formas de vocería de algún conjunto de padres de familia más grande. Sus intervenciones en el acta están relacionadas con preguntas respecto al funcionamiento del



colegio; sobre las dificultades presentadas con algún maestro en particular, o sobre algún beneficio escolar que pueden tener los estudiantes por medio de alguna estrategia como clases particulares para los estudiantes.

Lo interesante del análisis de los documentos institucionales es que puede reconstruirse una determinada posibilidad de agencia y participación estudiantil que está orientada por la normativa interna del colegio que estipula: quienes deben participar, cómo deben hacerlo y en qué actividades. La participación estudiantil, entonces, se ve rezagada a cumplir con el funcionamiento y debido proceso que rige el Manual de convivencia, un instrumento disciplinario que para el año 2015 solo contó con la revisión de directivos y maestros. Esto le da a la norma un enfoque unidireccional en el que los docentes y directivos aun cumplen la función de la revisión y la vigilancia de la participación estudiantil. El estudiante se encuentra dentro de la paradoja de la participación escolar que tanto se ha discutido en otras investigaciones (Baeza, 2002, Cubides 2001); es decir que los estudiantes van participando en la institución en la forma en que el adulto, representado en la figura del docente o del directivo docente, van estructurando esas prácticas o formas de participar en la escuela.

En otras palabras, podemos decir que el hecho de que los estudiantes participen en el GOBES de acuerdo con algunas características determinadas que instituyen las mismas directivas del colegio va produciendo una limitante formal a los estudiantes que no cumplen con dicho perfil. El rol del estudiante que hace parte del gobierno escolar es un estudiante aplicado, con buen promedio académico y que no genere algún tipo de resistencia o crítica a las formas convencionales de participar. Esta situación se puede entender como un *habitus escolar de participación* en el que los

estudiantes van interactuando y regulando sus acciones de acuerdo a las estructuras de participación escolar, o como lo llama Bourdieu:

Un conjunto de estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principio generadores y organizadores de prácticas (Bourdieu, 2010, pág. 86).

La participación dentro del gobierno escolar, en el Colegio San Benito tiene como estructura, un cuerpo normativo desde lo que la Ley General de Educación y el Decreto 1860 establecen; pero la forma en que se producen estas participaciones depende de la forma en que se van generando relaciones entre los actores o miembros de la escuela. Esto quiere decir que la forma en que se produce la participación depende de las relaciones de autoridad y poder que se gestan al interior de la institución educativa entre estudiantes, maestros y directivos. Estas relaciones de poder involucran el sometimiento del accionar del estudiante a lo que establece la norma del Manual de convivencia, pero también involucra la enseñanza permanente del sistema democrático como la forma legítima de acceder a la participación escolar, aun cuando esta exista con limitantes formales.

Dubet (2009: 18) señala que la relación entre docente y estudiante implica siempre la existencia de una autoridad y la voluntad de liberar al otro (al estudiante); pero paradójicamente, para buscar que el estudiante crezca y sea libre, se utiliza un instrumento educativo como el programa escolar, un currículo o unos ideales o valores institucionales que son los que le dan legitimidad al docente para incidir sobre las acciones de los estudiantes. Docentes, directivos y estudiantes se van construyendo en estas múltiples relaciones, cada uno en sus roles:

Las relaciones entre los roles sociales y la personalidad [en la escuela] se establecen con toda firmeza fijando un predominio de los roles sobre las personalidades, forjando las subjetividades singulares en el marco de una tensión entre la adhesión y la resistencia a los roles sociales. El maestro y el alumno están detrás de sus roles y se construyen al abrigo de y bajo la protección de sus roles (Dubet, 1996: 197).

Si bien la relación pedagógica entre el estudiante y el docente implica una forma de estar frente al otro quien puede entenderse como un guía o un aprendiz, esta relación está mediada por los roles a los cuales acuden, a las autoridades bajo las cuales pueden guiar la conducta de los otros, generando procesos de adhesión o resistencia a esos roles marcados de la escuela: el estudiante aprendiz y el docente como reflejo de la autoridad.

En el caso de la participación al interior de consejo directivo, los estudiantes adoptan un rol pasivo en el que simplemente son indagados para saber cómo está el clima escolar, qué problemas pueden identificar al interior de la escuela, y qué culpables o responsables de las dificultades escolares o de convivencia del colegio existen en el momento. El estudiante representante se identifica así mismo como la voz de sus compañeros y como mediador entre los maestros y los demás estudiantes, aunque pocas veces se le escucha hablar en nombre de sus compañeros frente a las directivas.

Cuando el estudiante se convierte en representante de sus compañeros, este no está directamente participando en el Gobierno Escolar; de hecho, representar a otros se encuentra en consonancia con las prácticas establecidas por la estructura de participación normativa que tiene el colegio. Sin embargo, los estudiantes entrevistados reconocen que la representación estudiantil es la forma *natural* de participar dentro del Gobierno Escolar y, al convertirse en representantes por medio del ejercicio del *voto*, se sienten facultados para dar a conocer la voz de los demás compañeros.

El hecho de naturalizar algunas prácticas de participación en la escuela, (como el voto) hace que los estudiantes no encuentren otros posibles campos de acción y se reduce al ejercicio anual y rutinario de escoger a algunos que no hacen mucho, o casi nada. Ante la pregunta sobre el quehacer de un representante estudiantil, se encuentran algunos aspectos en común entre las opiniones de

estudiantes y maestros; la mayoría se refiere al hecho de ser voceros o representantes de un grupo más amplio de la escuela, que tiene algunos derechos específicos. Sin embargo, algunos estudiantes en las entrevistas que se realizaron a los representantes mencionaron que el acto de representar a otros es muchas veces un acto carente de fundamento democrático.

Según Pitkin (2014) existe un tipo de acepciones sobre la representación que permiten analizar lo que ocurre al interior de una institución escolar en la que los estudiantes participan:

La representación descriptiva, en la que prevalece algún grado de correspondencia entre las características personales e intereses laborales, profesionales o de asociación, entre representantes y representados. (p 15)

La característica de la representación de los estudiantes en el colegio San Benito de Tibatí se acerca más a una representación de *tipo descriptivo y asociado al término de autorización*, en donde los estudiantes, por tener las mismas características de sus compañeros (ser estudiantes), comparten entre sí una serie de intereses que son manifestados frente a otros colectivos de la escuela; por ejemplo podemos mencionar actos específicos que se observaron en las entrevistas en los que los estudiantes manifestaron en varias ocasiones el hecho de actuar en nombre de los intereses de sus compañeros como ser escuchados ante una solicitud académica o una queja frente al comportamiento de un docente o directivo. Estas manifestaciones responden al hecho de entender que la representación estudiantil contiene también un deber ser dentro del contexto escolar.

Es por esta razón que los estudiantes y docentes se refieren a unas características propias que deben tener quienes desean representar a los demás estudiantes; las cualidades que se mencionaron con mayor frecuencia en los documentos son: son *el liderazgo, la responsabilidad y comunicación*. Así, el ejercicio participativo escolar es identificado por estudiantes y por docentes como una

actividad en la que se debe cultivar ciertas actitudes y en la que *la mediación* entre los diferentes colectivos es la cualidad más preponderante.

El hecho de que un grupo social establezca los criterios y las formas en las que los demás deben actuar y apropiarse de cómo deben hacerlo implica la construcción de un espacio social en el que algunos quedan rezagados al cumplimiento de las exigencias del otro; se instaura en ellos la idea de que el ejercicio democrático es legítimo cuando se vota por un candidato y se le delega cuando la mayoría está de acuerdo con esa idea. La escuela reproduce entonces la idea de la democracia legítima cuando se escoge por medio del voto, aun cuando hayas restricciones formales o subrepticias para hacerlo.

El conocimiento sobre el Gobierno Escolar, la participación y la democracia en la escuela les permite a estos estudiantes aprender más fácilmente las dinámicas de participación escolar, en las que el “personero, el representante estudiantil o vocero de los alumnos” responde de acuerdo a lo que la institución les pide que haga. Incluso, estos títulos les permiten convertir este capital cultural o social en un capital simbólico que pervive en las relaciones de poder de la escuela. A veces, estos títulos o cargos les dan la posibilidad de asistir a eventos públicos por fuera de la escuela en la que funcionan como representantes de la institución ante otras instituciones sociales, asumiendo su título y acumulando más capital cultural. Sin embargo, los estudiantes que mejor se acomodan a estas estructuras de participación que son legitimadas desde el manual de convivencia son los que cumplen sin resistir abiertamente a las exigencias que establece el manual de convivencia para hacerlo.

La participación de los estudiantes dentro de la escuela se ve enfrentada a grandes contradicciones que pueden entenderse mejor si se comprende a esta institución como un campo

social en el que existen luchas por el poder y la toma de decisiones. Si bien el aspecto normativo de la constitución de los gobiernos escolares en términos normativos se propuso desde los años noventa como la oportunidad comunitaria de construir democráticamente el proyecto escolar o de colegio que cada comunidad necesita, la participación de los estudiantes aún se encuentra limitada por las desigualdades en el manejo de la información, en la preparación académica y en la experiencia de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes.

Es decir, el juego de poder se establece desde el agenciamiento o movilización de capitales sumamente asimétricos, toda vez que los alumnos tienen la oportunidad solamente durante un año de su formación académica de hacer parte del GOBES, en tanto que los profesores y directivos se encuentran inmersos regularmente en el funcionamiento de estos procesos, lo que les permite acervar mayor experiencia, tanto en aspectos formales como no formales que tejen el entramado de la participación escolar.

### **El conflicto escolar: entre la posibilidad y la norma**

La escuela es una de las instituciones encargadas de la socialización, la primera en la que los niños y adolescentes toman contacto con el saber formalizado y las normas sociales. Aquí se va configurando una percepción del mundo, se recorta la realidad de una manera determinada para ser aprehendida (Bourdieu: 1989). Es también el espacio para el aprendizaje de los actos democráticos que se reproducen según las disposiciones normativas externas a la institución educativa, como la Ley General de Educación 115 y el decreto 1860 de 1994; estas son disposiciones normativas que regulan la organización interna de las instituciones educativas básica y media.

En estas disposiciones legales, en especial en la del decreto 1860 de 1994, específicamente en el capítulo IV, aparecen estipulados algunos criterios sobre la organización interna de las instituciones educativas:

1. Se define a la institución educativa como una *comunidad*, un grupo de personas conformado por padres de familia de los estudiantes matriculados en la institución, estudiantes, docentes que trabajan en el colegio, directivos o administrativos y egresados.

2. Se establece como *obligatorio* la constitución de un Gobierno Escolar, para la participación democrática de todos los estamentos del colegio. Este gobierno se constituye por el *Consejo Directivo, Académico* y el Rector.

3. Existen otros órganos que aparecen de forma subsecuente a los anteriormente señalados, como el *Consejo de Estudiantes* y la *Asociación de padres de familia*.

Estas disposiciones especifican el qué y el cómo funciona cada estamento de la comunidad escolar. La forma en que son presentadas las funciones de cada uno, busca mostrar una imagen de una institución social que practica la democracia participativa por medio de la representación en el que un individuo es vocero y representante de un colectivo más grande. Esta forma de actuar del Gobierno Nacional al orientar la organización interna de la escuela busca ser coherente con los ideales que se exponen tácitamente en la Constitución Política de Colombia de 1991 sobre la participación ciudadana, en la que los mecanismos tradicionales como lo son el voto, la apelación, y el debido proceso, funcionan para que los miembros de la comunidad escolar se sientan integrados al interior de una comunidad democrática. Así lo manifiesta Correa (2016) en una investigación sobre la Cultura Política en colegios de Soacha, Cundinamarca:

La participación directa se materializa en los mecanismos consagrados en el artículo 40 de la Carta, en las diferentes formas de participar, donde estudiantes, jóvenes y trabajadores pueden ser fiscalizadores de la gestión pública, y de la función administrativa de las instituciones (p.9).

Otras disposiciones internas, como la práctica del cumplimiento de los Manuales de Convivencia (anteriormente llamados reglamentos de disciplina), van configurando un tipo especial de participación en los estudiantes en la escuela. Por ejemplo, algunos aspectos que debe contener el Manual de Convivencia del colegio, según lo estipulado por el Decreto 1860, establecen que las normas de conducta de alumnos y profesores garanticen el mutuo respeto, diálogo, derecho a la defensa y definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa y el derecho a la elección de representantes estudiantiles, como lo es el personero estudiantil.

Tanto las disposiciones normativas internas (Manual de convivencia) como las externas a la institución (Decreto 1860 y Ley General de Educación 115), se articulan de tal manera que la norma exterior, promovida por el Gobierno Nacional, se ve reforzada en la escuela por el reglamento de la escuela o Manual de Convivencia. Allí se prefiguran las formas de acción, organización, participación y los conductos regulares para solucionar los conflictos que pueden llegar a presentarse entre los miembros de la comunidad. En la revisión documental se observó que los conflictos que el manual de convivencia del Colegio San Benito procura resolver están relacionados con faltas a los valores de convivencia como el respeto, la honestidad, autocontrol/autorregulación (hacia otros estudiantes, docentes o directivos). Estos valores pueden ser transgredidos por cualquier actor de la escuela; sin embargo, el manual hace una especificación de cómo debe corregirse ese comportamiento en los estudiantes y qué proceso debe llevarse cuando los alumnos incurrir en estas faltas.



Sin embargo, realizar una descripción de este aspecto normativo y legal de la organización de las escuelas y centros educativos de educación básica y media del país no es suficiente para analizar las lógicas o dinámicas de participación interna que puede presentarse en una escuela, ya que esta descripción responde a la visión del gobierno nacional y en algunos casos de los administradores de los colegios privados del país.

Para comprender las dinámicas de participación estudiantil dentro del gobierno escolar, se entiende a la escuela como un espacio de lucha constante (Ball, 1989) en el que los miembros del colegio no siempre se comportan como una *comunidad* (tal como lo establece la normatividad del colegio), sino como una serie de actores que entran en conflicto por el poder y las decisiones. Este conflicto permanente es, en palabras de Ball, la garantía de que existe alguna señal de aspecto democrático en la escuela. Por estas razones, la escuela es entendida entonces no solo como el aspecto administrativo y legal que es orientado desde un gobierno local, sino como un escenario en el que se disputan ideologías, estatus e influencias en aras de tener acceso al poder y a la decisión. Esta perspectiva de la escuela permite entender que el espacio escolar está atravesado por tramas de significado sobre lo que los actores consideran qué es participación y representación estudiantil; pero también nos permite entender las concepciones diferentes entre los actores y las estrategias que utilizan para alcanzar sus fines, no sin entrar en confrontación o conflicto.

Ante este último punto del conflicto escolar, se debe mencionar que el Manual de convivencia del Colegio San Benito de Tibatí proyecta la imagen de que los conflictos son situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses (Manual De Convivencia 2015. C.S.B.T. Art. 58, numeral 1), pero no se especifica una forma constructiva de resolverlos, sobre todo cuando hay incompatibilidad de

intereses entre estudiantes y docentes directivos. La forma de resolución de conflictos en el Colegio San Benito de Tibatí se identifica por su carácter procedimental de resolverlo ante las instancias respectivas, en donde se espera que haya una actitud dialogante y constructiva que evite la agresión física y verbal.

Según el Manual de Convivencia del colegio del año 2015, el conflicto debe resolverse de manera pacífica y constructiva evitando el comportamiento agresivo entre las personas. Sin embargo, los estudiantes entrevistados manifiestan en varias ocasiones que la escuela impone lo que ellos quieren proponer, solo les informan a los estudiantes cuando algunas de estas decisiones ya han sido tomadas por parte de los maestros o el consejo directivo:

“ A mí lo que no me gusta es que a uno como que no le informan...o sea... uno como que es representante pero a uno como que no le dicen de todas las decisiones que se toman y uno no puede estar presente como en todo ese proceso. A veces uno propone cosas, pero como que no lo toman en cuenta o simplemente no se puede realizar, así esas decisiones sean por un bien común de los estudiantes. Uno no puede participar del todo en la toma de decisiones. O sea uno aporta, pero toca esperar la decisión de los altos rangos.” (Entrevista a estudiante representante de 11°, Agosto de 2015).

Según la anterior entrevista, una limitación formal que existe en el colegio es el acceso a la información sobre las decisiones institucionales por parte de los estudiantes que han sido elegidos como representantes. Frecuentemente se observaron cómo se organizaban reuniones en las que participaban los representantes de las instancias del colegio, pero los estudiantes podían percibir que ya se habían realizado acuerdos o tomado decisiones que los afectaban directa o indirectamente. Cuando los estudiantes argumentaban un descontento frente a las decisiones como el cambio de uniforme o actividades institucionales, se reorientaba la discusión con argumentos teóricos o prácticos que los estudiantes desconocían y que manejaban los maestros.

En una oportunidad se pudo observar que en una de las reuniones, la personera intentó persuadir a los maestros de “darle una oportunidad de mantener la matrícula de un estudiante” que había perdido su cupo escolar por problemas disciplinarios; sin embargo, los maestros comentaron que las oportunidades ya se habían dado y que el estudiante por su falta de responsabilidad y autocontrol debía retirarse de la institución.

Pero no hay una valoración positiva del conflicto de intereses o visiones que existe entre estudiantes, maestros y directivos. La discusión y el debate están por fuera de los procedimientos para resolver los conflictos o proponer estrategias escolares<sup>5</sup>. Los actos disruptivos o fuera del orden o que no siguen el conducto regular son corregidos, y en algunos casos sancionados, haciendo un seguimiento especial de las situaciones o casos de los estudiantes que presentan mayor resistencia a la norma, tal como lo presenta el mismo Manual de convivencia del año 2015:

...el Comité Disciplinario estudiará el caso y los documentos del proceso educativo y formativo del estudiante y sus acudientes en el CSBT. Este Comité expedirá un concepto de los hechos presentados y hará llegar dicho informe a la instancia competente para que ésta sancione las medidas pertinentes: Consejo Académico, Consejo Directivo. (Manual de Convivencia 2015. CSBT. Art 319).

Si los docentes y directivos de las instituciones escolares entienden que las acciones estudiantiles que están por fuera del debido proceso administrativo, antes de ser mediadas, estudiadas y debatidas, deben ser sancionadas, corregidas o ignoradas, el malestar estudiantil se incrementa y el clima escolar se ve afectado. Por esta razón es importante conocer cómo desde los documentos institucionales como el Manual de convivencia, las actas del consejo directivo

---

<sup>5</sup> La palabra debate aparece solo una vez en el manual de convivencia y se utiliza en el Artículo 226, para referirse a que los estudiantes que son candidatos a algún cargo de representación estudiantil, deben preparar espacios de discusión para presentar sus propuestas ante otros estudiantes

(encargado de la dirección del colegio), y las actas de reunión estudiantiles, se reflejan un tipo particular de participación estudiantil que es producido al interior del CSBT.

### **Mecanismos de participación estudiantil; lo normativo y lo relacional**

Los mecanismos de participación estudiantil al interior del colegio San Benito puede analizarse como un producto escolar desde dos perspectivas: la primera tiene que ver con el *aspecto instituyente-normativo*, en tanto que los actores de la escuela instituyen año tras año y desde los referentes legales exigidos por el Gobierno Nacional, las reglas de juego para que los estudiantes y otros miembros de la institución puedan ejercer el derecho al voto, expresar opiniones y diferentes juicios respecto a los documentos legales que establece el Gobierno y que son propios de la institución, como lo es el Manual de Convivencia, el PEI y el sistema de evaluación de los estudiantes. En segundo lugar, los mecanismos de participación estudiantil se entienden desde el *aspecto relacional de los actores* en tanto que la reacciones, los acuerdos, los conflictos de intereses, el rol de los docentes y directivos frente a las acciones estudiantiles permiten rastrear las limitaciones y las estrategias que operan los miembros de la institución para lograr lo propuesto mediante el uso de los mecanismos establecidos.

Para acercarse al análisis del aspecto *instituyente normativo de los mecanismos de participación*, se utilizaron como fuentes de información: 3 actas de reuniones estudiantiles de representantes escolares, el Manual de Convivencia del colegio (específicamente en su capítulo Participación y Gobierno escolar) y 4 de las entrevistas a estudiantes representantes del colegio, seleccionadas por el alto volumen de información proporcionada respecto a las experiencias previas de participación que tenían que ver con los mecanismos de participación del CSBT.

El análisis de estos documentos se realizó haciendo una lectura de cada uno de los textos y por medio de una segmentación de los mismos de acuerdo a la construcción de tres categorías principales de análisis: *mecanismos de participación del colegio*, *fines de la participación* y *límites de la participación*. La primera categoría se construyó a partir de la revisión de los documentos en cuyos segmentos se identificaban características relacionadas con las estrategias o herramientas que utilizaba el colegio para permitir que los estudiantes dieran a conocer su voz o fueran parte de un proceso de selección para representar a sus compañeros. Otros segmentos de los documentos se asociaron con el propósito de la participación estudiantil en el colegio y la revisión de los principales argumentos que sustentaban el para qué de la participación y acción estudiantil. Por último, se revisaron las partes de los textos que se asociaban a la regulación o prohibiciones tácitas de participación estudiantil en el colegio, algunas estipuladas y otras evidenciadas desde las experiencias de estudiantes.

Al realizar una revisión de las actas de reunión de los estudiantes representantes de la Sociedad Estudiantil Tibatiana (SET) y del Manual de Convivencia se puede identificar que la justificación permanente que se hace de la participación estudiantil acude al derecho que tienen los estudiantes y demás miembros de la institución a tomar parte de las decisiones del colegio entendiendo al colegio como una comunidad. Esta visión está claramente justificada desde los aspectos normativos de la Ley General de Educación de 1994 y la Ley de Infancia y Adolescencia en sus artículos 32 y 34 e implican la existencia de un órgano representativo del total de los estudiantes de la institución.

Los estudiantes que deseen participar de las decisiones del Gobierno Escolar del Colegio San Benito, deben, por una parte, ser escogidos por medio de *voto estudiantil* en cada uno de los

cursos o en la totalidad del colegio, y por otra, estar asesorados permanentemente por un grupo de maestros y estar habilitados académica y humanamente cumpliendo con el perfil estudiantil<sup>6</sup> que establece el colegio. Se identificó que los estudiantes pueden participar desde lo observado en la documentación del Manual de convivencia y en las actas de reunión de los estudiantes de la SET por medio de los siguientes mecanismos: 1) el voto, 2) las reuniones de órganos colegiados, y 3) por medio de la representatividad. Estos mecanismos están ligados al aspecto institucionalizado y normativo del funcionamiento de Gobierno Escolar del colegio, los dos primeros se encuentran de manera explícita consignados y referenciados por el manual de convivencia y por algunos estudiantes que manifestaron en las entrevistas haber accedido al Gobierno Escolar e incidido en pequeñas decisiones escolares por medio de estos. El tercer mecanismo (representatividad) también aparece tácitamente en los documentos, implícitamente existe en tanto que es una de las formas en que los estudiantes pueden proponer o crear acciones estudiantiles y de grupo que vayan en consonancia con las normas y el horizonte pedagógico y formativo del colegio. La representación es entonces entendida como otro mecanismo de participación estudiantil en el colegio San Benito.

Según el análisis de la documentación consultada, el tipo de participación estudiantil que existe en el Colegio San Benito responde a una participación en la que el ejercicio de la representatividad, le provee al estudiante un papel de “vocero” de las ideas de sus demás compañeros. Sin embargo, para hacerlo ha de pasar por un proceso de revisión disciplinar y

---

<sup>6</sup> El perfil del estudiante del colegio San Benito está dispuesto al inicio del documento del Manual de convivencia del colegio y está estructurado por una serie de acciones, actitudes y comportamientos que deben tener hacia las demás personas y con ellos mismos. Dentro de ellos se destacan por su repetitiva mención: el compromiso académico, la disciplina consigo mismo, el respeto, y el cumplimiento de norma.

académica que los docentes asumen para descartar posibles candidatos que no cumplen con este tipo de perfil. Estas funciones de los docentes que regulan la participación formal que establece la normativa están acuñadas y legitimadas desde la construcción del manual de convivencia. Si bien la Ley General de Educación 115 promueve un ideal de participación democrática y constructiva por parte de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, el *Manual de Convivencia* (como instrumento disciplinar de la escuela) regula y supervisa la participación formal de los estudiantes al interior del Gobierno Escolar, por medio de conductos regulares, comités de revisión de la documentación o del observador del estudiante; incluso se especifica el papel que tiene el Consejo estudiantil como un órgano colegiado, pero que no tiene incidencia directa en la construcción de decisiones estructurales que modifiquen el horizonte o el quehacer del colegio.

Los estudiantes representantes y los maestros que participaron en la investigación refieren en las entrevistas que el colegio tiene un debido proceso y que la forma en que se admiten o aprueban los estudiantes que van a participar en las elecciones a presidente o personero estudiantil son difíciles de aceptar; allí es donde el aspecto normativo no es suficiente para la interpretación de los mecanismos de participación, sino las experiencias de relación entre estudiantes representantes y otros miembros de la comunidad educativa. Esto es a lo que se refiere el *aspecto relacional* de los mecanismos de participación

...por lo menos cuando hay chicos que pasan su formulario o postulación para ser candidatos y el comité electoral revisa las hojas de vida de los estudiantes, uno se da cuenta que hay impedimentos de tipo disciplinario que los inhabilita para serlo, u otros tienen problemas con materias o dificultades de índole más académico, y pues... decirles que no pueden asumir ese cargo...pues, ¿si me entiendes?, es difícil decirles porque ellos están animados, pero es algo complejo. (Entrevista a docente del colegio, 2015)

Sin embargo, no solo el aspecto normativo formal limita o restringe la posibilidad de la participación de todos los estudiantes (ya que por ejemplo el consejo académico, conformado por

docentes, tiene la posibilidad de escoger algunos estudiantes), sino que existen prácticas de docentes, directivos y de los mismos estudiantes que están presentes en la legitimidad del hecho de que la participación estudiantil del colegio sea estructurada; un ejercicio que se hizo evidente fue que la actividad académica en exceso lleva a algunos estudiantes a desistir de la idea de participar:

Algo que frena o trunca el interés de participación de los estudiantes son las normas excesivas, por ejemplo, en los más pequeños hay muchas prohibiciones, los chicos no quieren participar, no existe empatía de manera general entre el profesor y el estudiante. Finalmente, los estudiantes se vuelven herméticos y la carga académica se vuelve tan grande, que uno no se siente cómodo... existen muchos trámites para hacer que las cosas se logren hacer (Entrevista a exalumna personera. Promoción 2014. Septiembre de 2015).

Respecto a la excesiva carga de actividades y acciones burocráticas o los llamados “excesivos trámites” que refiere la exalumna entrevistada y que impone la escuela a los estudiantes para corregir las acciones inadecuadas, Ian Hunter afirma que la teoría liberal de la educación y de la educación de los jóvenes para la democracia se fundamenta en dos factores claves de su organización: el primero se refiere a su carácter “pastoral –gubernamental” y el segundo, al carácter “burocrático” o “técnico-experto” (Hunter, 1998). Estos dos factores se complementan de tal manera que el ideal de construcción de un ciudadano que participa activa y democráticamente queda instalado como un programa del sistema educativo en el que se busca *guiar las almas de los hombres* desde una perspectiva moral con el fin de dar a conocer los mecanismos y pasos para participar como miembros de una nación.

De esta manera, el sistema educativo “pastoral-burocrático” (como lo llama Hunter) nos acerca a la definición del Gobierno escolar como una tecnología de control y reproducción de acciones participativas de los futuros ciudadanos del país, en las que produce una lógica burocrática para



que los mismos estudiantes participen y a su vez cataloga con aspectos morales quienes pueden participar, lo que debe y no debe realizar un representante escolar.

Un aspecto clave para entender el aspecto *pastoral burocrático* que señala Ian Hunter (1998: 45) se evidencia en las actividades de la elección anual de personería que ocurre año tras año en el colegio. Allí, la totalidad de los estudiantes son preparados con algunas semanas de anterioridad por parte de maestros y compañeros de los cursos superiores con el fin de realizar una “sensibilización” sobre la importancia del voto, de su carácter secreto y de la importancia moral que tienen los candidatos de ser transparentes, hacer campañas realistas y no ilusionar a los estudiantes más pequeños con promesas que no se pueden cumplir. Es decir, hay una actividad del docente que busca conducir el *alma* del estudiante candidato para que actúe de acuerdo a los principios de la verdad. Es el adulto quien se encarga de establecer lo que se debe y no se debe realizar antes, durante y después de las elecciones.

En el colegio, los candidatos han sido seleccionados después de hacer una revisión exhaustiva de sus observadores u hojas de vida: aquellos candidatos que tengan mejores calificaciones, ningún problema de disciplina o que de alguna manera demuestren habilidades sociales o discursivas son considerados “buenos candidatos”. Quienes cumplen con algunos de estos criterios tienen algunas oportunidades de ser seleccionados y quienes no cuenten con ninguno de estos criterios, se les rechazarán sus candidaturas. Este proceso es realizado por dos o tres representantes de los docentes, dos o tres estudiantes y uno o dos padres de familia quienes en conjunto forman el equipo denominado “comisión electoral”. Este órgano revisa candidatura, da el visto bueno a los estudiantes y da las pautas para que los estudiantes realicen una campaña electoral, en los tiempos, los espacios y con las características permitidas por la institución. Algunas de las prohibiciones

para desarrollar las campañas electorales en el colegio San Benito radican en la no afectación de las clases académicas para hacer campañas, no incentivar a otros estudiantes a perder clases y la no utilización elementos extravagantes como peinados no convencionales, maquillaje o atuendos para realizar campaña electoral. Existe, en palabras de Foucault, una *higiene social* sobre cómo actuar, realizar campañas y en últimas hacer política al interior de la escuela. Esta higiene consiste en poder hacer una campaña, en términos de algunos docentes del colegio: austera, sencilla y honesta.

Estos procedimientos de inspección y revisión estudiantil forman parte de un entramado burocrático y técnico en el cual se inscriben los candidatos estudiantiles. Cada uno de los procedimientos del proceso de selección de personero o representantes de curso ha de pasar por la revisión, el uso debido de formatos para presentar candidaturas, propuestas y campañas. Para que al final de la jornada se lean los nombres de los candidatos que fueron electos y representen según la normatividad interna y externa del colegio los derechos y deberes de sus compañeros.

El sistema pastoral –burocrático se encuentra presente en las actividades escolares que se relacionan con la democracia y la participación estudiantil. Los estudiantes actúan de acuerdo a este sistema con algunas prácticas y estrategias particulares de socialización y movilización de sus intereses e ideas. A continuación, se presenta un análisis de este aspecto.

### **Las voces y los rostros de la participación estudiantil en la escuela**

Los estudiantes en la escuela se encuentran inmersos en relaciones con otros actores como lo son los adultos, representados por las figuras de los maestros, los directivos o los mismos padres de familia. Las relaciones que ellos establecen con el mundo del adulto en la escuela está

caracterizado por algunos “juegos de rostros”, como lo demuestran las investigaciones del sociólogo francés Françoise Dubet.

El concepto de *juegos de rostro* que desarrolla Dubet (1998: p12) en su libro *En la escuela*, permite entender que los estudiantes adolescentes realmente son capaces de actuar con el fin de parecer verdaderos, o con el fin de no ser descubiertos en su privacidad. Su rostro exterior o la forma en que se proyectan ante los adultos no es sinónimo de hipocresía, sino de protección de una identidad que está en proceso de formación y, por lo tanto, en constante contradicción. Para evitar las contradicciones, el estudiante adolescente proyecta un rostro exterior, que quiere decir al otro lo que el estudiante cree que es. Al respecto Dubet (1998) afirma que:

Las tensiones y los desajustes entre las exigencias de la integración escolar y la subjetivación y los intereses escolares son tales que los colegiales están “obligados” a hacer juicios y críticas contradictorios. En términos de identidad personal y de formación de ellos mismos, se dotan de un *rostro* que les permite administrar esos tironeos. El rostro opera como un mecanismo de protección, pero también como un mecanismo que reduce esta complejidad. (p.13)

Los estudiantes movilizan ciertos rostros, en consonancia con la identidad que van desarrollando en su adolescencia. El rostro que se presenta ante los docentes y directivos docentes busca dialogar con las exigencias que se imponen por medio de los instrumentos de disciplina, como lo es el Manual de Convivencia. Es un rostro de un estudiante que busca entender la lógica del adulto y responder de acuerdo a sus exigencias.

Según el organigrama escolar de 2015, o el mapa administrativo del colegio en el que se especifican cargos y jerarquías según el orden de mando, los representantes estudiantiles y su Consejo estudiantil, están subordinados por el consejo académico y por el comité de convivencia del colegio. Podemos entender de manera explícita que la subordinación implica que quienes están bajo el control de las actividades de participación estudiantil están encargados del desarrollo

académico y convivencial o disciplinario de la institución. El único estudiante que puede tener voz directa ante un organismo regente del colegio es el *Representante de estudiantes ante el Consejo directivo*; pero el análisis documental de las actas del consejo directivo del 2015 demuestra que en la práctica, los estudiantes que hacen parte de esta instancia cumplen un papel poco activo en las decisiones del colegio, cumplen funciones delegadas por los docentes como socializar informaciones en medio de la reunión, o emitir un comentario sobre el rendimiento convivencial o disciplinar de algunos estudiantes.<sup>7</sup>

En una oportunidad, la personera de los estudiantes manifestó en una entrevista que su cargo en parte funciona de acuerdo a lo que los adultos decidan y que de alguna manera lo hacen de manera subrepticia:

*Investigador:* - ¿Hay algo que no te guste o te haya desanimado de ser representante estudiantil en el CSBT?

*Personera:* -Temo que no tengo "poder" suficiente para lograr algo. Es decir, algunas cosas. Soy una representante estudiantil pero ese título significa lo que las directivas decidan. Si ellos quisieran no hacerme parte activa del consejo, entonces no podría hacer nada al respecto. Me refiero a que no deben hacerlo directamente porque violarían los derechos, pero podrían hacerlo indirectamente. Eso me da miedo. (Entrevista a la personera estudiantil, noviembre de 2015).

No solo el temor de no poder lograr lo que se espera, sino la evasión ante las necesidades de los estudiantes del colegio, es la forma de limitar la participación estudiantil en el colegio. La personera del 2014, también pudo manifestar en una oportunidad que:

Dentro de esta experiencia [de ser personera] también puedo recordar las diversas ocasiones donde le pedí al rector del colegio respecto al espacio físico para llevar a cabo propuestas que

---

<sup>7</sup> En las actas revisadas de reuniones del Consejo Directivo se evidencia que la participación del estudiante es mínima y se remonta a ofrecer una opinión sobre aspectos académicos o de disciplina de algún estudiante en específico.

habíamos hecho a nuestros compañeros, pero siempre hubo evasivas. (Entrevista a la personera estudiantil: noviembre de 2014).

Las formas disimuladas de control o de evasión ante las solicitudes de los estudiantes son también formas de limitación de la participación estudiantil, las cuales pueden llegar a influir en el ambiente de participación de los estudiantes, quienes van aprendiendo que la forma en que ellos participan no es del todo clara u honesta, ya que a veces su función se limita a un requerimiento normativo vaciado de contenido, debate o construcción colectiva.

El rostro del estudiante que participa en el colegio San Benito de Tibatí tiene oscilaciones que van desde la obediencia y la conformidad con lo que el adulto establece respecto a su participación, pasando por el rostro silente y apático sobre las decisiones de los directivos y maestros, hasta el uso formal de un lenguaje democrático y político basado en el discurso de los derechos de los estudiantes para realizar algún reclamo con algo con lo que no están de acuerdo en el colegio.

En una oportunidad y durante el proceso de recolección de información de campo, uno de los estudiantes representantes del grado décimo tuvo la oportunidad de hablar con uno de los maestros de ciencias sociales del colegio sobre las prohibiciones que establece el colegio frente a la acción de los estudiantes; pude observar que el estudiante apeló al discurso del “debido proceso” y de la “participación democrática” para comentar al docente que los estudiantes podían hacer uso de espacios de los descansos para hacer obras artísticas o un mural en el que pudieran expresar los aspectos que quisieran cambiar del colegio.

El estudiante representante se asume como vocero de sus compañeros, utiliza la justificación del derecho de los estudiantes (apoyándose en la norma escolar) y formula un argumento basado en los principios democráticos del colegio. Aparece el rostro del estudiante “*vocero*” en el que se asume como un estudiante con derechos, pero que puede ser escuchado de una mejor manera si en

sus palabras apela a lo que la escuela de los adultos entiende por democracia y derechos. Pero también está el rostro del estudiante vocero, que es impulsado por sus compañeros para que asuma su papel.

Dubet (1987) se refiere a este aspecto en tanto que explica que el colegial asume el rostro de acuerdo muchas veces a lo que la colectividad le establece debido a que el estudiante vaciado de una identidad propia y en adquisición de una nueva, asume un rol a veces creado por el estereotipo del grupo:

La farsa se fija tarde o temprano alrededor de un estereotipo, en el marco escolar. Esto opera a través de la puesta en su sitio de un sistema paralelo de clasificación de individuos, a las calificaciones y conductas escolares, se opone la reputación en el grupo de pares. El actor ya no percibe su trabajo de <<presentación de sí>> como una obra propia, sino como interiorización de una exigencia colectiva de la cual no puede desprenderse. (p. 186)

Los representantes estudiantiles actúan según el rostro que pueda generar mayor utilidad para alcanzar sus fines, pero hay rostros de representantes que se asumen como voceros o líderes porque sus compañeros de grupo los identifican y los asocian a este accionar. El grupo entonces le atribuye esta característica a su compañero representante y este responde a este rol, aunque muchas veces no esté convencido de su papel.

Otro juego de rostros estudiantiles que apareció en el análisis de campo es el de “*la obediencia*” a la figura del adulto. Existen, entre algunos estudiantes representantes, algunas características de acción que se alinean con las instancias escolares y con la normatividad establecida. Por momentos, algunos representantes manifestaron que el ejercicio de participación que se establecía en el colegio era una tarea más en el cúmulo total de asignaturas vistas en su currículo escolar. Se cumplía porque era lo establecido, así como se cumplía con las tareas de matemáticas para presentársela al maestro en clase. Este tipo de representantes estudiantiles asisten a las reuniones establecidas tanto

por los maestros como por los compañeros, colaboran a los maestros con el apoyo en actividades de curso y son reconocidos como medidores, le atribuyen credibilidad a las formas democráticas de participación en el colegio. Una de las representantes de grado séptimo afirmó al respecto que:

en el colegio se toma en cuenta lo que dice el representante, yo he mencionado algunas cosas y las han tenido en cuenta. En cuanto a la forma de escoger a los representantes por medio del voto pues?...me parece, que es correcta la forma, cada uno es libre de escoger y no es obligado ni nada. Por ejemplo, el primer día de clases nos dijeron que quienes se querían lanzar [a ser representantes] entonces me lancé yo y gané como por más de la mitad de los votos. Uno va aprendiendo y uno va ganando confianza como con los maestros y directivos, uno como que se vuelve un apoyo y ellos lo orientan a uno. (Archivo de entrevista a estudiante, Agosto de 2015).

Estar de acuerdo con las formas de participación del colegio y obtener la credibilidad y la cercanía de los maestros establece en los estudiantes un marco de confianza, como en el caso de la representante de séptimo se observa. Algunos estudiantes ven en este ejercicio de representar y participar la oportunidad de autoformarse o ganar habilidades. No generan oposición ni mayor debate en las decisiones institucionales, pero lo ven también como la ventaja de estar cerca a los directivos y a los maestros en tanto que cooperan con lo planteado o con la propuesta que viene construida desde el docente. El rostro de la obediencia tiene en el fondo la necesidad de sentirse también “beneficiado” por su buena acción y colaboración con la figura adulta representada por los maestros o directivos del colegio.

Entre el rostro *obediente* y el de *vocero* se mueven los estudiantes representantes del CSBT, pero a pesar de esto, ninguno de ellos niega que existes limitaciones que pueden estar presentes en el ambiente de participación del colegio; sin embargo, las formas en que los asumen son diferentes y a partir de allí las estrategias estudiantiles por lograr lo propuesto se vislumbran.

### **El miedo, la evasiva y el observador en blanco**

Las limitaciones a la participación estudiantil dentro de la escuela se construyen inicialmente a partir de una normatividad interna que promueve y legitima una clasificación entre quienes pueden y quienes no pueden acceder al ejercicio de la participación “oficial” en gobierno escolar del colegio.

Esta clasificación comprende las acciones que deben hacer y que deben evitar aquellos estudiantes que desean ser parte del grupo de estudiantes que representarán a sus demás compañeros y que aparecen escritas en el Manual de Convivencia de la institución escolar, un dispositivo que señala cómo debe ser la conducta de aquellos que deseen ser partícipes del ejercicio democrático de la representatividad de otros. Incluye todo un conjunto moral de acciones y de procedimientos dentro de los que se encuentran

Según Ball (1987: 112), las escuelas como organizaciones tienden fluctuar entre organizaciones de tipo jerárquico en donde existe un control de roles establecidos dentro de la estructura altamente burocrática y las organizaciones que tienen una “flojedad estructural” en donde no son claros los roles de cada uno de los actores y la falta de coordinación de actividades y metas es lo que las caracteriza.

Los procedimientos que son estipulados por la normativa interna y el rol de supervisores de los procesos de elección de los estudiantes da paso a interpretar al colegio San Benito de Tibatí como una organización en donde el control jerárquico de las acciones de los actores no solo está definido, sino que se vigila o revisa constantemente cómo se desarrollan estos procesos escolares de participación estudiantil.



En ninguna otra institución como la escuela conviven estrechamente las ideas del control, supervisión y la participación (como ideal democrático); por esta razón es importante entender desde las perspectivas de docentes y estudiantes cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes para participar dentro de la estructura del Gobierno Escolar. Determinar *el miedo* como un limitante de la participación estudiantil es un aspecto recurrente en el desarrollo del ejercicio participativo por parte de los representantes estudiantiles. Varios representantes manifestaron que lastimosamente se les consulta a los estudiantes “cuando la decisión está ya tomada en el colegio” y la participación estudiantil se limita a recibir información de las decisiones que otros (directivos o docentes) ya han tomado por las razones que ellos consideran pertinentes.

El miedo a no ser tenidos en cuenta, a que sus propuestas no se logren desarrollar e incluso el miedo a que las directivas o docentes piensen mal de los estudiantes siendo tachados de rebeldes, es lo que caracteriza este tipo de limitante, como lo evidencia la vice-personera del colegio:

Yo lo que veo es que hay como un miedo de decir lo que se piensa y lo que se quiere hacer, habría que motivar más a los estudiantes. Si ..es que es como una impotencia, querer hacer las cosas y que le digan a uno...si .muy bien! Pero ya!.no pasa nada. (Vicepersonera escolar, 2015)

Por otra parte, los estudiantes representantes manifiestan que lo que más dificulta su participación en el Gobierno Escolar es el hecho de que se crea la cultura de pensar que el cargo de representante estudiantil es un anexo irrelevante como lo manifestó la ex-personera:

... mi labor como personera siempre se entendió por la parte administrativa de la institución como un cargo de "adorno", era claro que muchos de los casos delicados no me eran informados a tiempo, sólo me viene a enterar de ellos al terminar el año. (Entrevista a la expersonera, 24 de junio de 2015)

Hay algo que es interesante de revisar en esta parte y es el carácter evasivo que toman las directivas o maestros de la institución, quienes de alguna manera no informan oportunamente a los

estudiantes las actividades o procesos decisivos de la institución; los estudiantes se sienten de esta manera como sujetos a quienes simplemente se les informa las decisiones pero sin ningún carácter democrático o de debate previo. Este particular tipo de participación estudiantil se puede definir como una participación en la que se simplemente se comunican o se socializan las decisiones, pero no son consensuadas o co-construidas entre los estudiantes y otros actores o grupos de la escuela, como docentes o directivos. En otras palabras, es una participación que se configura a partir de la representatividad de un estudiante específico que cumple con los criterios que la tecnología del gobierno escolar le traza, en el que es un vocero de información con poca posibilidad de acción aunque no es nula.

La falta de apoyo a las iniciativas estudiantiles por parte de maestros o directivos se entiende como evasivas o falta de interés por reconocer las acciones participativas de los estudiantes, que para algunos actores de la escuela parecen estar en contra vía de los principios reguladores del manual de convivencia. Muchas veces los estudiantes utilizan mecanismos de participación que involucran la voz de otros estudiantes que no necesariamente son representantes o que pertenecen al gobierno escolar; tal es el caso de la personera del 2015, quien ideó la actividad de generar unos murales artísticos en los que se representarían las necesidades o desacuerdos que tenían hacia la escuela, pero el proyecto no fue tomado en serio:

Por ejemplo, impulsamos un mural para que los estudiantes escribieran libremente sus necesidades, las cosas que los hacían conformes e inconformes en la institución. Hicimos campañas de concienciación enfocadas al respeto, como por ejemplo el buen trato a los profesores y entre estudiantes. Por esto, más allá de ir a velar derechos y promover los deberes de los estudiantes, era apoyarlo, pero reitero, no teníamos apoyo al final. (Entrevista a ex personera 2015. Septiembre de 2015).

Cuando existen tensiones entre los estudiantes y los directivos o maestros por desacuerdos en cuanto a la realización de actividades o proyectos, las directivas utilizan la disuasión para convencer de manera lógica a los estudiantes con el fin de que desistan de las actividades que han propuesto. Muchas veces se justifica por medio de la falta de recursos para hacer la actividad o por la falta de relación con el propósito central del colegio que es “formar o educar”.

La escuela también se convierte en un centro de orientación de las acciones participativas y muchas veces entiende el conflicto como algo negativo que se debe corregir; los estudiantes representantes manifiestan que, si bien existe en el papel las formas de participación, muchas veces se termina haciendo lo que otros desean, tal y como lo manifiestan algunos representantes de curso de grado undécimo:

Investigador: *¿La participación de los estudiantes es tomada en cuenta en el colegio?*

Estudiante: - Por ejemplo, yo he estado en procesos humanos que se les hace a los estudiantes y uno puede participar pero no del todo, porque uno se entera pero no toma decisiones. Por lo menos yo he estado en esas reuniones, pero es como para ir a firmar, pero no es algo como que uno pueda participar. Pero que a uno le den relevancia “de verdad” a uno en esas reuniones; no... A uno le dicen cómo; ustedes pueden participar, ustedes pueden opinar, pero uno dice algo y le dicen sí, escriban las sugerencias y propuestas, y ya, se queda ahí pero no pasa nada.

De manera concluyente se puede afirmar que los límites a la participación estudiantil oscilan entre el miedo estudiantil a fracasar o ser señalado por sus propuestas y las evasivas propias de los docentes y directivos que en varias oportunidades no toman en cuenta las iniciativas de los estudiantes a menos que pase por un filtro especial de revisión conformado por pares o maestros de la institución. Sin embargo, los docentes que fueron entrevistados argumentan una especie de sensación de inconformidad frente a el hecho de que a algunos estudiantes se les limite la posibilidad de participación por no cumplir con cierto perfil; sin embargo, ellos demuestran conocer mejor la estructura y exigencia de lo que para ellos significa el Gobierno Escolar: una

posibilidad de enseñar y vivir la democracia en el colegio, en la que si bien hay aspectos por mejorar (como el nivel de participación estudiantil) se debe seguir mejorando y enseñando como estrategia pedagógica y educativa, en la que los estudiantes sean formador u orientados para participar:

Investigador: ¿Cómo es esa experiencia o práctica al escoger o seleccionar a un estudiante para que pueda lanzarse como candidato?

Docente: A veces hay que hacerle ver al comité electoral [el equipo que selecciona qué estudiantes se pueden lanzar a sus candidaturas] que a un estudiante se le puede brindar una segunda oportunidad, sí, es cierto, pudo haber cometido un error, y su hoja de vida no le ayude a postularse, pero lo pudo haber resarcido, así que hay que llamarlos como a la reflexión de las segundas oportunidades, porque a veces el comité electoral es muy implacable con sus requisitos de candidatura.

Investigador: ¿Considera que la participación de los estudiantes representantes es tenida en cuenta por la institución?

Docente: Por ejemplo el presidente solicitó al consejo académico que los estudiantes de once ...eh..todos los viernes o algunos viernes se pudieran venir de particular, pero lo solicitó sin sustento, sin una razón de hacerlo, y por eso decidimos devolver la carta pidiéndole que argumentara las razones para hacerlo, le dijimos: “ si tú nos argumentas, lo estudiamos a fondo, pero si nos pasas una propuesta sin fundamento, pues no se va a aprobar” (Archivo de entrevista a docentes. Agosto de 2015).

Los maestros en general saben que el colegio tiene una estrategia para filtrar quiénes pueden y quiénes no pueden participar en la institución. Está basada en el observador en blanco, aquel observador que no presenta llamados de atención académicos ni por indisciplina. Los estudiantes procuran no tener llamados de atención registrados en sus carpetas, porque esto deriva en prohibiciones y sanciones que tocan el aspecto participativo de los estudiantes del colegio.

Los maestros perviven en esta paradoja mencionada por Dubet entre enseñar para la libertad, restringiendo. Los maestros perciben en la escuela que a pesar que existe participación estudiantil, disminuye el empoderamiento de los estudiantes, es como si los estudiantes percibieran el ejercicio democrático de participación como un espacio restringido que vive en la paradoja de promoverse año tras año.

Uno de los docentes de ciencias sociales de la institución se refirió a la pregunta sobre si se puede hablar que en el colegio se tiene en cuenta la participación estudiantil, a lo que el maestro expresó:

En el caso del colegio sí, pero también considero que debe darle más protagonismo. El colegio ha incentivado la cultura de la libertad y esto es positivo a diferencia de otras instituciones educativas, el espacio mismo que brinda el colegio da oportunidad para ejercer de manera responsable esta libertad, pero vemos también como ha bajado últimamente la participación, no sabemos si es apatía, pero sería motivo de estudio y discusión para comprender esta situación. Desde mi práctica docente trato de darle ese protagonismo a mis estudiantes, a nivel general no sé cómo se estará abordando, pero importante tenerlo en cuenta, ojalá de manera objetiva legitimemos la discusión hacía la participación como elemento base para la democracia. (Entrevista a docente de Sociales. Agosto 2015)

Los síntomas de la baja participación estudiantil pueden tener diferentes factores asociados a su producción que no son objetivo principal de esta investigación; sin embargo, el análisis documental y de entrevistas nos lleva a la reflexión sobre las formas en que se construyen las estrategias de participación estudiantil. Los estudiantes entienden que el Gobierno Escolar y sus roles son importantes para poder participar en el colegio, pero viven con la tensión de no ser tenidos en cuenta plenamente. Hay una normativa y un aspecto relacional que no solo limita, sino que da forma a la participación estudiantil. A continuación, veremos algunas tácticas escolares y estudiantiles de participación.

### **Tácticas**

La escuela es un escenario de conflictos permanentes por intereses entre los diferentes grupos que la componen. La manera en la que la escuela entiende los conflictos se puede evidenciar no solo en sus documentos formales del colegio, sino de manera más tangible en las reuniones grupales, en los eventos institucionales e incluso en las conversaciones que los diferentes actores establecen entre sí.

Allí en la escuela, las figuras de liderazgo, las acciones de persuasión o disuasión que realizan estudiantes y maestros se convierten en un punto de referencia clave para entender que el entramado de relaciones escolares de poder en medio del fenómeno de la participación de los estudiantes. Por esta razón, la construcción de esta categoría de análisis (tácticas) tuvo en cuenta no solo la reflexión teórica que propone Ball (1989: 45) sobre el análisis de la escuela como organización, en la que perviven relaciones de poder y de oposición que se van desarrollando por medio de acciones premeditadas por parte de maestros y empleados, sino también las acciones estudiantiles o las experiencias de alumnos del colegio San Benito que en determinado momento recurrieron a la confrontación directa por considerar alguna situación injusta que cometía otro grupo escolar.

Según Ball (1989), en la escuela, las relaciones de poder son pues relaciones móviles, inestables, no prefijadas de antemano, relaciones por tanto modificables y que incluso, en ocasiones, se pueden invertir. Son pues relaciones que sólo pueden existir en la medida en que los que participan en ellas son sujetos libres, sujetos que no están completamente a merced unos de otros. Si bien la escuela procede su actuar por medio de mecanismos disciplinares como el manual de convivencia y se hace un control y seguimiento a los casos estudiantiles que están por fuera del orden y la disciplina, los estudiantes gozan de una movilidad y acciones que pueden dirigir con el fin de oponerse a lo estructurado por los otros de la escuela.

Las tácticas son definidas como acciones premeditadas que, como establece Foucault (2000), designan el modo en el que, en un juego, un jugador se mueve de acuerdo con lo que piensa acerca de cómo actuarán los demás y de lo que piensa acerca de lo que los otros jugadores piensan acerca de cómo se moverá él (Foucault, 1984).

Dubet (1998: 218) afirma que si bien los adolescentes en la escuela se encuentran entre la tensión de ser aceptados por un grupo (socialización) y, a su vez, dar significado a lo que ellos piensan que son (subjetividad), el adolescente por protección va a utilizar los rostros o las formas en que se presenta a los demás para refugiarse de los ataques de otros actores de la escuela a su identidad en construcción.

El adolescente al movilizar estos *rostros* de cercanía, alejamiento, inconformidad o simpatía con profesores, directivos o compañeros en el diario vivir del colegio e incluso puede llegar a presentarse como oposición cuando consideran alguna situación injusta o desigual.

Para ilustrar este escenario se construyó la categoría de análisis de las entrevistas y diarios de campo *tácticas* en la que los estudiantes manifestaron algunas posiciones interesantes de adaptación a la estructura del Gobierno Escolar. En algunas ocasiones se pudo observar e interrogar a los estudiantes que formaban parte de este gobierno y es claro que (para estos estudiantes) las personas que resultan ser más influyentes en las decisiones de los directivos del colegio incluso son algunos compañeros de curso que son “allegados” a las directivas, tienen cercanía con el rector o sus padres de familia son allegados a estos. Luisa, una de las estudiantes representantes de grado undécimo afirma que:

las directivas son las que se dejan influenciar para que no se tomen esas decisiones. Pues personalmente, yo como representante estoy a favor de los estudiantes, pero eso no quiere decir que deba estar en contra de las directivas. Las directivas a veces se dejan influenciar por la opinión de algunos estudiantes, como los que son más cercanos a ellos. Si? (Entrevistas de archivo a representante de 11°. Junio de 2015)

Los estudiantes representantes del colegio entienden que aquellos estudiantes que tienen “buenas calificaciones” normalmente son escuchados por los maestros y directivos. Así que cuando se desarrolla una petición o reclamo por parte de un grupo más grande de compañeros, una

estrategia o táctica resulta ser que los estudiantes que no tienen procesos de disciplina o aquellos que rinden académicamente de una mejor forma se empoderen de las ideas que tienen los alumnos para manifestarla de acuerdo a la normativa institucional (proceso burocrático del Gobierno Escolar) o por vías de hecho.

La burocracia escolar, en la que las solicitudes y peticiones estudiantiles deben pasar por varios filtros de aprobación y revisión (docentes y directivos) son comprendidas por los estudiantes como actos que obstruyen a propósito la participación estudiantil, tal y como lo manifestó la representante estudiantil de grado noveno:

pues hubo una especie de inconformidad en el colegio, pero pues nosotros, grado noveno, decidimos pasar una carta en la cual presentábamos una serie de inconformidades como, la actitud de la vicerrectora porque estaba siendo odiosa con nosotros (a nuestro parecer), comentamos que los maestros llegaban muy malgeniados a clase y con una actitud muy negativa y dijimos que si eso estaba pasando era porque algo estaba pasando no?, hablamos de la desigualdad entre selecciones deportivas y artísticas.. y todo lo argumentamos ante el rector. (Entrevista a representante de 9°. Septiembre de 2015)

Los estudiantes del colegio San Benito están insertos dentro de la tecnología burocrática-pastoral del Gobierno Escolar, la cual conduce y enseña la forma de manifestar las inconformidades, propuestas y prácticas de participación en el colegio. La estrategia no es solo una oportunidad para el estudiante sino para la estructura del Gobierno Escolar de la escuela, quien puede por medio de estas estrategias de control, conducir la acción participativa de los estudiantes. Muchos de los estudiantes validan el proceso y entienden poco a poco que, para expresarse, su opinión ha de ser clasificada, ordenada y contestada dentro de los límites y formatos que la misma escuela establece. De hecho, los estudiantes representantes en su mayoría están de acuerdo con la forma de escoger candidatos estudiantiles por medio del voto mayoritario, lo consideran un ejercicio justo en el que a todos los estudiantes se les reconoce “su derecho”. La mayoría de las



veces que los estudiantes ejercen su voto lo hacen sin considerar la forma en que opera esta simulación de los ejercicios democráticos que de alguna manera y como lo manifestaban algunos maestros de ciencias sociales del colegio: “buscan prepararlos para el ejercicio futuro de la elección de gobernantes y senadores del país”. La reproducción de las formas de elección de estudiantes que ocurre en el colegio San Benito de Tibatí, en especial el ejercicio del voto, implican a la vez las prácticas de la veeduría, el control y el debido proceso al que se deben acostumbrar los estudiantes año a año. La participación estudiantil en los días de elección del personero y del presidente estudiantil está inserta en las lógicas del disciplinamiento, el orden y la escucha pasiva (sin interlocución). Este acto está mediado a su vez por la instrucción de maestros y se ven respaldadas por la fuerza del manual de convivencia escolar.

Los mecanismos de elección como el voto, el control y la burocracia de los procedimientos escolares van, a su vez, produciendo sujetos particulares por medio de estrategias particulares del colegio como la instrucción semanal que se lleva a cabo el primer día de la semana en el que los estudiantes deben permanecer en silencio para escuchar, disponerse, entrar en sintonía con las lógicas escolares en las que la disciplina y la repetición de rutinas son necesarias. Aquí se puede observar que el colegio puede estar produciendo sujetos que privilegien la escucha y la instrucción antes que la participación autónoma, sin mediaciones o imposiciones. Durante el trabajo de campo, se pudo observar que esta práctica no solo se mantiene, sino que se refuerza al inicio de cada semana o periodo académico. Las mañanas son espacios en los que se privilegia el uso de la información, los llamados de atención y la publicidad de eventos institucionales.

La experiencia de campo en el colegio San Benito de Tibatí no solo buscó indagar en las ideas de los estudiantes representantes sobre el hecho de participar y oponerse, sino que buscó indagar

en ciertos sucesos que se habían convertido en un referente del cuestionamiento a lo constituido. Una de estas experiencias fue el plantón realizado en el año 2010 después de uno de los descansos de la jornada; allí un estudiante de noveno, Miguel, convocó a varios compañeros, porque se les obligó a ingresar a la institución por el término de dos semanas, por la puerta trasera del colegio. Las directivas habían tomado la decisión de hacerlo con el fin de que los estudiantes valoraran y cuidaran las instalaciones del colegio como la puerta y los muros principales de la planta física, que de alguna manera consideraban habían sido descuidados por los mismos estudiantes. Se buscó “quitarnos un beneficio para que valoráramos lo que teníamos”<sup>8</sup>.

Los estudiantes manifestaron su inconformidad, no hablaron durante todo el día, en silencio fueron organizando el plantón, y poco a poco fueron hablando en el transcurso del día con otros estudiantes con el fin de encontrar alianzas entre los compañeros de grado décimo y undécimo. Cuando sonó el timbre para indicar el ingreso, un grupo entre 40 a 50 estudiantes, no quisieron hacerlo y buscando la respuesta del padre rector, quisieron saber el porqué de la decisión que a su juicio era arbitraria. Nunca hubo respuesta directa del rector, de nuevo la evasiva apareció en el marco de la limitación de la participación estudiantil. Algunos de los maestros comenzaron a entablar una conversación con los estudiantes con el fin de que se calmaran y buscaran una solución pacífica, sin que perdieran clase (Notas de campo sobre la entrevista a la ex - personera del 2014. Septiembre de 2015).

Las alianzas de los estudiantes y su empatía con las ideas que otros tienen pueden llegar a materializarse en acciones de grupo en la que participan conjuntamente por adquirir ciertos privilegios o satisfacer sus intereses. En el caso descrito anteriormente, se observa un interés por manifestar una inconformidad frente a una situación considerada injusta y un mecanismo que escapa al a formalidad de lo que establece la norma en cuanto a la resolución de un conflicto: el plantón. Este puede analizarse como una forma evasiva a los mecanismos formales de participación y al debido proceso que establece la norma.

---

<sup>8</sup> Esta expresión fue comentada en una entrevista por parte de uno de los estudiantes representantes de grado undécimo.

Los mecanismos no formales de participar u opinar eventualmente se escapan a la lógica de la conciliación que se promueve desde la norma interna del colegio y se pueden observar signos de oposición y enfrentamiento directo cuando se percibe una vulneración directa a sus derechos.

De esta manera las alianzas, y los mecanismos no formales de expresión de las ideas son algunas de las características de las tácticas no formales de participación y manifestación estudiantil. El uso de la presión estudiantil para que se resuelva un asunto que para el estudiante representante no está bien, no es común y sus excepciones se presentan de manera no conciliada y hasta disruptiva al orden cotidiano que establece la jornada escolar.

Cabe aclarar que no todas las estrategias o tácticas premeditadas de los estudiantes tienen que ver con la oposición directa. Si bien existen unas prácticas estudiantiles que coinciden con el enfrentamiento explícito, hay otras estrategias que van de la mano con la empatía con el adulto; en otras palabras rostro del estudiante solidario y colaborador con todos es movilizado también para realizar un acercamiento con el docente. Estos actos, como lo explica Dubet, no hacen parte de un ejercicio hipócrita que busque el engaño: hace parte de su estrategia de socialización con el mundo que representa la norma. De hecho, algunos estudiantes observados en el trabajo del campo frecuentaban hablar con los maestros para conversar de ideas, de pequeñas actividades como el hacer una “colecta económica” con el fin de que se les permitiera decorar el salón de acuerdo al día de la mujer, o celebrarle el cumpleaños a algún compañero del curso.

En alguna oportunidad uno de los representantes de los estudiantes de grado noveno manifestó que su buena relación con los docentes y el ganarse la confianza le permitía explícitamente un acercamiento a la persuasión de realizar algo o lograr un acercamiento con los demás compañeros del curso:

A mí no me da temor preguntar muchas cosas a los maestros pues...hay muchos estudiantes que tienen problemas y no pueden hablar con los maestros, ahí es donde influyo, por la confianza que tengo con los maestros y tomo una responsabilidad en palabra de este integrante del grupo... si? otra cualidad, que considero que debe tener un representante estudiantil es que reconozco algún fallo académico rápidamente y puedo tomarlo para hablarlo y relacionarlo con mis directores de grupo (Entrevista a representante estudiantil Archivo propio. Julio de 2015).

La confianza para acercarse a los maestros y poder mediar en las decisiones de grupo que ellos toman es otra de las formas para romper la barrera distante entre el mundo del estudiante y del docentes o directivos. La confianza y la camaradería con los docentes permiten acceder al mundo de la influencia y la persuasión con el fin de alcanzar un beneficio como poder tener información de los demás compañeros o sobre lo que se va a hacer en el colegio.

Muchos de los representantes estudiantes manifestaron que uno de los aspectos más interesantes de serlo era precisamente poder tener acceso a la información confidencial del colegio, como decisiones sobre cambios en la infraestructura o en el proceso de disciplina o sancionatorio de otros; si conocen la información pueden poner en marcha sus estrategias para que de manera formal o no formal se pueda empezar a producir una acción estudiantil concreta.

*Investigador: ¿Qué te llama la atención de ser representante estudiantil?*

Estudiante: A mí me gusta porque como que uno se entera de muchas cosas ¿no?, entonces es chévere, porque.. pues... uno ve que otros representantes que están ahí pero no le prestan atención, pero eso es emocionante. Pues se supone que todos tienen voz ... pero uno puede llevar eso a una instancia más alta. (Archivo de campo. Estudiante de 11°. Agosto de 2015)

Llevar las cosas a una instancia más alta significa de alguna manera moverse por las redes de influencia o poder que se tienen sobre otros para lograr lo que se tiene en mente; aunque las acciones estudiantiles en la mayor parte de las situaciones cuentan simplemente como una voz que se consulta ante una decisión, los estudiantes son conscientes de usar mecanismos para actuar de forma subrepticia.

La personera estudiantil del 2014 manifestó en alguna oportunidad que

alguna vez propusimos hacer un ejercicio de plebiscito en el colegio, donde se les preguntaba a los estudiantes si aprobaban o no lo que para ellos podría ser considerado como una ley o una norma, aunque eso no estaba en el manual de convivencia, nosotros tenemos un derecho al voto, pero como no vemos el significado y la importancia de ese voto, seguimos igual en ese sesgo. (Entrevista a personera estudiantil 2014. Agosto de 2015)

Según lo establecido por la personera estudiantil, los estudiantes del colegio pueden llegar a considerar formas alternativas de participación que no se contemplan en el manual de convivencia del colegio; pero es el desconocimiento de la norma o de los aspectos burocráticos de la escuela la principal causa de que estas intenciones estudiantiles no lleguen a ser efectivas para lograr un cambio significativo en la participación de ellos mismos en la estructura normativa del Gobierno Escolar.

Sin embargo, el desconocimiento de la estructura participativa del colegio o de la importancia del voto estudiantil no es solo una dificultad para que la participación estudiantil se lleve a cabo; de hecho, la escuela como espacio de reproducción también está interesada en que el estudiante aprenda las formas y mecanismos de participación tradicional como el voto popular. Es la normalización de las formas convencionales de participación estudiantil las que van solidificándose en la escuela, a tal punto que la controversia y el debate quedan relegados a un segundo plano.

Los directivos del colegio también comentaron en alguna oportunidad los eventos del año 2010, en el que Miguel y otros compañeros realizaron un plantón escolar:

Usted recordará el evento que ocurrió en el 2010 cuando unos estudiantes de noveno pararon el colegio e hicieron plantón en las canchas de baloncesto y no querían entrar a clases, porque les dijimos que debían salir por la puerta trasera del colegio, porque no estaban respetando el uso del andén que está a las afueras de la entrada normal... de la entrada grande ... y eso fue para ellos (los estudiantes) como si les hubiéramos “echado la madre”, y bueno, a mí no me preocupó que no quisieran entrar a las clases sino que empezaron a llamar a los niños de sexto para que tampoco entraran a los salones, como a motivarlos a que hicieran lo mismo que ellos.

(...) si ellos (los estudiantes de noveno) hubieran hecho el plantón al frente de mi oficina, yo digo: “¡listo, hablemos!”, sí?, pero esa forma de actuar de motivar a otros estudiantes que no tienen idea de lo que pasa, pues eso sí no.” (Entrevista a docente directivo del colegio, 2015)

Allí también se puede ver que la protesta o la manifestación de inconformidad estudiantil propiamente (que no está contemplada en el manual de convivencia) debería cumplir, según los directivos, con una forma adecuada de actuar, no de choque, sino de diálogo conservado que no irrumpa con el orden de los tiempos y ritmos de la escuela. De manera interesante se observa que en el año 2010 los estudiantes de noveno encuentran en la parálisis de las actividades matutinas del colegio la posibilidad de sentirse escuchados. Como si el ataque al ritmo del colegio, a los tiempos y sus actividades normativas fueran otra posibilidad de participación.

Sobre el papel del tiempo en las rutinas escolares encontramos en el artículo de Urraco (2013:167) “si hablamos de tiempo disciplinario hablamos de una serie de virtudes como son: regularidad, exactitud, puntualidad, premura... todas ellas reflejadas en el horario escolar (y en la vida monacal), tomada aquí por nuestro autor como ejemplo de la forma prístina de control del tiempo”. El tiempo disciplinario se impone a la práctica pedagógica, especializando, calificando, dando lugar a una pedagogía analítica, muy minuciosa en su detalle. El poder se ejerce directamente sobre el tiempo y se asegura así su control y garantiza su uso.

La escuela, especializada en el control de tiempos y ritmos de trabajo, es el objetivo de estudiantes que (cansados de no ser escuchados) desarrollaron en el 2010 una actividad colectiva para generar una discontinuidad con los tiempos que establece la institución con el fin de que se los directivos hablaran con ellos. Para la personera del 2014, el evento que se organizó ese año y que está relacionado en la descripción (Anexo 1) significó una repetición del evento presenciado en el 2010: de nuevo los estudiantes no quieren ingresar a clases hasta que se les aclare por qué la

actitud evasiva y cortante por parte de algunos directivos de la institución hacia los estudiantes de la promoción 2014.

Como se observa en el caso de la ex-personera del año 2014, las tácticas y estrategias escolares se pueden mover en doble vía. Por una parte, los estudiantes encuentran en formas no convencionales de participación como el “plantón” la forma en que ellos solicitan ser escuchados. Estas formas no convencionales son esporádicas y ocurren cuando hay un grupo particular de estudiantes que no sienten ser escuchados y no encuentran en las formas tradicionales de participación una forma efectiva de ejercerla. La segunda vía en la que se mueven las tácticas escolares son las del adulto (maestro-directivo de escuela) quienes encuentran en la rutinización de las prácticas y en la institucionalización de ejercicios instructivos y de enseñanza, la forma de interiorizar en los estudiantes los valores democráticos como el voto, el debido proceso y la no actuación estudiantil fuera de estas recomendaciones que estipula el Manual de Convivencia escolar.

### **El campo de la participación escolar y su habitus**

Las metáforas utilizadas en el complejo teórico de Bourdieu para lograr comprender las formas de relación que existen entre los sujetos y las posiciones que detentan son de gran utilidad para lograr entender cómo es que un fenómeno escolar, como la participación estudiantil, es a la vez dinámico y complejo.

Se ha explicado que la escuela, desde reflexiones foucaultianas recientes como la de Ball (1987), se entiende como un escenario en el que existen luchas de fuerzas o relaciones de poder que intentan establecer un marco de verdad y ordenador de las prácticas sociales de los otros. Sin

embargo, para comprender cómo es que los mecanismos de participación estudiantil se configuran y operan, es necesario ubicarlos dentro de la metáfora conceptual que permite comprender a la participación escolar un espacio relativamente autónomo en los que los agentes ocupan determinadas posiciones jerárquicas y de subordinación relacionadas entre sí.

El concepto o la metáfora de *campo* en Bourdieu nos aproxima a comprender la participación escolar, sus condiciones y sus agentes como un espacio al interior de la escuela en el que los estudiantes tienen determinadas posibilidades para lograr ejercer esa participación de acuerdo a las herramientas que tienen para hacerlo, algunas han sido cultivadas con el paso de los años y en diferentes contextos fuera de la escuela, y otras han sido aprendidas en el proceso educativo que imparte la institución escolar a manera de capital cultural.

Si bien la escuela como espacio social contiene diferentes actores (maestros, directivos, estudiantes) con una ubicación de posiciones disímiles según su ocupación en las relaciones jerárquicas de subordinación, los estudiantes son actores que ingresan al campo de la participación escolar y en este escenario ponen en juego sus conocimientos académicos, habilidades de liderazgo, personales y de comunicación que la misma escuela enseña desde su currículo y que establece como propósito formal de su razón de ser.

Hay que tener en cuenta que los estudiantes ingresan en este *campo* cuando ya otros actores escolares llevan años de experiencia y detentan posiciones de autoridad propia de la escuela como la del docente o la del directivo; esta relación de desventaja hace que los mecanismos de participación estudiantil que existen en el campo de la participación se entiendan como *recursos* que, si bien pueden ser aprovechados por los estudiantes, no se percibe en ellos las garantías para



que su voz y sus ideas (algunas veces de cambio y otras de repetición de las formas de participar) alcancen los objetivos propuestos.

A lo largo del trabajo de campo, en especial en el diálogo de las entrevistas con los estudiantes, se percibió una constante mención de acciones escolares que a su juicio tenían que ver con la participación: la elección de compañeros y la posibilidad de proponer actividades para el colegio.

Este aspecto coincide con el hecho de que los mecanismos de participación formal, identificados en la revisión documental, como *el voto, las reuniones estudiantiles y la representación de los alumnos*, se encuentran estructuradas por un conjunto de prácticas estipuladas por el Gobierno Escolar que definen de forma tácita y por medio del Manual de Convivencia o reglamento escolar, en el que se estipulan las pautas, avances, procesos y alcances (límites) de la participación estudiantil.

Según el análisis de los diarios de campo (Ver anexo 4), se puede apreciar que en la jornada de elección democrática de representantes estudiantiles, los estudiantes que orientaban o lideraban el ejercicio de sufragio para aplicarlo con sus compañeros de salón<sup>9</sup> conocían qué decir, cómo organizar y dinamizar la actividad en el aula de clases. Estas instrucciones fueron dadas por los maestros de ciencias sociales previamente y ayudaban a reafirmar los demás docentes del colegio en el momento en que los líderes estudiantiles desarrollaban la votación para personero y presidente escolar en cada curso.

La participación estudiantil en ese día de la elección democrática del personero y del presidente estudiantil está inserta en las lógicas del orden y la disciplina en tanto en que en

---

<sup>9</sup> Este ejercicio se desarrolla anualmente entre el mes de febrero y marzo solicitado por las secretarías de educación en consonancia con la Ley General de Educación 115. En la que se establecen los plazos para elegir en cada colegio un personero, contralor y tesorero estudiantil.

la mañana se reunió a maestros y estudiantes para que asumieran el día como algo serio. El orden y la escucha pasiva muchas veces sin interlocución por parte de los estudiantes es lo observado. La producción del tipo de sujetos que produce la escuela está en el centro del análisis de este diario de campo. Existen prácticas como los 15 minutos de orientación semanal que van estructurando otros tipos de comportamiento relacionados con la pasividad, la asimilación y acuerdo que los estudiantes van haciendo con los maestros y directivos. El acto de la participación democrática al escoger los representantes estudiantiles está mediado por la instrucción y por la orientación de maestros. Muchas de estas actividades están prediseñadas y estructuradas en el manual de convivencia de la institución (Análisis de diario de campo, marzo 10 2015).

Esta situación estructurante de las prácticas de participación estudiantil, emitida por los actores escolares que representan el Gobierno Escolar, va configurando un *habitus* práctico que funciona como categoría de percepción o apreciación de los estudiantes en el que se comprende el Gobierno Escolar y la participación dentro de este como una situación aceptada como el deber ser y en otros casos permite apreciar la participación estudiantil como un acto escolar repetitivo y rutinario, pero que de fondo no permite un alcance de participación fuera de la norma. Así es como en muchas de las entrevistas de los estudiantes se menciona que cuando iban a ser elegidos como representantes estudiantiles de sus respectivos cursos, muchos no se atrevían o querían participar:

Investigador: ¿Cómo fue tu proceso de selección como estudiante representante este año?

Representante estudiantil: Bueno, pues al principio yo no quería, cuando comenzó el año, en mis planes no estaba lanzarme a la presidencia del colegio, luego, un día llegó Diego, mi amigo y me dijo: "negrita.. hágale". Cuando gané, y me nombraron como vicepresidente estudiantil fue un alivio y luego fue como... ¿Y ahora qué sigue?, (Archivo de investigación. Entrevista a representante de 10°. Junio de 2015)

Investigador: ¿Cómo fue tu proceso de selección como estudiante representante este año?

Representante estudiantil: Okey pues...la verdad no fue gran cosa; primero llegamos a los salones nuevos, ambos cursos, y preguntaron que quienes se postulaban para el cargo de representante y monitor, 3 personas levantaron la mano y nadie dijo nada ni opinó nada si no que solo okey, y aya! ellos son los representantes. (Archivo personal de investigación: Entrevista a representante de 11°. Septiembre de 2015)

Dentro de los factores estructurantes del campo de la participación estudiantil, se encuentra el ejercicio mencionado por Ian Hunter (1998) como el ejercicio *pastoral- burocrático*, una situación práctica entre las relaciones de fuerza (que emiten docentes, estudiantes y directivos) en la que los excesivos procedimientos y requerimientos hacia las posiciones subordinadas para que puedan participar, asfixian la intención de hacerlo y va enseñando a los actores el sentido procedimental, ordenado y revisado que debe tener cada acción participativa del colegio normalmente aprobada por los miembros directivos del Gobierno Escolar. Ante esto, otra de las estudiantes refirió:

Investigador: ¿La participación de los estudiantes representantes es tomada en cuenta en la institución? ¿Por qué crees esto?

Estudiante representante: No mucho, porque en el colegio toca pasar carta para que se puedan reunir, toca esperar a que el colegio brinde el espacio, cuando hay reuniones de algo llaman a alguien pero JMMM? ni idea cuando como por qué, todas las decisiones que afectan a los estudiantes son sorpresa. Me refiero a que no justifican el porqué de la decisión sino que simplemente así es (Archivo de investigación. Entrevista a representante de 10°. Junio de 2015).

El campo de la participación escolar, estructurado por los representantes de los miembros directivos, docentes y en menor medida por los estudiantes, define el alcance y las posiciones de los representantes como el personero estudiantil, el presidente escolar y el representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo del colegio. Muchas de estas posiciones tienen ciertos marcos de acción, de tipo académico (en el caso de los estudiantes monitores de curso que dan cuenta del rendimiento escolar de sus compañeros en determinadas asignaturas) o de tipo comunitario y convivencial (en el caso de los representantes ante el consejo directivo o del personero escolar que cumple la función de velar por los deberes y derechos de sus compañeros).

Para poder analizar los eventos de participación estudiantil relacionados con formas no convencionales y desligadas del debido proceso que establece la norma, como en los casos ocurridos en el 2010 y en el 2014, en el que los estudiantes organizaron plantones, se puede

identificar que los estudiantes líderes y carismáticos que no ven en el Gobierno Escolar una vía eficaz para lograr sus propósitos movilizan los recursos disponibles como la persuasión a otros compañeros para demandar una respuesta a los directivos sobre una inconformidad académica o de disciplina. Esta confrontación puede darse de manera directa o indirecta con los demás actores que pueden llegar a tener mayores capitales y, por ende, mayores posiciones e influencia en la escuela.

Cuando los estudiantes identifican que la participación estudiantil activa puede lograr un capitalpreciado como el de *influir en el aspecto normativo del colegio* o la transformación de situaciones que implicaron la vulneración de sus garantías como estudiantes, su agenciamiento se hace evidente. Por otra parte, cuando los estudiantes mantienen un rostro, en términos de Dubet (1987) *obediente o pacífico*, es porque: 1) no se han hecho visibles las utilidades de grupo que puede traer el hecho de participar, proponer o construir; o 2) porque las utilidades de ser pacífico y obediente logran capitalizar relaciones cercanas y estrechas con los maestros y directivos del colegio, lo que permite la construcción de nuevas relaciones con otros agentes de otras posiciones en la escuela. Estas tácticas y rostros de los estudiantes existen solo en el campo en el que se desarrollan y son recursos que son utilizados en la estructura de relaciones sociales de la escuela.

La interiorización que hacen los estudiantes de esta forma escolar de participación se comprende como un proceso burocrático, en el que hay posiciones, en el que se oye la voz de los estudiantes pero que no se toma mucho en cuenta, en el que la evasiva o el acto de dilatar las respuestas a las exigencias o demandas estudiantiles es la forma de regular las tensiones y conflictos escolares, no es un proceso mecánico, ni totalmente determinante de las acciones estudiantiles. Se trata de un acople de las estructuras o lineamientos que forman la participación escolar que existen fuera de

los estudiantes, pero al interior del colegio. Y las maneras como ellos empiezan a pensar, comprender y relacionarse con dichas estructuras.

Como resultado de este proceso, podemos ver que el plantón, y otras formas no convencionales de participación estudiantil buscan reivindicar aquello que está escrito en forma de derechos y garantías dentro del Manual de Convivencia. Se trata de una demanda estudiantil para que aquellos discursos que la escuela transmite el día de las elecciones del personero escolar, en las clases de ciencias sociales y políticas, sobre los derechos, participación y justicia, se hagan operativos en la escuela; se haga realidad.

El caso de la personera estudiantil del 2014 es pertinente para aclarar que los estudiantes necesitaban ser escuchados, que los maestros escucharan sus demandas, que pudieran concertar, que pudieran darse cuenta que

“algunos estudiantes se tomaban en serio eso de la defensa de los derechos estudiantiles”.  
(Entrevista de campo a ex - personera estudiantil. Agosto de 2015)

En conclusión, se puede afirmar que el estudiante que utiliza las formas no convencionales de participación, por medio de la confrontación directa con otros actores, demanda no la desaparición de las formas en que se estructura la escuela, sino que el Gobierno Escolar vuelva operativo aquello que entiende por democracia y derechos y que establece en su Manual de Convivencia, entendiendo estas acciones no como unas acciones que escapan a las formas estructurales de participación en la escuela, sino que las cuestionan con el fin de que se acomoden o se reestructuren. Esto es posible cuando se puede entender que las formas estructurantes del campo de la participación escolar tienen unos límites y es en estos límites donde aparece este tipo de agencia. La capacidad generativa del *habitus* funciona siempre en los límites que impone la posición ocupada en el espacio social, posición que fija límites y al mismo tiempo abre posibilidades. Tal como lo plantea Bourdieu,

Los agentes sociales determinarán activamente, sobre la base de categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituida, la situación que los determina. Se podría decir incluso que los agentes sociales son determinados sólo en la medida en que se determinan a sí mismos (Bourdieu y Wacquant, 2008:177).

Los estudiantes (al estar inmersos en relaciones de poder visibilizadas en las relaciones prácticas con los demás compañeros, docentes y directivos que hacen parte del Gobierno escolar) reciben e interiorizan las formas en que están construidas las prácticas, los condicionamientos y las orientaciones de la participación. Sin embargo, este *habitus* producido puede ser interpretado por los estudiantes para operar de formas no mecanicistas y que su vez construyen las nuevas formas determinantes de participación en la escuela. También los esquemas de pensamiento estudiantil están alineados a las demandas de la institución y las asumen como tal:

Investigador: ¿Se puede hacer un trabajo serio de representante estudiantil en el CSBT? ¿Por qué?

Estudiante: Sí, mientras los representantes cumplan con los factores que se pide y hagan su trabajo seriamente, entre el colegio podría haber mejores relaciones y una buena comunicación. (Archivo personal de campo. Entrevista a Estudiante representante de 11°. Agosto de 2015).

Estudiante: Sí, no sólo en el CSBT, sino diría que, en la mayoría de los colegios, siempre y cuando el representante tome seriedad con su papel. Creo que cada representante tiene, en alguna medida, la decisión de hacer o no importante su trabajo. No en su totalidad, pero si en parte. (Archivo personal de campo. Entrevista a Estudiante representante de 11°. Agosto de 2015).

Estudiante: Sí, porque la manera de hacerlo está, el tiempo, las personas, el espacio, y lo más importante que ya va es en la persona representante, es la actitud. (Archivo personal de campo. Entrevista a Estudiante representante de 11°. Junio de 2015).

Se le atribuye a la actitud individual y a la actitud del estudiante que participa un factor importante que determina que la participación sea efectiva, se logren hacer planes y se represente a los compañeros de manera activa. Los estudiantes perciben que, si bien hay limitantes y evasivas, un factor importante que define si el trabajo del representante es posible depende de la actitud

personal del estudiante. Esto de alguna manera refuerza la idea en el colegio que los estudiantes deben ser “motivados” “incentivados” a participar. De nuevo recae la responsabilidad en la motivación individualista que piensa en hacer bien el trabajo encargado por el adulto de la escuela.

### **Conclusiones**

Se ha desarrollado un análisis del trabajo de campo al interior de la institución educativa San Benito de Tibatí, un colegio de carácter privado y religioso ubicado en Bogotá, en el que se tuvo como objetivo investigativo, analizar las prácticas de participación estudiantil derivadas del Gobierno Escolar (GOBES), una estrategia que operó en los colegios y escuelas de Colombia desde la década de los años noventa y que tuvo como propósito la descentralización político-administrativa de las instituciones educativas del país y la enseñanza de los mecanismos del sistema demo-liberal del Estado Colombiano en el marco de la neoliberalización económica del país.

Se desarrolló en el primer capítulo la idea de *gobierno escolar como tecnología escolar*, en la que se analiza la forma de operar y consolidar la estructura de participación normativa de los miembros que la conforman. Esto se realizó mediante la reflexión teórica de Michel Foucault sobre las formas de conducción de conductas y el análisis entre medios y fines que busca tener las *tecnologías de poder* dentro de las instituciones sociales. Aquí también se analizó el concepto de gobierno escolar como estrategia del gobierno nacional que desde la década de los años noventa estuvo en consonancia con los intereses neoliberales del gobierno nacional y que en nombre de la descentralización política y económica promovió los valores democráticos liberales en estudiantes y sus respectivos representantes que conforman el gobierno escolar de las instituciones educativas.

En el segundo capítulo se realizó un análisis de las prácticas de participación estudiantil al interior del colegio San Benito de Tibatí. En este se desarrolló la idea de la escuela como un escenario de conflicto de intereses en el que los estudiantes, docentes y directivos utilizan diferentes estrategias y tácticas de posicionamiento frente al actuar de los otros. A partir del trabajo de campo que se desarrolló en la institución educativa, se despliega la idea de la *producción de un tipo particular de participación estudiantil* que está configurada por otras prácticas escolares de rutinización, vigilancia y control por parte de la visión adulto-céntrica que opera desde las funciones docentes y directivas de la institución al igual que se analiza el hecho de que los estudiantes con mayores capitales culturales y sociales son los que regularmente participan y conforman el grupo de personas que constituyen el gobierno Escolar de la institución educativa. Aquí la teoría de la reproducción y de la acumulación de capitales culturales de Bourdieu fue el componente conceptual y teórico de mayor preponderancia.

Para realizarlo, el análisis categorial osciló en la revisión de documentos institucionales que dieran cuenta de las formas en que los estudiantes participan y se les permite participar desde la instancia normativa y, por otra parte, encontrar en las experiencias estudiantiles algunas pautas en común sobre los límites, el acceso y el significado de la participación estudiantil.

El ejercicio de análisis de dichas experiencias y documentos se realizó por medio de la construcción de la categoría de participación estudiantil, entendida como una construcción del funcionamiento del Gobierno escolar, en el que se pretende inculcar algún principio de la democracia liberal como sistema legítimo de acción. Se explica cómo los estudiantes están inmersos dentro de un *habitus de participación estudiantil* en el que los actores acumulan ciertas experiencias previas y conocimientos para convertirlos en *capitales culturales* que ponen en juego



cuando se desarrollan las actividades escolares en las que los estudiantes pueden tomar partido. Esta parte de la revisión pudo dar cuenta de las características principales de los límites, las estrategias y la descripción del significado nativo de lo que implica ser un representante en cuanto al hacer y en cuanto al deber ser.

La teoría de la *micro política de la escuela* de Stephen Ball (1987) permitió comprender que la institución escolar es un campo de luchas de intereses por el poder o por la posibilidad de acción, lo que conlleva tomar distancia del concepto de la escuela como como un escenario neutral, en el que la democracia, entendida como el ámbito de participación igualitaria de los miembros, es idealmente el eje articulador de las prácticas de participación. Por el contrario, el concepto de *micropolítica escolar* es funcional a la hora de presentar la acción estudiantil en medio de un escenario de intereses opuestos.

Se retoma el concepto de *rostros* de Françoise Dubet, para acercarse a una caracterización de las formas en que los estudiantes pueden adaptarse a las situaciones de enfrentamiento directo o indirecto a maestros o normativas institucionales con el fin de sacar ventaja de su posición. Allí es importante reconocer los tipos de estrategias empleadas por los estudiantes para alcanzar los objetivos que nunca son neutros y que al contrario responden a unos intereses particulares que en algunas ocasiones termina compartiéndose con los demás compañeros.

En general, se abarca el concepto de participación desde la experiencia de investigación de campo en el Colegio San Benito y se integra dentro del marco conceptual de la micropolítica escolar, lo que permite tener de cerca una categoría construida desde la observación de prácticas cotidianas de la escuela en el marco de la participación estudiantil y desde la revisión de los

enunciados que establecen las normas explícitas o dispositivos de disciplina institucional como lo es el manual de convivencia.

El objetivo de investigación inicial se definió bajo la premisa de la existencia de mecanismos de participación estudiantil que permanecen en la escuela al igual que existen formas diferentes en las que dichos mecanismos entran en relación con los estudiantes, quienes por su posición de subordinación escolar tienen un acceso restringido o limitado de participación.

Sobre el origen y funcionalidad de dichos mecanismos, se estableció el hecho de comprender que la figura de Gobierno Escolar, compuesta por miembros representantes de los demás actores de la escuela y elegidos para dirigir u orientar las acciones escolares del colegio San Benito año tras año, no es propiamente un requerimiento legal o normativo del Ministerio de Educación Nacional, sino que se entendió conceptualmente como un conjunto de prácticas que organizan el espacio de la participación escolar, incluyendo la de los estudiantes de la institución. Dichas prácticas se caracterizan por su sentido esquemático, repetitivo, procedimental y ordenado que configura una participación cargada de procesos administrativos normalmente liderada por los adultos (maestros- directivos) del colegio.

Los mecanismos de participación estudiantil identificados en la investigación, como *el voto, las reuniones o encuentros de pares y la representación*, encuentran sustento en las prácticas anteriormente descritas, lo que hace que el estudiante encuentre en ellas un ejercicio participativo ligado a la exigencia del adulto y en algunos casos hace que el estudiante se incorpore a dichas exigencias para movilizar sus propósitos de incidencia en el colegio. Metodológicamente, el hecho de haber abierto el concepto de Gobierno Escolar al mundo de las prácticas sociales lo alejó de caer en una visión normativa y legalista de la escuela, y lo acercó al aspecto del análisis sociológico de

las relaciones entre actores. Por esta razón, la investigación no buscó la precisión identificadora del concepto de Gobierno Escolar, pero sí la aproximación de las implicaciones de sus efectos en los estudiantes y sus relaciones con otros actores.

La bisagra teórica que permitió el acercamiento al Gobierno Escolar como relaciones de poder, fue Michel Foucault y su conceptualización de las tecnologías de gobierno como procedimientos de poder calculado y estratégico para crear sujetos útiles y dóciles. El Gobierno Escolar entendiendo en términos del filósofo francés como *tecnología*, lo dota de una característica creadora (de condiciones, límites, procedimientos hechos prácticas) que genera sujetos, pero también posibilidades de acción y reacción o de oposición, teniendo en cuenta que para Foucault, el poder en términos relacionales, implica la posibilidad de resistencia.

Al tratar de responder la pregunta sobre la relación entre el Gobierno Escolar y la participación estudiantil, se entendió desde el trabajo de campo como una relación en donde el primero determina las condiciones de la producción de la segunda, pero con posibilidades de recepción y de asimilación por parte de los estudiantes que se encuentran en una posición subordinada dentro de las relaciones de poder que enmarca la institución educativa. Esto implica que los estudiantes utilizan los recursos y los mecanismos establecidos institucionalmente para poder participar y así fortalecer la idea de Gobierno Escolar pero movilizándolo desde sus perspectivas, las necesidades, y requerimientos que consideran merecen por ser estudiantes y poseedores de un derecho: participar y opinar. En el análisis del trabajo de campo que buscó, por una parte, revisar los documentos institucionales relacionados con el Gobierno Escolar como las actas de reuniones directivas en las que participaban estudiantes y apartes del manual de convivencia del año 2015, así como el trabajo de los diarios de campo de actividades institucionales como las jornadas democráticas y otras

experiencias que también fueron comentadas en las entrevistas con el grupo de estudiantes representantes, se fue produciendo una reflexión sobre las posibilidades de agencia del estudiante en la escuela, en la que aparentemente tiene la oportunidad de movilizarse desde mecanismos tradicionalmente conocidos e instituidos en la escuela como el *voto*, y la *representación*. Lo anterior devino en el análisis de la segunda pregunta formal de investigación sobre las limitaciones escolares de la participación estudiantil.

Allí donde se esperaba una limitación taxativa o una imposibilidad imperante de acción, por parte de la tecnología del Gobierno Escolar hacia los estudiantes, fueron apareciendo “experiencias” de los representantes estudiantiles, que en términos de Dubet encuentran razón de ser cuando se entremezclan sus significados, sus percepciones y el individuo, en este caso el estudiante, “los articula en algo llamado: una experiencia” (Dubet, 1996).

La percepción de los estudiantes y sus experiencias narradas sobre lo que hacían como representantes estudiantiles deja entrever la participación escolar como una posibilidad cargada de requisitos y procedimientos institucionales, a veces desconocidos o ajenos. Las limitaciones a la participación estudiantil establecidas como *formales*, en esta investigación (requisitos establecidos por la institución para poder participar) aparecieron en la información recogida en campo, como un aspecto no solo normativo institucional sino encarnado propiamente en las figuras de los directivos y docentes que regulaban y filtraban a manera de “selección cuidadosa”, en las cuales estudiantes cumplían con el perfil para poder optar por cargos representativos. Sin embargo, llamó poderosamente la atención de que las limitantes producidas por el contacto relacional con los actores escolares eran percibidas y significadas por los representantes estudiantiles como *miedo o evasión*, dos limitantes que fueron construidas como implícitas para la participación escolar.

Estas experiencias estudiantiles se pensaron de manera analítica desde la mirada de la teoría social de Bourdieu, debido principalmente a la necesidad de revisar un debate clásico en la sociología que no se puede resolver en esta investigación: la posibilidad de agenciamiento del sujeto versus el determinismo que trae consigo la estructura objetiva que lo rodea.

Fue en el análisis de campo en el que las experiencias de participación no convencionales (como el plantón estudiantil) entraron en la reflexión de la investigación y para comprenderlas resultó muy útil la metáfora conceptual del *campo* y el *habitus* desarrollados al final del texto.

El debate entre agencia y estructura que intenta superar Bourdieu por medio del concepto de *habitus* permitió integrar las percepciones sobre el gobierno escolar y el acceso limitado y ordenado a la participación escolar con otra esfera observada de la acción estudiantil: Las formas no convencionales de participar. En el colegio San Benito las prácticas de participación y sus mecanismos para hacerlo hacen parte del campo denominado participación escolar, en el que los actores con menos experiencia acumulada ingresan en desventaja frente a otros actores por la posibilidad de agencia. Sin embargo, la movilidad en el campo está tan regulada y estructurada, que la forma en que los estudiantes perciben la participación estudiantil y el gobierno escolar en sí se realiza de manera evasiva y desinteresada. Muchos de los estudiantes reconocen que esta forma de participar en el colegio, (regulada y orientada) es normal y pocas veces se concibe una escuela sin Gobierno Escolar, en algunas de las entrevistas, lo que los estudiantes manifestaban con estas oposiciones era la necesidad de hacer más “funcional” el Gobierno Escolar.

Uno de los desafíos teóricos del presente trabajo fue entender la participación estudiantil dentro de un campo de relaciones, intercambios, limitaciones estructurales y posibilidades de acción, sin buscar esencialismos conceptuales, pero si permitiéndose escapar de la tensión entre la presión de

la estructura sobre la agencia para pensar hacerlo fue útil revisar las posibles “confrontaciones” de los estudiantes con otros actores de la escuela se encuentran limitadas por las prácticas estructuradas y mecanismos convencionales de participación estudiantil, que hacen parte del campo de la participación escolar.

Los estudiantes que incluso confrontan a directivos y maestros en ocasiones fortuitas (como las presentadas en los diarios de campo) dan cuenta de que las posibilidades que los estudiantes crean por medio de sus exigencias retoman las ideas y discursos democráticos expresos en el manual de convivencia: como el voto y el derecho. Así, en el trabajo de campo realizado de entrevistas con maestros directivos se observa el deseo por parte de los mismos de que los estudiantes participen más, es decir que propongan más proyectos y actividades escolares; pero mencionan frecuentemente la necesidad de apoyar este proceso para guiar su participación y orientarla dentro del marco normativo del colegio para que se construya con los referentes establecidos de ante mano.

La investigación arroja a manera de conclusión final la necesidad de reflexionar en qué forma las practicas escolares (como la de participación) son discursos y a la vez estos discursos son prácticas materializadas en acciones y mecanismos, sin lograr poder hacer una plena diferenciación y separación de ambos constructos conceptuales en la sociología de la educación.

### **Bibliografía**

Althusser. (1986). *La ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Alvarado, S. V. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 581-594.

Alvarez., A. (2003.). *Gobiernos escolares, Democracia representativa y las dificultades de la educación democrática en la escuela*. *Prospectiva*, 100.

Baeza, J. (2002). *Leer desde los alumnos, condición necesaria para una convivencia escolar democrática*. UNESCO.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (1979). *Los Tres Estados del Capital Cultural*. Mexico D.F: UAM.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2000). *Sobre el poder político*. Buenos Aires: Eudeba /UBA.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castañeda, E. (2002). *Colombia: Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires: UNESCO.

Castillo, E. (2010). *Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana*. Popayán: Universidad del Cauca.

Chaux, E., & Lleras, J. V. (2013). Procedimiento básico para los establecimientos educativos. Documento final de la consultoría para la elaboración de reglamentación de la Ley 1620 de 2013. Bogotá: MEN.

Chubb, J., & Moe, T. (1990). Politics, markets and American school's. Washington: Brookings institute.

Constitución Política de Colombia. (1991). (pág. Art 1). Bogotá D.C: Asamblea constituyente. .

Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá D.C.: Asamblea General Constituyente.

Correa, F. (2016). Tesis de grado: Cultura Política y gobierno escolar en las instituciones educativas. Bogotá: Repositorio Universidad Distrital.

Cubides, H. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas* (15), 8- 27.

Decreto No. 1860. (1994). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos. Bogotá D.C.: Presidencia de la República de Colombia.

Dubet, F. (1996). En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*. . Buenos Aires: Losada.

Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta. Foucault, M. (1984). *Dichos y escritos III*. Madrid: Editorial Nacional.

Foucault, M. (1987). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones la Piqueta. Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem.



Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hunter, I. (1998). Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Pomares.

Ley No. 115. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Lopez, M. (2006). Una revisión a la participación escolar en América Latina. Recuperado el 16 de Noviembre de 2015, de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe: <http://www.rinace.net/biblio/PREAL%2035.pdf>.

Marquines L. & Obando O. (2012) Liderazgo estudiantil y representación política en la Fundación Nelson Mandela a través de la democratización escolar. Universidad del Valle. Cali.

M.E.N. (2010). ¿Qué es el gobierno escolar? . Ministerio de Educación Nacional.

Mora, R. (2012). Currículo y gobierno escolar: estrategia de formación de ciudadanos. Justicia, 120.

Morales, C. (2000). Pierre Bourdieu: la realidad no visible de la realidad formal. En P. Bourdieu, & G. Teubner, La fuerza del Derecho (págs. 59-80). Bogotá: Siglo del Hombre.

Ocampo, J. (1991). La apertura económica y la apertura educativa: dos planes y un objetivo. Educación y Cultura. Número 23., 89.

Pérez, E (2014). Participación adolescente en la secundaria. Revista Argumentos N° 74. UAM Xochimilco, México. P 47 - 71

Rosano. S. (2015), Análisis de la participación estudiantil en la vida escolar: estudio de dos escuelas ecuatorianas. Santander. España

Pitkin, H. F. (2014). El concepto de representación. Madrid: : Centro de Estudios políticos y Constitucionales.

Urraco, M. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propia de la Modernidad. . Anduli Revista de Ciencias Sociales de Andalucía. N° 12., 153 – 167.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.

Barcelona: Ediciones Paidós.

Viáfara M, & Solarte M (2015) . Tesis. Participación de estudiantes en el Gobierno Escolar.

Universidad Javeriana. Santiago de Cali.

## Anexos

### **Anexo 1. Formación estudiantil (Diario de campo) del 15/09/2014**

Es lunes 15 de septiembre de 2014, hay formación estudiantil en el aula múltiple del colegio San Benito de Tibatí, colegio de bachillerato de carácter privado, mixto y religioso ubicado al norte de la ciudad de Bogotá y dirigido por el monasterio Benedictino que

también administra uno de los colegios más prestigiosos de la ciudad como es el Colegio San Carlos.

Siendo alrededor de las 6:30 AM hay cerca de 420 estudiantes formados en filas según sus respectivos grados. Este es uno de los momentos especiales de la semana para los estudiantes, pues las directivas del colegio comunican actividades, tiempos y tareas que son consideradas importantes para los alumnos como días de evaluación, recordatorio de actividades de aseo y artísticas, llamados de atención, reconocimientos por el buen trabajo académico o comportamental de alguno de los grupos, entre otras. Esta es una actividad que se desarrolla aproximadamente cada 15 días pero este día la reunión fue diferente.

La vicerrectora académica del colegio pronuncia un comunicado en el que se observa la ausencia de mejoría en el comportamiento de los estudiantes de undécimo grado. Razón que motiva la negativa a darles la oportunidad de realizar el “día de la autoridad”. Esta es una actividad en la que los alumnos de dicho grado reemplazan a maestros, directivos, administrativos y personal de servicios generales en sus roles por un día, dejando a su cargo la responsabilidad total del colegio.

Con el fin de evitar inconvenientes o reacciones ante el comunicado, la vicerrectora decide enviar a todos los estudiantes para sus clases habituales inmediatamente terminada su intervención. Los estudiantes inconformes, deciden no acatar esta orden y se quedan parados en medio de murmullos que demuestran el malestar estudiantil generalizado. Un estudiante, representante de grado undécimo, decide pararse en la tarima en la que estaba hace unos momentos la vicerrectora y habla con un maestro que se encuentra allí, con el fin de que lo dejen hablar, el maestro observando que la intervención debe hacerse en un

marco de respeto concede la palabra al alumno. El alumno, en una clara muestra de su estado de excitación repite en diversas ocasiones la frase “no es justo, ¿por qué están haciendo esto?, déjenos hablar”. Los estudiantes intentan hablar pero el maestro que se encuentra allí, manifiesta públicamente ante todos los que nos encontramos presentes: “hablaremos solo con los muchachos de undécimo, pero los demás deben irse a clase”. Desde la entrada del aula múltiple se puede observar como los estudiantes de los otros grados empiezan irse por grupos dirigidos por el resto de los docentes quienes están en la obligación de dirigir a los estudiantes desde el aula múltiple a sus respectivos salones de clase.

En medio de la salida de los estudiantes es posible escuchar comentarios hechos por los alumnos como; “uyyy, frentearon al colegio”, “no los dejaron ni hablar”, o “no tenemos que dejarnos”, entre otros.

**Anexo 2. Exposición de motivos del proyecto de la Ley General de Educación del Ministro de Educación Carlos Holmes frente a la Cámara de Representantes (extracto).**

“Desde hace noventa años el Congreso de la República no expide una ley general de educación. La última vez fue en 1903 al final de la guerra de los Mil Días. La regulación de la educación durante este lapso estuvo a cargo del Presidente de la República. Tanto la reforma de López Pumarejo como las reformas sucesivas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, constituyeron iniciativas del Ejecutivo (...) la nueva Constitución Nacional de 1991, incluye cuatro aspectos importantes (...) En el tercer lugar, fija los derechos de los particulares para fundar establecimientos educativos, la participación de la comunidad educativa, la calidad de los educadores, los derechos de los padres de familia, la educación bilingüe de los grupos étnicos, la erradicación del analfabetismo y la educación especial.”.(Min. Carlos Holmes, 1994) .

**Anexo 3. Fragmento de Entrevista a docente del Colegio San Benito; Mayo de 2016**

“Yo recuerdo que cuando llegó la nueva constitución al país, el colegio lo que hizo fue... tomar la Constitución Nacional y la Ley General 115 de educación y pues... el rector de ese entonces, Leopoldo Cabrera, obviamente buscó modificar el reglamento de los estudiantes, y dejó una clase nueva.

Creo que era la de “Constitución y cívica”, mejor dicho, todo se empezó a reestructurar conforme a los derechos que la nueva Constitución planteaba, ¿cierto?

Y pues lo demás era más o menos claro... que el colegio funcionara de acuerdo a esos principios democráticos que vivía el país, aunque eso no era del todo cierto porque pues eso de la igualdad y de la participación no es que fuera como tan real (sonríe)... en una época llena de narcotráfico y terrorismo”.

**Anexo 4. Diarios de campo**

<b>Lugar:</b> Colegio San Benito de Tibatí	<b>Hora de inicio:</b> 3:00 pm
<b>Fecha:</b> 18 de marzo de 2015	<b>Hora de cierre:</b> 3:50 pm
<b>Población observada:</b> estudiantes	
<b>Actividad:</b> Reunión de la S.E.T	
<b>Descripción</b>	
<p>Uno de los profesores del colegio del área de Ciencias Sociales, es el primero que llega a la biblioteca; lugar donde se lleva a cabo una reunión extraordinaria con los estudiantes representantes de cada uno de los cursos. El motivo de la reunión es mencionada por el profesor: establecer las actividades que la SET (Sociedad estudiantil Tibatiana) desarrollará en el año. La SET, es el grupo de estudiantes representantes que fueron elegidos por ejercicio democrático de sufragio estudiantil a inicios del año en el mes de febrero. Como monitores y líderes de grupo, los estudiantes representantes están encargados de ser “voceros de los demás compañeros” ante el colegio, según lo que los mismos estudiantes afirman cuando se les pregunta por su papel.</p> <p>El profesor manifiesta la necesidad de ejercer el papel de representante estudiantil con un alto compromiso y responsabilidad. Hace la referencia de que la SET, viene siendo como una “pequeña rama legislativa” en la que los estudiantes aprueban las propuestas que el presidente estudiantil (estudiante de 9°, 10° u 11°) y que por eso deben tener una conciencia clara de las decisiones que toman.</p> <p>Los estudiantes se notan cansados, un poco impacientes por terminar rápidamente la reunión (también parecido a lo que pasa en el congreso de la república), algunos murmuran entre ellos sobre tareas del día de mañana, otros están revisando sus celulares, otros simplemente guardan silencio y prestan atención a las decisiones.</p>	

El rol protagónico lo tiene el docente, quien es el que da un listado de instrucciones sobre lo que “hay que hacer” durante el año. Me pregunto en qué momento intervendrán los estudiantes, pues si se supone que es una reunión de estudiantes representantes en la que deciden sus acciones escolares en el año, el orden y el ritmo de la reunión es total, o casi totalmente guiado por un docente. A veces pienso que la participación escolar de los estudiantes es solo un requisito normativo e institucional que rutinita el ejercicio participativo.

Finalmente una estudiante participa; es la representante de estudiantes del curso 11B quien pregunta sobre la actividad que se desarrollará en mayo, en la que los estudiantes recolectan algunas donaciones en mercado para entregarlas a las personas que colaboran en los servicios generales y aseadores del colegio. Su pregunta se refiere a cuándo y cómo va a hacer esta actividad y si se hará lo mismo que el año pasado o se cambiará algo. La respuesta del profesor es que se hará lo mismo que el año pasado pero con la diferencia que se iniciará el proceso de la recolección unas semanas antes para que “no les coja la tarde”.

Extrañamente no hay más opiniones de estudiantes a pesar de estar reunidos un poco más de 20 estudiantes en la biblioteca. El maestro acuerda las siguientes tareas: 1) asignar una donación de mercado a cada estudiante del curso para armar una sola anqueta 2) llevar un listado para registrar quien dio y quien falta por realizar su donación 3) iniciar el proceso de recolección de mercados desde la última semana de marzo. 4) ir llevando los mercados al centro de acopio de mercados en el primer piso del colegio detrás del salón de música.

Se programa próxima reunión para el mes de abril, antes de la entrega de anquetas que será el 3 de mayo, para celebrar el día del trabajador. Termina la reunión y los estudiantes salen rápidamente de la biblioteca.

### **Análisis de la descripción**

El espacio de participación estudiantil establecido por la normatividad del colegio, son las reuniones de la Sociedad Estudiantil Tibatiana (SET), un espacio que es considerado como la oportunidad de los estudiantes de construir y dialogar sobre sus necesidad, visto como la oportunidad estratégica de los maestros y directivos para orientar y guiar la participación de estudiantes. De hecho en el Artículo 241 del manual de convivencia de colegio 2015, se establece que : “ *Este órgano (La*



*sociedad estudiantil) es acompañado por la Comisión Asesora de la SET, integrada por maestros representantes todos los Departamentos Académicos, nombrada por el Consejo Académico”.*

Esta acción de *acompañar* las reuniones de la SET, no solo cumple la función de estar presentes, sino de orientar y regular las acciones estudiantiles. Esta acción de orientación está sustentada muchas veces en el hecho de que los estudiantes pueden formular propuestas o actividades que riñan con el horizonte institucional o que sus ideas sean carentes de fundamento o de razón. Sin embargo las razones de los docentes o de los directivos del colegio que pretenden orientar y guiar las reuniones estudiantiles son solo un tipo de *racionalidad particular de ordenar el espacio y la participación en la escuela:*

Las razones que justifican este hecho están basadas en lo establecido por Foucault como los *regímenes de la verdad* entendidos como :

1) Se ha de entender por “verdad” un conjunto de procedimientos para la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados.

2) Entre la verdad y el poder existe una relación circular; los sistemas de poder la producen y sostienen y ésta induce efectos de poder. Sería una quimera oponer una verdad sin poder a un poder sin verdad (proposición característica del intelectual universal). 3) No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder, sino de separar el poder de la verdad de sus formas hegemónicas (sociales, económicas, culturales)

Digamos que no se trata de juzgar las prácticas con la vara de una racionalidad que haría apreciarlas como formas más o menos perfectas de racionalidad, sino más bien de ver cómo las formas de racionalización se inscriben en las prácticas o en los sistemas de prácticas, y qué papel desempeñan en éstas. Porque ciertamente no hay „prácticas“ sin un determinado régimen de racionalidad”

Las formas en la que los directivos del colegio como el rector, la vicerrectora y el equipo docente proponen la participación y su respectiva comunicación a padres de familia y estudiantes, encarnan un tipo de organización de las relaciones sociales de la escuela, a ello me refiero cuando se observa que tanto el Manual de Convivencia del colegio como las disposiciones que establecen los directivos en sus reuniones académicas o de convivencia, buscan conservar el orden jerárquico por medio del conducto regular y evitar la desregulación, la rebeldía o la sublevación que irrumpa con las dinámicas de trabajo escolar cotidiano. Ya que para los directivos, muchas veces estos actos estudiantiles están cargados de una forma “incorrecta” de hacer las cosas.

El padre Rector de la institución en una ocasión me comentó la siguiente anécdota:

*“Usted recordará el evento que ocurrió en el 2010 cuando unos estudiantes de noveno pararon el colegio e hicieron plantón en las canchas de baloncesto y no querían entrar a clases, porque les dijimos que debían salir por la puerta trasera del colegio, porque no estaban respetando el uso del andén que está a las afueras de la entrada normal... de la entrada grande ... y eso fue para ellos (los estudiantes) como si les hubiéramos “echado la madre”, y bueno, a mí no me preocupó que no quisieran entrar a las clases sino que empezaron a llamar a los niños de sexto para que tampoco entraran a los salones, como a motivarlos a que hicieran lo mismo que ellos. (...) si ellos (los estudiantes de noveno) hubieran hecho el plantón al frente de mi oficina, yo digo: “listo, hablemos!”, si?, pero esa forma de actuar de motivar a otros estudiantes que no tienen idea de lo que pasa, pues eso si no.”*

Allí también se puede ver que la protesta o la manifestación de inconformidad estudiantil propiamente (que no está contemplada en el manual de convivencia) debería cumplir, según los directivos, con una forma adecuada de actuar, no de choque, sino de diálogo conservado que no irrumpa con el orden de los tiempos y ritmos de la escuela. De manera interesante se observa que en el año 2010 los estudiantes de noveno encuentran en la parálisis de las actividades matutinas del colegio, la posibilidad de sentirse escuchados. Como si el ataque al ritmo del colegio, a los tiempos y sus actividades normativas fueran otra posibilidad de participación.

Sobre el papel del tiempo en las rutinas escolares encontramos en el artículo de Urraco (2013) que “ si hablamos de tiempo disciplinario hablamos de una serie de virtudes como son: regularidad, exactitud, puntualidad, premura... todas ellas reflejadas en el horario escolar (y en la vida monacal, tomada aquí por nuestro autor como ejemplo de la forma prístina de control del tiempo).

La cuestión que subyace de fondo es ¿por qué no hay una actitud estudiantil de proposición activa en estos espacios formales e institucionales de participación?

Los espacios constituidos normativamente para los estudiantes y que están consignadas en el manual de convivencia, están al igual regulados por la presencia y orientación de los maestros o directivos. Esta situación puede que genere la percepción en los estudiantes de no tener una participación directa sobre sus propias decisiones sino la impresión de estar regulados y controlados por una tarea más, la de participar, una tarea impuesta por parte del colegio. Los estudiantes no se motivan a hacerlo por la sencilla razón de sentirse controlados por la participación y para los docentes, esta falta de participación en las instancias institucionales es un síntoma de “falta de voluntad, entusiasmo o apropiación de la participación”

### **Anexo 5. Formato de entrevistas a estudiantes**

El trabajo que se pretende llevar a cabo en términos metodológicos es realizar un acercamiento a cuatro grupos poblacionales de la institución escolar (representantes estudiantiles, estudiantes, maestros asesores, maestros directivos), con el fin de encontrar aspectos en común, diferencias y sobretodo, procesos relacionados con el ejercicio de la representación estudiantil. En cuanto a estos procesos anteriormente mencionados, podemos referenciarlos en algunos momentos particulares para hacer más claro el análisis del contexto escolar; primero encontramos los momentos de postulación (relacionado con la indagación sobre las formas y las razones para proponerse ser un representante estudiantil), el segundo momento que tiene que ver con el proceso de la selección de los estudiantes (en el que se incluyen los aspectos electorales, o los procedimientos institucionales que se tienen en la institución para que quede escogido finalmente un estudiante) y por último, el momento del desarrollo de las actividades de los estudiantes (relacionado con la elaboración de actividades, propuestas escolares y acciones concretas que realizan los representantes ante las demás instancias del gobierno escolar de la institución).

La entrevista que se desarrollará será una entrevista semiestructurada en la que se tendrán algunas preguntas clave, que orientarán el ejercicio, pero que también abrirán la posibilidad de indagar con mayor profundidad sobre algunos aspectos que vaya suscitando el mismo ejercicio dinámico de la entrevista.

El guion de la entrevista es el siguiente:

Objetivo: Identificar algunas ideas que tienen los sujetos entrevistados sobre la representación estudiantil

Preguntas orientadoras:

1. ¿Qué hace un representante estudiantil?
2. ¿Qué característica debe tener un representante estudiantil?

3. ¿Qué no debe hacer un representante estudiantil en un colegio? ¿Por qué?

4. Como te imaginas a un excelente representante estudiantil?

Objetivo: Realizar un perfil del entrevistado, teniendo en cuenta sus experiencias escolares en el ejercicio de la representación estudiantil

Preguntas orientadoras:

1. ¿Has sido representante estudiantil en otras ocasiones, en otros años? ¿Cómo fueron esas experiencias?

2. ¿Te llama la atención /te gusta de ser representante estudiantil?

3. ¿Hay algo que no te guste o te haya desanimado de ser representante estudiantil en el CSBT?

4. ¿Crees que tienes algunas cualidades que te han llevado a ser representante estudiantil?

5. ¿Cuál crees que ha sido el logro, la actividad, o el propósito que mejor has alcanzado siendo representante estudiantil?

6. ¿En tu familia te han motivado o te han inculcado alguna vez ser representante, o líder? ¿Cómo ha sido ese proceso?

7. ¿Participas en algún otro grupo social, organización, club en el que haya representantes? ¿Qué haces ahí?

8. ¿Se puede hacer un trabajo serio de representante estudiantil en el CSBT? ¿Por qué?

9. ¿Qué hace un representante estudiantil en el Colegio San Benito de Ti batí? ¿Crees que esto debe ser así?

10. ¿La participación de los estudiantes representantes es tomada en cuenta en la institución? ¿Por qué crees esto?

11. ¿Cómo crees que te ven los demás compañeros del colegio que no son representantes?

Objetivo: Identificar percepciones de los estudiantes frente a los procesos de elección y acción estudiantil que promueve la institución

1. ¿Qué piensas sobre la forma en que se escogen a los representantes estudiantiles del colegio (personero, presidente, representantes de curso)?
2. ¿Cómo fue tu proceso de selección como estudiante representante este año? Cuéntame con muchos detalles.
3. ¿Crees que existen problemas a la hora de escoger a los representantes por votación mayoritaria?  
¿Por qué?
4. ¿Has diseñado o pensado en algún plan, proyecto o actividad que quisieras desarrollar o que hayas desarrollado este año como representante? ¿Por qué hacer estas actividades?
5. ¿Qué piensas de los estudiantes que todos los años (o la mayoría de los años) son escogidos como representantes? ¿Por qué crees que son escogidos con tanta frecuencia?
6. ¿Alguna vez has tenido temor o precaución de realizar alguna actividad estudiantil porque pudo haber generado mala impresión en los maestros, estudiantes, directivos o padres de familia?
7. ¿Crees que existe algún tipo de influencia por parte de algunos miembros del colegio (padres, maestros estudiantes, directivos) que afecte las decisiones de los representantes estudiantiles?
8. Como estudiante representante del CSBT ¿Qué se puede hacer y que no se puede hacer como representante dentro del colegio? ¿Por qué?
9. Si pudieras cambiar o mejorar algo como representante estudiantil (cualquier cosa) del colegio ¿qué mejorarías y por qué?

**Anexo 6. Formato de entrevistas a docentes y directivos**

Objetivo: Identificar las percepciones sobre la representación y participación estudiantil en la institución:

1. ¿Qué hace un representante estudiantil?
2. ¿Qué características debe tener un representante estudiantil?
3. ¿Qué no debe o no puede hacer un representante estudiantil en el colegio?

Objetivo: Identificar experiencias de participación estudiantil que a su criterio considere significativas para el colegio

1. ¿Cómo es la experiencia de seleccionar a un estudiante para que sea representante estudiantil en el CSBT?
2. ¿Qué experiencias significativas han tenido los estudiantes del colegio en su papel como representante, personero o presidente?

Objetivo: Identificar restricciones en la participación estudiantil en el colegio?

1. ¿Qué actividad desempeñan los estudiantes a través de la SET?
2. ¿La participación de los estudiantes es tomada en cuenta?
3. ¿Usted qué piensa sobre la forma como se escogen a los representantes estudiantiles del colegio?
4. ¿Cómo es el proceso de acompañamiento que el colegio hace a los representantes estudiantiles?

5. ¿Usted conoce alguna regulación o prohibición donde se le diga al estudiante que no puede participar y si es así como funciona dicha regulación?
6. ¿Son tenidas en cuenta todas las propuestas de los estudiantes en el colegio?
7. ¿Qué percepción usted tiene de la participación de los estudiantes en el Consejo Directivo, si es tenida en cuenta?
8. ¿Qué cree que se podría mejorar o potenciar en la institución para que la participación estudiantil sea más activa?