



**Dinámicas de participación en los estamentos del gobierno escolar: una mirada a
través del accionar políticamente agenciante en el Colegio Técnico San Cristóbal Sur
(IED)**

Julián Andrés Medina Forigua

10151825454

Universidad Antonio Nariño

Programa Licenciatura en ciencias sociales

Facultad de Educación

Bogotá D.C, Colombia

2022

Dinámicas de participación en los estamentos del gobierno escolar: una mirada a través del accionar políticamente agenciante en el Colegio Técnico San Cristóbal Sur

(IED)

MONOGRAFÍA DE INVESTIGACIÓN

Julián Andrés Medina Forigua

Proyecto de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciado en ciencias sociales

Director (a):

Ph.D., Óscar Orlando Castañeda Barbosa

Línea de Investigación:
Educación y sociedad

Grupo de Investigación:
Culturas Universitarias

Universidad Antonio Nariño

Programa Licenciatura en ciencias sociales

Facultad de Educación

Bogotá D.C, Colombia

2022

NOTA DE ACEPTACIÓN

El trabajo de grado titulado

_____.

Cumple con los requisitos para optar

Al título de _____.

Firma del Tutor

Firma Jurado

Firma Jurado

Ciudad, Día Mes Año.

Contenido

Preliminares.....	7
Resumen.....	9
Abstract.....	10
Introducción	11
Capítulo 1: Presentación del problema.....	13
Planteamiento del problema y justificación	13
Planteamiento del problema	13
Justificación	16
Objetivos	19
Objetivo general	19
Definir (proponer, establecer, construir....) estrategias pedagógicas para la potenciación de las acciones políticamente agenciantes en los diferentes estamentos del GE del Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED), a través de un análisis basado en la investigación acción.....	¡Error! Marcador no definido.
Objetivos específicos.....	19
Antecedentes	20
Pertinencia.....	33
Capítulo 2: Referentes Teóricos	36
Gobierno escolar en Colombia.....	36
Marco legal vigente	36
Objetivos del gobierno escolar, un horizonte democrático	40
Obstáculos en la vida democrática escolar	41
Posibilidades democráticas. Participación y Ciudadanías.....	44
Participación Democrática Juvenil, posibilidades en el ejercicio de ciudadanías.....	45
Marco legal, participación juvenil en Colombia	46
Aproximaciones a la participación juvenil	49
Concepciones frente al sujeto joven	50
Entre la política y lo político	53
Pedagogía para la participación en la democracia.....	55
Aproximaciones a la ciudadanía activa	57
Educación para la ciudadanía	60
Agencia política en escenarios de participación escolar	61
Aproximaciones al concepto de Agencia política	62
Agencia como potencia para la participación en el gobierno escolar.....	65

Capítulo 3: Aspectos Metodológicos.....	70
Etapa 1. Elección de Enfoque Metodológico	70
Etapa 2. Elección de las categorías de investigación.	73
Etapa 3. Descripción de la muestra y elección de instrumentos y técnicas para la recolección de información	82
Etapa 4. levantamiento de la información.....	84
Capítulo 4: Resultados.....	89
Categoría 1. Gobierno escolar como marco de acción.....	92
Categoría 2. Participación juvenil en la acción	94
Categoría 3. Agencia política para el reconocimiento	97
Capítulo 5: Análisis de los resultados.....	99
Categoría 1. Análisis, Gobierno escolar como marco de acción.....	99
Categoría 2. Análisis, Participación juvenil en la acción	103
Categoría 3. Análisis, Agencia política para el reconocimiento	109
Capítulo 6: Conclusiones y Recomendaciones	115
Conclusiones	115
Recomendaciones.....	118
Anexos	125
Anexo 1. Estructura grupo focal 1.	125
Anexo 2. Estructura grupo focal 2.	126
Anexo 3. Estructura entrevista semiestructurada 1.	127
Anexo 4. Estructura entrevista semiestructurada 2	128
Anexo 5. Informe categorización ATLAS.ti versión 2022.	130
Referencias Bibliográficas.....	140

Tabla de figuras

Figura 1. Marco de referencia proceso de vertebración.	77
Figura 2. Estructuración categorías, subcategorías y micro categorías.	79
Figura 3. Objetivos investigativos de grupo focal 1 y 2.....	85
Figura 4. Objetivos investigativos entrevista semiestructurada 1 y 2	88
Figura 5. Relación categorías lenguaje de ATLAS.ti versión 22	91
Figura 6. Conexión lógica gobierno escolar, mediante ATLAS.ti	92
Figura 7. Conexiones: citas textuales, códigos y grupo de códigos para la subcategoría marco de acción	93
Figura 8. Conexión lógica participación juvenil, mediante ATLAS.ti	94

Figura 9. *Conexiones: citas textuales, códigos y grupo de códigos para la subcategoría acción* 96

Figura 10. *Conexión lógica agencia política, mediante ATLAS.ti*..... 97

Figura 11. *Conexiones: citas textuales, códigos y grupo de códigos para la subcategoría reconocimiento*..... 98

Preliminares

(Dedicatoria)

*A mi familia, quienes siempre me han apoyado
de forma incondicional.*

*A mi madre, guía y consejo fundamental en todo mi
camino, persona sin la cual, nada de esto sería
posible.*

Agradecimientos

Durante el proceso de realización de este documento, son muchas las personas que me han apoyado en diferentes momentos. No obstante, me gustaría agradecer en primera instancia, al Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED), institución que me abrió sus puertas y permitió la ejecución de las propuestas planteadas durante mi investigación. Igualmente, a los docentes y directivos que muy amablemente brindaron sus perspectivas enriqueciendo mi ejercicio; y, del mismo modo, a los estudiantes, quienes me brindaron su confianza y compartieron sus experiencias dotando de sentido las reflexiones aquí planteadas.

También, me gustaría agradecer a mis compañeros y colegas con quienes dialogué constantemente a lo largo de la consolidación de este documento, sus aportes siempre resultaron sumamente significativos. Finalmente, agradecer al docente Óscar Orlando Castañeda Barbosa, asesor del presente documento, quien me guio a través de la incertidumbre y siempre apoyó mi propuesta; sin sus consejos y orientaciones este ejercicio no tendría los mismos resultados.

Resumen

El presente trabajo centra sus reflexiones en torno a la participación juvenil dentro del contexto educativo. En esta vía, se enfoca principalmente en el gobierno escolar como escenario de carácter vinculante que, desde la normativa, permite la posibilidad en la escuela, de generar procesos de construcción de ciudadanía activa en el aprendizaje de la democracia. No obstante, dicha apertura a la participación necesita de un desarrollo efectivo mediante el reconocimiento de las acciones de los sujetos en juego, a través de su intercambio subjetivo en el plano del conflicto político. Por ello, la presente investigación propone identificar los procesos de participación dentro de los diferentes estamentos conformados a través de gobierno escolar, para reconocer las acciones políticamente agenciantes que se auspician en estas instancias.

De este modo, la presente investigación, propone como categorías centrales el Gobierno Escolar, la Participación Juvenil y la Agencia Política para, triangular a través de la investigación acción, enfocado en un paradigma interpretativo dentro de un enfoque cualitativo, un proceso de recolección de información dentro del Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED), donde, mediante el uso de diversas técnicas e instrumentos, se identificaron los procesos de acción de los educandos dentro de los estamentos propios del gobierno escolar, las interpretaciones sobre los efectos de dichas acciones y las dinámicas que potencian y limitan el desarrollo de incidencia políticamente agenciante.

Abstract

This study focuses its reflections on youth participation within the educational context. In this way, it is mainly on the school government as a mandatory stage that, from the normative, allows the possibility in the school, to generate processes of active citizenship construction in the learning of democracy. However, such openness to participation needs an effective development through the recognition of the actions of the subjects at stake, through their subjective exchange in the plane of political conflict. For this reason, the present research proposes to identify the processes of participation within the different organizations formed through school government, in order to recognize the politically agenciating actions that develop in these instances.

Thus, this research proposes as central categories the School Government, Youth Participation and Political Agency to triangulate through action research, focused on an interpretive paradigm within a qualitative approach, a process of information gathering within the Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED), where, through the use of diverse techniques and instruments, the processes of action of the students within the school government, the interpretations on the effects of such actions and the dynamics that strengthen and limit their incidence in connection with of their political agency development were identified.

Introducción

A partir de las transformaciones evidenciadas mediante el cambio constitucional generado en Colombia en 1991 y con este, el establecimiento de la ley general de educación 115 de 1994, el contexto educativo colombiano presentó amplias y profundas modificaciones. En este sentido, aparece la estructura de gobierno escolar como un mecanismo que, mediante su conformación y ejecución, sea capaz de canalizar la participación como eje central en la formación de ciudadanías y escenario de aprendizaje en la democracia.

En este sentido, las instituciones educativas en Colombia, han presentado amplios esfuerzos en configurar su gobierno escolar, como un escenario activo donde las comunidades educativas, incidan en el devenir de sus contextos mediante su acción colectiva. No obstante, el desarrollo efectivo de dicho escenario no solo pasa por la apertura de espacios participativos, sino también, por el intercambio constante entre la comunidad educativa, mediado, por los universos semióticos y simbólicos particulares, que terminan por configurar a través de su acción la comunidad política a la cual pertenecen, es decir el desarrollo políticamente agenciante de dicho escenario.

De tal manera, la presente investigación enfoca sus objetivos en analizar las dinámicas de los estamentos del gobierno escolar del Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED) a través de la investigación acción, para definir estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de acciones políticamente agenciantes.

Así, el presente documento inicia su primer capítulo con un ejercicio de presentación del problema, donde se evidencian tanto el planteamiento del problema que

genera la necesidad de aparición de esta investigación, como la justificación de esta, pasando por la descripción del objetivo general y específicos, y finalizando, con la muestra de antecedentes y la pertinencia del proyecto elaborado.

En un segundo capítulo, se propone la definición profunda de los referentes teóricos metodológicos, disciplinantes y legales, que brindan el sustento para el desarrollo de las categorías centrales de análisis. De tal modo, este capítulo propone sus concepciones en torno a tres categorías centrales, **Gobierno Escolar en Colombia; Participación y ciudadanía democrática Juvenil y, Agencia Política en escenarios de participación escolar.**

Ahora bien, durante el tercer capítulo, se enmarca la metodología utilizada para la recolección de la información. Así, dicho apartado, presenta el diseño metodológico escogido enmarcado en la investigación acción, enfocado en un paradigma interpretativo dentro de un enfoque cualitativo; igualmente, se describe el proceso de categorización y priorización realizado para la elección de las subcategorías y micro categorías de investigación; además de exponer los instrumentos y técnicas usadas, precisando las características de estas herramientas y el proceso de levantamiento de la información llevado a cabo.

Continuando, dentro del cuarto capítulo, se evidencian los resultados obtenidos, mediante su presentación gráfica, haciendo uso del software de análisis en información cualitativa ATLAS.ti versión 2022. Y de esta manera, en el quinto capítulo, proceder al análisis de dicha información presentando las conexiones lógicas evidenciadas a través de las diferentes categorías, subcategorías y micro categorías con los datos recabados.

De tal modo, se presentan los resultados obtenidos, a través del análisis de las dinámicas participativas del gobierno escolar, mediante las acciones adelantadas por los sujetos participantes y sus percepciones frente al desarrollo de dicho accionar; usando a la agencia política como categoría analítica para describir dicho proceso participativo, sus efectos, problemáticas y transformaciones.

Por último, en el sexto capítulo, se evidencian las conclusiones, las cuales presentan sus reflexiones en torno al funcionamiento del gobierno escolar, las lógicas de participación analizadas, las particularidades estructurales del escenario de gobierno escolar y la potencia frente a su análisis al triangular Gobierno Escolar, Participación Juvenil y Agencia Política. Finalmente, se expresan las recomendaciones hacia la comunidad educativa relacionadas a tres factores fundamentales, el acompañamiento a los procesos participativos, la formación de los educandos dentro de las exigencias propias de sus funciones como representantes y la necesidad de interlocución constante entre los diversos estamentos y actores que conforman el gobierno escolar.

Capítulo 1: Presentación del problema

Planteamiento del problema y justificación

Planteamiento del problema

A partir de la estructuración del Gobierno Escolar (GE de aquí en adelante) en la ley 115 de 1994, Ley General de Educación y en el Decreto 1860 de 1994, la participación política en los escenarios educativos en Colombia tomó un significado diferente, dado que,

plantea una apuesta por materializar a la democracia tanto social como política dentro del contexto escolar, y así, generar procesos de construcción de ciudadanías desde la escuela.

Sin embargo, como lo propone Martínez y Cubides (2012), dentro de las estructuras políticas de la modernidad priman algunas lógicas donde la normalización de lo político se centra especialmente en mantener estructuras rígidas y totalizantes respondiendo a las leyes del mercado. Siendo esto parte del contexto de las realidades instituidas en la política colombiana, se refleja directamente en la educación y por ende en las dinámicas de los escenarios de participación escolares.

De esta manera, el desarrollo de una participación efectiva por parte de los educandos se ve en juego en el momento en el que el paradigma dominante dentro de los escenarios de participación escolar, gira alrededor de lógicas como “él aún no” (Castro y Osoro, 2017), donde los procesos de significación de los jóvenes no son reconocidos, escuchados ni valorados, pues se considera que no están listos para enfrentarse a la toma de decisiones, ni maduros para que sus opiniones tengan injerencia en el desarrollo de su realidad; o del planteamiento del GE (espacio de participación de carácter vinculante), como un mero requisito legal, donde los estudiantes son actores pasivos, alejados de los escenarios de toma de decisiones (Garcés, 2017).

Es por esto por lo que, analizar la posibilidad de alternativas de participación dentro de las lógicas de tensión en la construcción de sujetos políticos en el aula se hace necesario. Sin embargo, la apertura de estos entornos no garantiza la participación efectiva de los sujetos en el contexto escolar, pues, como lo menciona Kriger (2017), pese a que todos los individuos son sujetos sociales, no todos llegan a ser sujetos políticos plenos, es

decir, no en todos los casos existen las condiciones que permitan desarrollar la posibilidad en la participación y por ende la potencialidad de la acción, en últimas, el desarrollo agenciante de estos espacios.

Ahora bien, la **agencia** como lo plantea Ema (2004), se refiere a la capacidad-posibilidad de actuar frente a un marco de poder normativo que posibilita el despliegue de la acción, y que dentro del GE se manifiesta a través del reconocimiento del educando como actor capaz. De la misma forma, el despliegue hacia otros modos de pensar y actuar posibilitando el momento en el que la agencia logra generar un poder para participar, disentir, movilizarse y resistir (Martínez y Cubides, 2012).

De acuerdo con lo anterior, se puede identificar a la agencia, como el proceso que incluye la intención, el significado, la motivación y el propósito que los individuos imprimen a sus actividades, pues esta significa más que la acción en sí misma (Pick et al., 2007), de manera que, dentro de escenarios de participación en la escuela como el GE, se plantea como el momento en el que el sujeto joven reconoce las conexiones y desconexiones heterogéneas de su contexto, y por tanto territorializa su plano de significación con su realidad cotidiana (Ema, 2004), emergiendo la potencia de transformación y trascendencia de su realidad.

En este sentido, la problemática que orienta esta investigación se enfoca en identificar las interacciones múltiples y heterogéneas que se generan a partir de la estructuración propuesta desde el GE, donde los actores pertenecientes a la comunidad educativa se ven inmersos dentro de una trama de significados y símbolos que materializan mediante su acción.

Ahora bien, dicho foco de estudio, centra su total atención en los educandos y el desarrollo de la participación juvenil frente al marco de poder normativo establecido desde la normativa y las dinámicas propias de las instituciones educativas, donde a partir de los criterios de la Agencia Política (AP de aquí en adelante) como categoría analítica, no solo se parte de la acción por sí misma, sino también, de los flujos de poder, los escenarios comunicativos, la potencia de la acción respecto a su incidencia y el reconocimiento de dichas acciones, categorías que, si bien hacen parte de la estructuración agenciante, se encuentra en armonía con los objetivos centrales de un desarrollo óptimo del GE como escenario participativo.

Justificación

Considerando los referentes hechos por la Agenda 2030 en relación con la calidad de la educación, y lo que sugiere la Constitución Política Nacional en su artículo 67, la educación debe atender aspectos relacionados con la formación de ciudadanías.

En ese sentido, la presente investigación busca identificar la potencialidad del GE, como espacio de participación y eje fundamental en la construcción de sujetos políticamente activos, mediante el análisis del funcionamiento de los estamentos participativos de dicha estructura, donde, a través de los criterios propuestos desde la AP, se proyecten dichos escenarios hacia el reconocimiento de la participación de los educandos en la **escuela**.

De este modo, se advierte la importancia de identificar el desarrollo de los procesos participativos dentro del GE en donde los jóvenes deberían lograr como lo propone Castro y Osoro, (2017) a partir de Oraisón y Pérez (2006), desarrollar dimensiones en las que los

sujetos logren Ser parte, Tener parte y Tomar parte de sus realidades cotidianas, y por consiguiente, ejercer una incidencia directa en el devenir de sus contextos, procesos que, de acuerdo a los criterios políticamente agenciantes, permiten generar el desarrollo de proyectos comunes mediante el impacto de su acciones en la búsqueda de procesos y apuestas de transformación, a partir de sus construcciones subjetivas.

De esta manera, al identificar al GE, no sólo como un escenario de carácter vinculante, sino como un espacio potencialmente agenciante, entendida esta categoría como “una [posibilidad de] alteración en la cotidianidad del sujeto, tanto en su forma de pensar, como en las acciones que realiza y que producen un aumento de su poder” (Martínez y Cubides, 2012, p. 181), se posibilita desarrollar en los jóvenes aprendizajes y construcción de ciudadanías desde la participación del educando en sus problemas y en la búsqueda de soluciones dentro de un contexto de diálogo e intercambio intersubjetivo.

Por ello, potenciar estos escenarios de participación, abre el camino para que los docentes en ejercicio y formación, trasciendan estructuras rígidas en la escuela, escenarios que, de acuerdo con lo propuesto por Castro y Osoro (2017), aíslan a los educandos, dejándolos lejos de los escenarios de decisión, donde sus opiniones no se tomen como relevantes, y tampoco puedan tener una participación efectiva, en la que sus acciones generen una real incidencia en el desarrollo del contexto educativo.

De esta manera, y a partir de estas transformaciones, el reconocimiento del agenciamiento en los escenarios de participación, permiten que el docente pueda potenciar espacios como el GE, donde el sujeto joven, pueda “influir en la toma de decisiones, deliberar sobre las posibles soluciones, hacerse sentir y mirar las dificultades desde el

interior” (Garcés, 2017, p. 9), complejizando los procesos de enseñanza aprendizaje, mediante el reconocimiento de la potencialidad en la acción del educando.

En el mismo sentido, presenta la oportunidad para que la comunidad educativa del Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED), logre **identificar y fortalecer** el desarrollo de su proceso de GE como espacio de participación dentro del accionar políticamente agenciante, donde se evidencie, siguiendo lo propuesto por Ema (2004), la agencia como un elemento movilizador de la transición de la potencia al acto concreto, donde los sujetos dentro de escenarios como el GE, elaboren tramas de interrelación e intersección de flujos de prácticas semióticas y materiales, y concreten en acciones educativas pertinentes esta elaboración intersubjetiva.

Así pues, al identificar las relaciones y acciones de los sujetos partícipes dentro de este espacio escolar desde los criterios propuestos por la AP, se busca responder a la intencionalidad del GE como constructor de una ciudadanía democrática, brindando elementos para desarrollarlo dentro de un “rol definido con una asignación de proyectos, un empoderamiento de sus funciones, [y] un entendimiento del significado de la democracia” (Garcés, 2017, p.13).

En este sentido, la problemática que busca atender la presente investigación, pasa por identificar las interacciones de los participantes de la comunidad educativa mediante lo establecido desde la normativa frente al GE, a través de los criterios de la agencia política, primando reconocer a este espacio participativo como un escenario donde es posible generar procesos de construcción pedagógica de ciudadanías escolares, y, las acciones de los educandos, puedan partir desde las elaboraciones simbólicas de su entorno,

concretándose en actos específicos en pro de una consecución de objetivos comunes, con reconocimiento e incidencia en sus realidades.

Por ello, el identificar las acciones y relaciones de los sujetos dentro de este contexto participativo, abre la puerta para la reflexión del funcionamiento real dentro los estamentos propios de este espacio, presenta la oportunidad de generar análisis de como los lineamientos normativos han permitido la participación efectiva, el reconocimiento de las acciones de los otros y el aprendizaje de la democracia en un ejercicio de trabajo colaborativo, dejando en evidencia, de acuerdo a los elementos centrales de la AP, aquellos elementos que potencian el devenir participativo e incidente de dichos procesos, y aquellas oportunidades de mejora en la búsqueda de un GE con pleno desarrollo de sus objetivos y alcances.

Objetivos

Objetivo general

Analizar las dinámicas de los estamentos del gobierno escolar del Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED) a través de las interacciones de algunos actores educativos en el marco de la investigación acción, para definir estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de acciones políticamente agenciantes.

Objetivos específicos

1. Reconocer las acciones adelantadas por los actores participantes en el GE en relación con el desarrollo agenciante de este escenario.

2. Clasificar las categorías de análisis enmarcadas dentro de la agencia política para determinar su existencia en la interacción del gobierno escolar.

3. Analizar la percepción de los distintos actores educativos frente a la forma como el GE incide en procesos de participación.

Antecedentes

En el actual apartado, se encontrará el análisis generado en la búsqueda de referentes teóricos para la fundamentación conceptual del presente proyecto, así pues, el desarrollo del proceso de búsqueda se planteó a la luz de categorías fundamentales como espacios de participación juvenil, AP y GE, elementos centrales en la discusión abordada desde la problematización de esta investigación.

De tal manera, dentro de la búsqueda investigativa adelantada, la selección de los documentos se hizo teniendo en cuenta el año de publicación, en un rango no mayor a 20 años; en relación con la fiabilidad de las fuentes, debían responder a repositorios universitarios, revistas indexadas o bases de datos reconocidas y la correlación entre la tríada Agencia-Participación-GE.

No obstante, dentro de este proceso, si bien se advierte una relación clara de antecedentes entre AP y participación, no se encuentran documentos que incluyan dentro de sus reflexiones al GE como un espacio participativo con potencialidad de agencia. En el mismo sentido, en la búsqueda de antecedentes relacionados a GE, la categoría de participación se muestra como un elemento constante, aun así, la AP no parece integrar parte del constructo teórico de dichos referentes.

Por tales motivos, en las páginas siguientes, se evidencian antecedentes que presentan un esfuerzo teórico por exponer de manera amplia las categorías propuestas, dando contexto a la estructuración de este apartado. No obstante, al no encontrarse una correlación directa entre las categorías de análisis, cada uno de los trabajos, artículos o investigaciones utilizados como antecedente, serán presentados y referenciados, por separado, de acuerdo con la categoría desarrollada en cada uno de ellos, para posteriormente describir elementos como, el soporte teórico de estos documentos y la metodología utilizada por los mismos. De tal manera, se dará inicio con AP, luego pasando por espacios de participación y por último GE.

De esta forma, como primer antecedente dentro la categoría de AP, se tiene al artículo titulado: Acercamientos al uso de la categoría de 'subjetividad política' en procesos investigativos. Elaborado por Martínez y Cubides (2012). Este escrito hace parte del trabajo llevado a cabo desde el Observatorio de Juventud de la Universidad Nacional de Colombia y el Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

El objetivo principal de este artículo fue presentar las diversas conclusiones a las que llegaron los proyectos investigativos en los que se desenvuelven los entes mencionados con anterioridad, centrados en la “comprensión de los sentidos y las prácticas políticas de jóvenes universitarios y colectivos de maestros, y en el reconocimiento de algunos rasgos constitutivos de la politicidad del sujeto joven y el sujeto-maestro en contextos específicos y diferenciados” (Martínez y Cubides, 2012, p. 170).

En este sentido, estas reflexiones son planteadas a través del texto mediante una guía de cómo utilizar la categoría de subjetividad política en procesos investigativos, utilizando una metodología cuantitativa en el análisis de diversos referentes. Ahora bien, el presente artículo centra su atención en describir rutas epistemológicas y metodológicas en la constitución de subjetividades políticas enfocándose en las rupturas y desafíos presentes en el reconocimiento y comprensión de las experiencias subjetivas, describiendo como categoría analítica y posible ruta, el concepto de planos de fuerza, el cual, se encuentra enmarcado en la tríada de lo agenciante, lo potenciado y las resistencias.

De esta forma, se expone cómo estos elementos, permiten reconocer y fortalecer subjetividades al manifestarse como “matrices de transformación que provocan el redimensionamiento de las relaciones de saber-poder y se despliegan en las subjetividades como fuerzas constituyentes de la capacidad de acción política” (Matinés y Cubides, 2012, pp. 179-120).

Dado lo anterior, los autores concluyen que al reconocerse dentro de una lógica política totalizante en la modernidad, las apuestas investigativas deberían estar centradas en desarrollar pensamiento crítico que apunta a la reconstrucción de sujetos políticos, alejados de la interacción normalizante e irreflexiva entre sujeto y estructura, y dirigidos hacia la elaboración compleja de la realidad deseada, teniendo en cuenta “a la memoria, la resistencia, la imaginación, la creatividad, la utopía, la multiplicidad de saberes y experiencias que organizan nuestra existencia individual "y" colectiva” (Matinés y Cubides, 2012, p.173).

Es por esto que, los autores proponen la noción de planos de fuerza como categoría analítica y ruta metodológica, pues responde a las múltiples variantes y posibilidades que se deben tener en cuenta en el momento de reconocer y potenciar subjetividades, donde, el trabajar a partir de la tríada agencia, potencia, resistencia, “exige reconocer que la capacidad de acción política del sujeto se potencia en el conjugar de experiencias mediadas por la reflexión crítica y en tensión permanente con un proyecto que represente la utopía deseable y posible” (Matinés y Cubides, 2012, p.183), construyendo conocimiento no desde los sujetos sino con ellos.

Como siguiente antecedente se planteó el texto titulado: Del sujeto a la agencia (a través de lo político), elaborado por Ema (2004), mediante una metodología cuantitativa y publicado en la revista, Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social.

El objetivo principal de este artículo se enfoca en realizar un conjunto de críticas hacia algunos principios ontológicos y epistemológicos del humanismo y el racionalismo, centrados en la teorización social de la acción política. Así, se evidencia como la agencia en cuanto potencia para la acción, se problematiza dentro de las relaciones complejas en los flujos de acciones, y hace parte fundante de la acción política misma.

De esta manera, dentro del texto, los autores manifiestan un esfuerzo constante por definir de manera precisa el concepto de AP, por ello, Ema (2004) plantea que, los sujetos habitan en redes semióticas y materiales complejas, las cuales, funcionan como posibilidad de significación para la acción, es decir, escenarios y procesos que constituyen la subjetividad, de-construyendo al actor político a la vez que actúa de acuerdo a esas estructuras de significación, “por eso la pregunta sobre el “qué” o el “quién” debe

completarse con otra sobre el “cómo”, cómo se constituye el sujeto en la misma acción”(Ema, 2004, p. 11).

De esta forma, se describe el proceso analítico-teórico que precede a la acción, pero que también, se posibilita a partir de esta, la agencia; así pues, el texto plantea cuatro razones fundamentales que estructuran este concepto. Primero, la agencia entendida como potencia para la acción, es decir, capacidad-posibilidad de generar novedad a través de la acción política, a partir de un marco de poder referencial, ligando a la potencia con el poder que circula en las relaciones sociales.

En una segunda instancia, se plantea a la agencia como (inter)mediación, donde “la agencia como mediadora es la que permite que la intersección de flujos de prácticas semióticas y materiales se concreten en actos” (Ema, 2004, p. 17), por lo tanto, es una categoría situada y no neutral.

Ahora bien, en un tercer apartado, se expone que, al circular la agencia entre relaciones, también es interpretada como la territorialización de una potencia en entidades, acontecimientos y prácticas concretas, articuladas con otros, incorporando el concepto de responsabilidad. Por último, se plantea que, la potencia al estar ligada directamente al acto creativo, transgrede el marco referencial del cual parte, llevando el acto hacia la generación de conexiones que se creían marcadas por la (im)posibilidad.

A modo de conclusión, el autor identifica a la agencia como la posibilidad del acto político, que emerge en las relaciones sociales, entre la tensión de lo posible y lo imposible, donde la potencia para la acción desborda el poder como condición de posibilidad y plantea la realización de futuros deseados, donde actuar es conectar,

desconectar y reconectar. Por ello, la agencia permite crear un lugar de responsabilidad para la acción, pues se construye con el otro, y en esas redes de relación política, se da el lugar de enunciación de la agencia, es decir, se territorializa, reconociendo la heterogeneidad del lugar compartido.

Ahora bien, como primer antecedente dentro de la categoría de espacios de participación, se revisó el artículo titulado: ámbitos y escenarios de participación política juvenil en Medellín, escrito por (Acosta y Garcés, 2010), como uno de los resultados de la investigación “Prácticas de participación política juvenil desde las cuales los y las jóvenes construyen ciudadanías en la ciudad de Medellín” financiada por la Universidad de Medellín.

El objetivo de este artículo fue evidenciar los resultados arrojados por la investigación anteriormente mencionada, en la comprensión del carácter disímil y heterogéneo de la participación política juvenil, presentando un recorrido por los escenarios políticos desde los cuales, los jóvenes manifiestan sus apuestas colectivas identificándose en múltiples organizaciones y grupos.

La metodología utilizada para llevar a cabo la investigación consistió en realizar un análisis de fuentes bibliográficas con base en 4 categorías fundamentales: participación política, ciudadanías, organizaciones y colectivos. Posterior a esto, se elaboró una matriz de observación que sirvió para obtener un panorama de los grupos, organizaciones o colectivos existentes. Después, se desarrollaron entrevistas y conversatorios como espacios de diálogo con los grupos anteriormente caracterizados, para finalmente, reconstruir una

matriz de análisis que rectifica los problemas y sesgos de la matriz anterior, todo esto dentro de un marco cualitativo.

Ahora bien, dentro de las construcciones teóricas ofrecidas por el texto, se inicia brindando una mirada con relación al concepto de participación juvenil, y como este se enmarca en las acciones que, como actores sociales, los jóvenes realizan de acuerdo a sus experiencias y potencialidades dentro de estructuras sociales.

Sin embargo, existen variados estudios que prescriben el accionar de los jóvenes en el plano de lo público dentro de categorías predefinidas, como la apatía política o formas no tradicionales de participación, tendiendo a definirlo de manera esencialista, es por esto que, el texto propone la ampliación del sentido de la participación de los jóvenes reconociendo la complejidad presente en la pluralidad de espacios y de escenarios de participación.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, el texto continúa presentando una serie de ámbitos de participación juvenil, que fueron evidenciados a través del trabajo investigativo, estos escenarios caracterizan las múltiples posibilidades de participación con las cuales los jóvenes cuentan en el contexto de estudio. De esta forma, se describen escenarios de participación juvenil dentro ámbitos políticos instituidos, donde los jóvenes participan al reconocer estos mecanismos identificándose con ellos, encontrándose escenarios como: las organizaciones de jóvenes en los partidos políticos, o la red de personeros, personeras y representantes estudiantiles, entre otros.

De la misma manera, se identificaron ámbitos políticos desde la disidencia y la resistencia, los cuales convocan a los jóvenes en accionares proclives a la lucha contra el

poder hegemónico, como por ejemplo el grupo OtraEzcuera; ámbitos de Reconocimiento a la Diversidad, participación que aboga por los derechos y el desarrollo humano donde se encuentran jóvenes afrodescendientes, mujeres, comunidad LGBTIQ+ e indígenas; el ámbito social-comunitario, donde se construye participación en relación con voluntariado, procesos de autogestión, pequeñas causas y juntas de acción comunal; el ámbito deportivo (lúdico-recreativo), donde los jóvenes participan de manera activa alrededor de discursos de cuidado del cuerpo y belleza, y por último, el ámbito estético, donde confluye la construcción de identidades dentro de redes simbólicas.

Finalmente, dentro de las principales conclusiones, se identificó que los jóvenes que se “congregan están más cerca del arte, la música, la cultura, el deporte y, en general, del universo sensible que de los grandes ideales de transformación social” (Acosta y Garcés, 2010, p. 30), construyendo desde estas dimensiones y todas aquellas presentes en las complejas redes de participación.

Como siguiente antecedente se abordó el artículo titulado: Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación, escrito por Castro y Osoro (2017), publicado en la revista iberoamericana de educación (RIE) y llevado a cabo mediante una metodología cuantitativa.

El objetivo de este artículo consistió en presentar un marco teórico centrado en la comprensión de la participación como eje central en la construcción de espacios escolares, donde los educandos, logren realizar procesos democráticos contribuyendo como actores principales dentro de dichos espacios de participación. De igual manera, se presenta el diseño metodológico de un proyecto de innovación pedagógica bajo el título: “Entre

espacios y emociones”, centrado en promover la participación de la comunidad educativa del Colegio público de Cantabria (España).

Ahora bien, dentro del desarrollo del texto se inicia con una presentación de múltiples soportes teóricos y metodológicos, planteando a la participación como brújula de las ciudadanías escolares, pues este es el escenario en el que los sujetos forman parte de una comunidad, tanto desde la dimensión individual, como desde el colectivo con el que se identifican.

De este modo, los autores encuentran que, dentro del contexto escolar, la participación se ve manifestada a través de la manera en la que los educandos piensan, cuestionan e interpretan la realidad y sus relaciones con ella y con los otros, identificando a la participación socialmente activa de acuerdo con lo propuesto por Oraisón y Pérez (2006), enmarcada en las dimensiones del ser parte, tener parte y tomar parte.

Sin embargo, para que esta participación sea efectiva debe ser reconocida por todos los actores presentes en su construcción, de allí que se proponga a la pedagogía de la escucha como una forma de interpretar lo que los jóvenes hacen, sienten o manifiestan, pues “es imposible provocar una participación real del alumnado sin que éste tome decisiones relevantes [...] y haya experimentado previamente el sentirse escuchado, valorado y respetado” (Castro y Osoro, 2017, p. 93).

Del mismo modo, se proponen reflexiones ligadas a la superación del paradigma frente a los más jóvenes del “aún no”, como sujetos inocentes e incompletos, además de presentar la convención de los derechos del niño y las observaciones generales como

referentes fundamentales, junto con el valor de la escucha, el diálogo, la diversidad y la cotidianeidad.

Ahora bien, Castro y Osoro (2017) proponen que, para lograr orientar espacios democráticos y participativos dentro del contexto escolar, es fundamental retomar lo propuesto por Formosino, Monge y Oliveira-Formosino (2016), dentro de los ejes pedagógicos para el desarrollo de una ciudadanía participativa en la escuela.

De tal modo, plantean, centrado en 4 desarrollos pedagógicos: la pedagogía de las identidades, la pedagogía de la participación, la pedagogía de la experiencia y la pedagogía del significado, herramientas que, utilizadas como instrumento didáctico y metodológico, posibilitan generar reflexiones que permitan “entender a la infancia del presente y construir una verdadera pedagogía de la escucha [...] en el clima receptivo [...] sabiendo que esto está cargado de intencionalidad y que en ningún caso es neutral”(Castro y Osoro, 2017, p. 97).

Para finalizar, dentro de las conclusiones, los autores plantean promover la democracia como desafío y responsabilidad permanente de la educación, mediante procesos que impliquen la escucha y la participación de los sujetos presentes en la construcción del contexto escolar. De igual manera, resaltan a la pedagogía de la escucha desde Reggio Emilia (2001), como potenciadora de los espacios de participación, pues brinda “La posibilidad de escuchar directamente la voz del niño [y] reconocer su capacidad y valía en consonancia con la reivindicación de una participación igualitaria de cualquier miembro de la sociedad” (Castro y Osoro, 2017, p. 105).

Para iniciar con los antecedentes dentro de la categoría de GE, se abordó el artículo titulado: el reto de las escuelas democráticas modernas. El caso colombiano. Escrito por Garcés (2017), publicado en la revista Diálogos sobre educación, Temas actuales en investigación educativa.

Como objetivo principal, el presente artículo se centró en identificar las diversas posturas frente a la participación y democracia que, a partir de la Ley 115 de 1994 y del Decreto 1860 del mismo año, se han construido en el contexto educativo colombiano. De igual manera, se busca reconocer las limitaciones frente a los procesos de participación en la elección del personero, enmarcados desde el conocimiento que tienen los educandos alrededor de la participación en el GE, así como la definición de los perfiles, funciones y roles, que desde las instituciones educativas se establecen en este proceso democrático, utilizando un enfoque metodológico de tipo cualitativo.

De esta manera, dentro del desarrollo teórico del documento el autor parte contextualizando lo que considera como una escuela democrática, donde el currículo de la mano de las estructuras y procesos de participación, deberían apuntar a una planificación democrática, es decir a una real incidencia de los educandos en el desarrollo de su contexto, pues no se trata de “decisiones predeterminadas que con demasiada frecuencia ha creado la ilusión de democracia, sino un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan a su vida” (Apple y Beane, 2000, como se citó en Garcés, 2017).

Posterior a esto, se realizan reflexiones alrededor de la democracia participativa y representativa dentro del proceso del GE. De esta forma, se propone que el GE no logra

consolidarse como un espacio de participación efectivo, pues la democracia participativa es entendida en el ámbito escolar, únicamente como el proceso de elección del personero y la acción del voto, mientras que la democracia representativa se limita a un procedimiento esquemático donde solo un participante es capacitado para elegir y opinar. Por tanto, este proceder del GE, conlleva a que los educandos se desarrollen como actores pasivos en este proceso, pues son alejados de los escenarios de toma de decisiones.

De igual manera, los factores que inciden en la postulación a la personería estudiantil centran las discusiones en el elitismo magisterial, donde los docentes y el cuerpo directivo, limitan la oportunidad de participación de los jóvenes con criterios de alta exigencia académica o habilidades cognitivas, estandarizando “un sujeto que no representa los intereses de la comunidad educativa sino más bien el ideal o producto estándar de la escuela” (Garcés, 2017, p. 10), desconociendo otras dimensiones y capacidades esenciales en la postulación de líderes racionales que tengan la capacidad de intervenir en su contexto.

Ahora bien, para lograr superar estas dificultades reconocidas en los procesos democráticos del GE, el autor propone en una primera instancia, educar en lo político, es decir, aprovechar la potencialidad del gobierno estudiantil para abrir espacios de participación donde los educandos puedan influir en el desarrollo de su comunidad, sintiéndose parte de un proyecto común del cual son actores principales, afrontando la realidad del entorno que les rodea.

De esta manera, se hace un llamado a las instituciones y al sistema educativo para fortalecer la construcción tanto de saberes, como de sujetos políticos en la participación

democrática y realizando transformaciones centradas en acompañar la democracia participativa con la democracia deliberativa, categoría tomada desde Habermas, Durango, Marín y Valencia, la cual se centra en asignar un nuevo rol dentro de los procesos comunicativos a los estudiantes, ampliando sus derechos de participación y permitiéndoles influir en la toma de decisiones, rompiendo con estructuras esquemáticas y autoritarias.

Para finalizar, dentro de las conclusiones, el autor reconoce que, cuando el GE es visto e interpretado únicamente como un requisito legal, “la participación política de los estudiantes se convierte en una figura decorativa, pues se habla de democracia solo al momento de instaurarlo, mientras que las decisiones se siguen tomando por la vía administrativa” (Garcés, 2017, p.13), por ello sugiere, que las instituciones deben plantear un rol definido dentro de proyectos concretos que permitan el empoderamiento de los educandos, el reconocimiento de su contexto, y por tanto, una participación efectiva.

De igual manera, Garcés (2017) plantea la necesidad de identificar otro tipo de habilidades y competencias en los estudiantes en el momento de abrir los espacios de elección en la figura del personero, dónde capacidades comunicativas, propositivas, de trabajo en equipo, de interacción y resolución de conflictos hagan parte de los perfiles (p. 14).

Finalmente, una vez analizados y descritos aquellos documentos presentados como antecedentes, se logra identificar las tendencias investigativas dentro del campo de acción delimitado a partir de la problematización planteada. Donde, la escuela es propuesta como un escenario de participación directamente relacionado a la construcción de ciudadanía democrática, en la cual, a través de mecanismos como el GE, busca una participación

activa y efectiva, en la que los educandos tengan una incidencia directa en el devenir de su contexto.

No obstante, si bien este es el escenario teórico ideal, propuesto desde los antecedentes, también se identifican múltiples barreras que no permiten que un mecanismo de participación como el GE, cumpla con su objetivo de eje central en la construcción de sujetos políticos en la escuela. De allí, la importancia de investigar dichos escenarios, en aras de identificar alternativas, soluciones y propuestas que trasciendan estructuras donde los jóvenes ven limitada su participación, reconocimiento y capacidad de decisión, al cumplir un rol pasivo y alejado de los espacios de participación.

Por otra parte, aunque la documentación expuesta en este apartado analiza de manera crítica al GE y las posibilidades reales de participación-acción que se pueden desarrollar a partir de este, no se identifica una relación teórica directa con el concepto de agencia, categoría fundamental en el análisis y estudio del accionar en el plano colectivo del sujeto. Es por esto por lo que, al identificarse dicho vacío, la presente investigación, pretende ligar el planteamiento teórico de la AP con el GE y la potencialidad que está presente en el análisis de la intención, significado, motivación, posibilidad, y trascendencia de la acción del educando sobre este escenario de participación.

Pertinencia

El presente trabajo se encuentra relacionado con el grupo de investigación Culturas Universitarias, esto se debe fundamentalmente, a la relación directa de la propuesta de investigación dentro de los procesos de formación de ciudadanías activas y participación

política de los educandos, en un escenario como el GE, atendiendo al interés de este grupo en:

Intervenir en los contextos educativos desde la gestión y administración educativa, propiciando el análisis, la reflexión y la intervención con estrategias que permitan fortalecer tanto a las organizaciones como a cada uno de los miembros de la comunidad que la conforman (Universidad Antonio Nariño, s.f.).

De esta manera, el describir el GE como espacio de participación desde las propuestas generadas por la AP, permite “Generar conocimiento en los aspectos concernientes a la educación y la sociedad, analizando cómo se dan esas relaciones y cómo impacta en el desarrollo del país” (Universidad Antonio Nariño, s.f), elementos centrales dentro de las apuestas del grupo de investigación propuesto.

En el mismo sentido, el presente trabajo de grado se encuentra ligado a la línea de investigación Educación y Sociedad, la cual genera apuestas investigativas que buscan identificar y reconocer la multiplicidad de identidades tanto individuales como colectivas, presentes dentro de las instituciones educativas en Colombia, con el objetivo de profundizar en la construcción de estrategias pedagógicas que favorezcan el derecho a la diferencia colectiva (Universidad Antonio Nariño, s.f).

Por este motivo, los planteamientos investigativos de este trabajo se ven inmersos dentro de la presente línea de investigación, al identificar los conflictos inherentes en los procesos de participación política y enmarcarlos, dentro de la diversidad de alternativas en

la construcción subjetiva que supone su accionar mediante su posibilidad de agencia, en busca de una construcción colectiva de la participación.

En el mismo sentido, la apuesta investigativa generada desde este proyecto se alinea con las recomendaciones hechas por la Comisión de la Verdad, en la búsqueda de reconocimiento de la misión trascendente que tiene la escuela en la construcción de la sociedad. En este sentido, el objetivo de esta investigación atiende a lo propuesto por el documento Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia, particularmente, dentro del apartado centrado en la educación para la formación de sujetos que vivan en paz.

Así pues, dentro de las valiosas recomendaciones contenidas en el capítulo mencionado, se resalta el implementar estrategias pertinentes y efectivas para la formación de sujetos capaces de vivir en paz, enfocado en la construcción de ciudadanías, la reconciliación y habilidades socioemocionales, haciendo uso de proyectos transversales, que parten del reconocimiento y valoración de la igualdad, la pluralidad y la diferencia cultural, étnica, de género, política e ideológica, en procesos constantes de diálogo y deliberación (Comisión de la Verdad de Colombia, 2022).

Dicha recomendación, se relaciona de forma directa a los objetivos investigativos de esta propuesta, pues el identificar los procesos de AP en escenarios participativos como el GE, se expone como una oportunidad de aprovechar espacios transversales como este contexto de participación, para fortalecer el reconocimiento de la diferencia y la pluralidad de los sujetos jóvenes como actores capaces, apostando por diálogos deliberativos

marcados por la incidencia real de los educandos en sus realidades educativas, en pro de una formación para la construcción ciudadana y la convivencia pacífica.

Capítulo 2: Referentes Teóricos

En el presente apartado se desarrollarán las categorías de análisis que dieron contexto al trabajo de grado en curso a la luz de diversas propuestas teóricas y metodológicas, con el objetivo de presentar una categorización precisa y actualizada de los elementos centrales dentro del estudio realizado.

En estos términos, se presentará el desarrollo teórico de tres temas centrales como lo son: **GE en Colombia; participación y ciudadanía democrática juvenil y, AP en escenarios de participación escolar**, en donde los antecedentes, referentes pedagógicos y disciplinares se mezclan y entretajan presentando una configuración acorde con el objetivo de este proyecto investigativo.

Gobierno escolar en Colombia

Marco legal vigente

El desarrollo de la Constitución de 1991 trajo para el territorio colombiano, una serie de transformaciones profundas que significaron la reestructuración de diversos sectores de la sociedad. En tal sentido, particularmente para el sector educativo, se reconoce a la educación como un derecho de carácter vinculante, abriendo paso para un cambio de paradigma frente a su concepción, estructuración y aplicación dentro del marco democrático de Colombia.

De este modo, resulta interesante observar el artículo 67 de la constitución colombiana, el cual, identifica de manera clara a la educación como un derecho de la persona y un servicio público, en donde prima su función social, enmarcada en la formación de ciudadanos en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia (Constitución Política de Colombia, 1991).

Dicha intención manifiesta en el artículo 67 de la Constitución colombiana, se suma a lo dispuesto en su artículo 41, donde presenta que:

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. (Constitución política de Colombia 1991, título II de los derechos, las garantías y los deberes, artículo 41).

Ahora bien, este contexto normativo, presenta el marco de necesidad y posibilidad para la estructuración de la ley 115 General de Educación de 1994, la cual reconoce a la educación como un proceso personal, cultural, social y permanente, en el cual el sujeto se desarrolla de manera integral, respondiendo, en su artículo 5º, a fines directos de la educación de conformidad a lo propuesto dentro del artículo 67º en la Constitución Política Nacional. Por tales razones, cobra sentido el planteamiento de un ente escolar capaz de brindar apoyo en los requerimientos de formación en los educandos, centrados en la participación ciudadana y la práctica democrática, en últimas, la aparición del GE.

De este modo, la misma Ley General de Educación presenta en su artículo 142, la conformación del GE, como una apuesta de carácter vinculante conformado

por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico; proponiendo, de esta manera, un mecanismo mediante el cual, la comunidad académica tenga incidencia en todas las acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar y en las decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico (Ley 115 de 1994).

No obstante, no es la ley 115 de 1994 la que profundiza dentro de la reglamentación y estructuración de dicho mecanismo, este desarrollo se plantea dentro de decreto reglamentario 1860 de 1994, el cual expone y amplía lo dispuesto en esta ley, poniendo de manifiesto desde su artículo 14, relacionado al contenido del proyecto educativo institucional, la obligatoriedad de los órganos, funciones y forma de integración del GE (Decreto 1860 de 1994).

De esta manera, es dentro del decreto 1860 de 1994, donde la propuesta de conformación de un espacio de participación que tuviese en cuenta a toda la comunidad educativa cobra sentido, pues reconoce que:

Todos los miembros de la comunidad educativa son competentes para participar en la dirección de las instituciones de educación y lo harán por medio de sus representantes en los órganos del gobierno escolar, usando los medios y procedimientos establecidos en el presente Decreto (Decreto 1860 de 1994, capítulo IV el gobierno escolar y la organización institucional, artículo 18).

Dentro de esta misma línea, el decreto 1860 describe de manera profunda cada una de las instancias y órganos del GE: funciones e integración del consejo directivo (artículos 21-23), consejo académico (artículo 24), funciones del rector (artículo 25), funciones de la

dirección administrativa (artículo 26), roles de los directivos docentes (artículo 27); así como también, definición y funciones del personero estudiantil (artículo 28), consejo de estudiantes (artículo 29) y todo lo relacionado a asociaciones, consejos y federaciones de padres de familia (artículos 30-32) (Decreto 1860 de 1994).

Ahora bien, esta misma estructura se encuentra replicada dentro del Decreto Único Reglamentario del Sector de Educación, el decreto 1075 de 2015, el cual retoma la normativa legal vigente centrada en educación y muestra un compendio de dichas directrices. No obstante, se presentan algunas novedades centradas en el alcance previsto desde la norma para el GE.

De esta manera, elementos como el proyecto ambiental escolar, presente en el capítulo 4 sección 1, pasan por la responsabilidad de la comunidad educativa y las acciones que ésta adelanta a través de los distintos órganos del GE; y de manera similar, se ubica a la cátedra de estudios afrocolombianos, descrita dentro de este mismo capítulo en la sección 2, como un escenario relacionado de manera directa con el consejo directivo y los demás órganos del GE, pues son estos los que podrán garantizar el cumplimiento de los propósitos generales dentro de este proyecto educativo institucional (Decreto 1075 de 2015).

Finalmente, también cabría destacar una disposición reciente, que plantea algunas modificaciones relacionadas al GE, esta es, la guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento, también conocida como la guía No 34 propuesta por el Ministerio de Educación Nacional. Este documento retoma temáticas tales como la asamblea general de padres de familia, consejo de padres de familia y el consejo

estudiantil; no obstante, propone aportaciones al GE estructurando escenarios de participación como el comité de convivencia, las comisiones de evaluación y promoción y fortalecimiento directo a los procesos de liderazgo (Argüello, 2016).

Es así que, los elementos descritos con anterioridad, presentan el marco legal vigente bajo el cual se debería regir el funcionamiento del GE en cada una de las instituciones dentro del territorio colombiano, sin embargo, es de suma importancia resaltar, que para comprender de forma profunda esta categoría, se hace necesaria una aproximación crítica que dé cuenta de las realidades existentes frente a los objetivos que debería cumplir el GE y su aplicación en el contexto educativo real.

Objetivos del gobierno escolar, un horizonte democrático

Si se presentase una comparación frente a la normativa descrita en el apartado anterior y la revisión teórica realizada para la construcción de este documento, se haría sumamente evidente la linealidad existente frente a la apuesta del GE centrada en “la formación democrática y participativa en la escuela como una de las bases del desarrollo personal y político de los sujetos” (Gómez y Zapata, 2019).

De este modo, la búsqueda en la construcción de una democracia escolar pasa por la creación de estructuras y procesos democráticos que configuren la vida real de la escuela, propuestos desde procedimientos organizacionales tanto pedagógicos como administrativos, en búsqueda de promover la participación comunitaria de todos los actores sociales y educativos (Garcés, 2017; Mora, 2008).

En estos términos, el GE tiene como objetivo, la consolidación de procesos de democratización, participación, asociación colaborativa, apropiación de la ciudadanía,

responsabilidad cívica y fortalecimiento de una cultura democrática en valores, todo ello, en pro de una educación integral de los educandos, como sujetos activos y plurales, dentro de altos niveles de convivencia y calidad educativa (Cubides, 2001; Mora, 2008).

Así pues, el GE como un espacio de participación política descrito desde la normativa, se materializa dentro de la configuración subjetiva de los educandos inmersos en procesos complejos de socialización, al permitir “abrir las vías para que los individuos desarrollen sus potencialidades desde sus propias coordenadas existenciales, desplegando sus capacidades a partir de una auto referencia subjetiva” (Gómez y Zapata, 2019, p.4).

No obstante, esta potencialidad inherente en la participación democrática y en la construcción de ciudadanías activas dentro de los contextos escolares, latente en el GE, encuentra múltiples obstáculos que limitan, cohíben o imposibilitan, el desarrollo pleno y complejo de esta apuesta política. Por ello, dentro esta investigación, se considera fundamental identificar aquellos lineamientos que representan una dificultad en el desarrollo de la presente categoría en análisis.

Obstáculos en la vida democrática escolar

De acuerdo con las experiencias y documentos analizados, son múltiples los obstáculos presentes dentro del desarrollo efectivo en los objetivos del GE, no obstante, este apartado pretende identificar y describir, de manera breve, aquellos que, a la luz de esta propuesta investigativa, son más relevantes.

Como punto de partida, de acuerdo con lo propuesto por el profesor Humberto J. Cubides (2001), se identifica una extrema desigualdad dentro de las relaciones de poder, marcada por la asimetría en la participación de los diferentes individuos dentro de la

comunidad educativa. Esta desigualdad se manifiesta al responder a la estructura compleja del GE, solo como un requisito legal, desconociendo la multiplicidad de identidades políticas presentes en este escenario (p. 11).

De este modo, dicha configuración se identifica de manera profunda, en el proceso de reconocimiento de la potencialidad participativa del sujeto joven hacia la transformación de su contexto, si bien, este tema particular será ampliado más adelante, cabe resaltar que, dentro del GE, “la participación política de los estudiantes [puede llegar a convertirse] en una figura decorativa” (Garcés, 2017, p. 13) dentro de la lógica asimétrica anteriormente descrita.

En el mismo sentido, otra de las dificultades existentes dentro del desarrollo de este espacio de participación democrático, se enmarca en la elaboración de altísimos perfiles estandarizados, los cuales definen qué tipos de educandos son aptos para participar en calidad de representantes, respondiendo a criterios que reducen las posibilidades de participación y buscan el ideal o producto estándar de la escuela.

En esta línea, Garcés (2017) y Cubides (2001), identifican problemáticas profundas relacionadas a la búsqueda por parte de las instituciones de representantes estudiantiles, ajenos a dimensiones de liderazgo y sentido crítico de la realidad, y ligados, a un tono y sentido del discurso institucional, abandonando los intereses particulares propios y de sus pares, por supuestos intereses generales definidos por la institución verticalmente.

En la misma vía, dichos perfiles configurados “desde arriba”, no solo limitan las posibilidades de los jóvenes de hacer parte de este escenario democrático, sino que también, de acuerdo con lo propuesto por Cubides (2001), se relacionan con la aparición

de procesos de pseudo-participación en el GE, generados a partir de la toma de decisiones, donde las consultas presentadas como posibilidad de intervención, pretenden únicamente legitimar decisiones ya tomadas (p. 17).

De este modo, las decisiones institucionales tomadas fuera del consenso de la comunidad educativa imposibilitan el accionar de los educandos frente a sus realidades y los ubican en una posición de espectador, donde, “no tiene ningún sentido hablar de democracia [o participación] cuando todos los temas, tanto administrativos como académicos, ya están decididos de acuerdo a las políticas institucionales” (Garcés, 2017, p. 7).

Por ello, no es suficiente con que los educandos asistan a la escuela y estén presentes de manera pasiva en los escenarios de decisión, éstos, deben ser tenidos en cuenta y participar en la toma de decisiones que aporten a su vida, de tal manera, que la aparición no se confunda con participación (Cubides, 2001; Gómez y Zapata, 2019).

Por último, es importante resaltar que, desde su configuración en la normativa legal, el GE debería ser una manifestación de la democracia participativa propuesta desde el estado Social de Derecho, no obstante autores como Cubides (2001) y Garcés (2017), identifican una preocupante inclinación hacia una representatividad como núcleo de la vida política, es decir, una democracia representativa, en donde solo los representantes están mejor capacitados para decidir, generando apatías y pasividad en los demás actores.

Posibilidades democráticas. Participación y Ciudadanías

Ahora bien, una vez descritas las problemáticas principales dentro del accionar del GE, es de suma importancia identificar algunas dimensiones de posibilidad para el desarrollo efectivo de este escenario de participación democrático.

Si bien, la configuración de un educando como ciudadano político dentro de la escuela, se genera partir de la lucha por el reconocimiento del mundo simbólico a través del cual interactúa, este desarrollo en el plano del conflicto genera la configuración de identidades alejadas de las lógicas instituidas, posibilitando, mediante la resistencia y el uso crítico de la decisión, el paso desde la participación pasiva a la participación consciente (Gómez y Zapata, 2019).

No obstante, dicha transición, enfrenta problemas estructurales que imposibilitan su accionar en escenarios de decisión reconocidos; por ello, es sumamente relevante identificar el desarrollo de “voces de distintos alumnos que son la expresión de un espectro muy amplio de posiciones e intereses, más o menos distantes a los agenciados por quienes poseen el mayor poder de decisión (Cubides, 2001, p. 15), y por tanto, identificar aquellos espacios de participación informal y su influencia para el sujeto particular, posibilitando su incidencia en el plano colectivo.

Sin embargo, dicho reconocimiento debe ir acompañado de estructuras que posibiliten la participación activa de los sujetos presentes en el contexto escolar. Si bien, como ya se dijo, la categoría de participación será ampliada más adelante, es importante advertir, que dicha participación activa, se posibilita en el diálogo de las estructuras

institucionales, con el trasfondo cultural, y las formaciones sociales que hacen parte de la construcción subjetiva de los estudiantes (Mora, 2008).

En este sentido, la democracia escolar, la participación democrática y la convivencia, deberían ser entendidos como procesos parte de un aprendizaje adquirido gradualmente por los educandos, a través de los escenarios de construcción intersubjetiva, mediados por estrategias pedagógicas para mejorar los procesos de convivencia ciudadana, en los cuales, ser estudiante significa ser ciudadanos de la democracia escolar (Mora, 2008).

Finalmente, el reconocer al GE como una estructura organizativa que es pensada y articulada dentro del contexto educativo, con el objetivo de educar en lo político, posibilita un accionar plural de sus funciones, abriendo la posibilidad para el desarrollo de una autonomía estudiantil, su inclusión en los temas relevantes de la institución, la apuesta por una democracia participativa (Garcés, 2017) y el reconocimiento del estudiante dentro de una comunidad educativa y política.

Participación Democrática Juvenil, posibilidades en el ejercicio de ciudadanías

Como se observó en el apartado anterior, el fin último del GE se encuentra enfocado en promover escenarios pedagógicos de participación, donde los educandos tengan la posibilidad de hacer ejercicio de una ciudadanía dentro de la democracia escolar, complejizando sus accionar dentro del contexto de la escuela e impulsando una participación ciudadana activa que enlace las realidades particulares del sujeto joven, con sus idearios posibles de futuro, mediante su acción colectiva.

Por tal motivo, resulta fundamental, realizar precisiones alrededor de cómo es entendida la categoría de participación juvenil y su influencia como marco posibilitador de una ciudadanía activa dentro de un escenario democrático escolar. De tal manera, las páginas siguientes, describirán los diversos componentes de este proceso de participación, dentro del marco delimitado por la presente propuesta investigativa.

Marco legal, participación juvenil en Colombia

Como punto de partida, y al igual que con la categoría anterior, resulta fundamental plantear lo dispuesto desde la normativa legal colombiana como marco de análisis reflexivo, por tal motivo, se presentarán disposiciones legales relacionadas a la ciudadanía y la participación juvenil, que, a la luz de la presente investigación, resultan fundamentales para el análisis de la categoría en curso.

Es así que, en una primera instancia, se reconoce a la ley 134 de 1994, la cual dicta las normas sobre mecanismos de participación ciudadana, regulando la iniciativa popular legislativa y normativa; el referendo; la consulta popular, del orden nacional, departamental, distrital, municipal y local; la revocatoria del mandato; el plebiscito y el cabildo abierto, estableciendo las normas fundamentales por las que se regirá la participación democrática de las organizaciones civiles (Ley 134 de 1994).

De este modo, describe cada uno de estos mecanismos, desde sus funciones, características y procesos de acceso a los mismos, planteando la base, de la ley estatutaria 1757 de 2015, en la que, se dictan las disposiciones para promover, proteger y garantizar, el derecho a la participación democrática dentro de los mecanismos mencionados (Ley 1757 de 2015).

De acuerdo con esto, la ley 1757 de 2015 replantea los mecanismos de participación descritos en ley 134 de 1994, pero, sobre un nuevo enfoque, caracterizado por no solo describir y definir dichos elementos, sino también, las disposiciones relacionadas a los deberes, derechos y acuerdos, necesarios para su desarrollo y aplicación efectiva.

Sin embargo, la normativa anteriormente mencionada, si bien describe de manera detallada todo lo relacionado a los mecanismos de participación ciudadana, no menciona ni retoma de manera directa, los aspectos relacionados a la participación y ciudadanías juveniles, elementos centrales dentro del presente trabajo. Por tal motivo, sumando a las disposiciones anteriores, es fundamental y necesario, abordar con detenimiento la ley estatutaria 1622 de 2013, en la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil.

En este sentido, la ley 1622 de 2013, en su artículo 1, pretende establecer:

el marco institucional para garantizar a todos los y las jóvenes el ejercicio pleno de la ciudadanía juvenil [...], el goce efectivo de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico interno [...] la adopción de las políticas públicas necesarias para su realización, protección y sostenibilidad; y para el fortalecimiento de sus capacidades y condiciones de igualdad de acceso que faciliten su participación e incidencia en la vida social, económica, cultural y democrática del país (Ley 1622 de 2013, título I disposiciones generales, artículo 1).

Así pues, esta ley, define de manera precisa, los diversos derechos y deberes de los jóvenes frente al ejercicio de sus ciudadanías, presentando diversas medidas de prevención, protección, promoción y garantía de los derechos de los y las jóvenes. De

igual manera, presenta los principios de las políticas de juventud, así como las competencias territoriales a nivel nacional, departamental, distrital y municipal (Ley 1622 de 2013).

Del mismo modo, presenta el sistema nacional de juventudes, como un “conjunto de actores, procesos, instancias, orientaciones, herramientas jurídicas, agendas, planes, programas, y proyectos, que operativiza la ley y las políticas relacionadas con juventud” (Ley 1622 de 2013, artículo 22). Para, finalmente, pasar a describir de manera amplia mecanismos de participación juveniles puntuales, tales como los consejos de juventud, la plataforma de las juventudes, las asambleas juveniles y el sistema de gestión de conocimiento.

De esta manera, la presente normativa, plantea un marco de acción participativo en el cual se trata de manera amplia la participación ciudadana de los jóvenes en Colombia; llegando incluso en su artículo 5, a proponer definiciones de varias categorías con el fin de brindar claridades de cómo las entiende la ley; este ejercicio conceptual, comparte una similitud con el objetivo principal de este apartado, y sirve como base para la comparación conceptual entre la normativa y la visión crítica construida para el presente documento.

En este sentido, al relacionarse de manera directa dichas configuraciones propuestas desde la norma con las categorías analíticas generadas para el desarrollo de la presente sección, se dará paso al análisis crítico de cada una de estas, partiendo de la definición brindada por la normativa descrita en la Ley 1622 de 2013, para pasar a la configuración planteada desde los referentes teóricos, metodológicos y analíticos.

Aproximaciones a la participación juvenil

“Participación. Atributo de los derechos humanos, según el cual el Estado garantiza la existencia y uso de mecanismos de consulta y decisión de los ciudadanos en relación con el goce y ejercicio efectivo de los derechos” (Ley 1622 de 2013, artículo 7, párrafo 10).

La presente investigación tiene como centro la dinámica escolar, por ello, el análisis propuesto para la categoría de participación se plantea en términos de la participación del sujeto joven dentro de la escuela. Dicha participación juvenil, se distancia de la definición de la ley 1622, al no considerarla sólo como un atributo, sino como:

“el tipo de prácticas o el conjunto de acciones a partir de las cuales los y las jóvenes, en calidad de actores sociales con sus necesidades, experiencias y potencialidades, ejercen, no sólo el derecho a ocuparse de los asuntos de su interés, sino también su aspiración y su lucha porque otros actores sociales reconozcan, respeten y legitimen sus modos particulares de ser” (Acosta y Garcés, 2010).

De este modo, la participación constituye el mecanismo por el cual los sujetos se interrelacionan con su realidad, manifestando su existencia en relación con las condiciones de vida sociales y públicas, en las que, a través de la experiencia y la vivencia de la cotidianidad, construyen desde su yo y hacia el plano de lo público, acciones colectivas que respondan a sus necesidades, problemas y apuestas de futuro (Castro y Osoro, 2017; Gómez, 2021).

Así pues, la participación juvenil puede apuntar tanto a la búsqueda de visibilidad del sujeto joven, y de allí el reconocimiento y legitimación social de sus prácticas, como a

la búsqueda de incidencia en la toma de decisiones que afecten de manera real su vida, en pro de una participación socialmente activa, aportando a la construcción de la comunidad de la que forman parte, desde sus propias elaboraciones subjetivas en escenarios no reconocidos (Acosta y Garcés, 2010; Castro y Osoro, 2017).

Sin embargo, el desarrollo efectivo de dicha partición, como una accionar político intencionado dentro de un escenario democrático, presenta múltiples inconvenientes, que de acuerdo con Gómez (2021), se relacionan directamente con la línea divisoria entre lo social y lo político, punto de inflexión en el debate político juvenil en el paso de una búsqueda social a objetivos políticos claros; la controvertida división entre la esfera privada y la esfera pública; y la ampliación de la política más allá de los referentes del Estado-nación (p. 22).

En estos términos, las concepciones que se tienen frente al sujeto joven y, por tanto, frente a su accionar, juegan un rol fundamental, pues, dichos elementos se presentan dentro de las esferas anteriormente descritas, y configuran los marcos que posibilitan, deslegitiman, apoyan o bloquean la participación juvenil. De tal manera, se hace necesario precisar el punto conceptual desde el cual se propone este trabajo, en el marco de estas construcciones.

Concepciones frente al sujeto joven

“Joven. Toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía” (Ley 1622 de 2013, artículo 5, párrafo 1).

Si bien, existen variados enfoques en cuanto a los estudios de juventud, se propone resaltar dos vías principales de análisis, con el fin de argumentar el punto sobre el cual se propone esta investigación. En una primera instancia se identifica una corriente positivista que ha subrayado la importancia de los ciclos de vida y del desarrollo; y en un segundo escenario un enfoque humano, enfatizando en los factores culturales e históricos para comprender la estabilidad social (Gómez, 2021).

De esta manera, la orientación propuesta por la ley parece identificarse con este primer enfoque, al privilegiar el curso vida marcado por la edad como una etapa transitoria. En este sentido, la corriente positivista, considera a la juventud como una etapa a superar entre la infancia y la vida adulta, donde se espera que los sujetos cumplan con ciertos ritos de paso, relacionados a la entrada en el mundo del trabajo y la obtención de una posición socioeconómica (Urteaga, 2011, como se citó en Gómez, 2021).

Ahora bien, sujetos a esta línea de análisis, aparecen los niños, niñas y adolescentes como personas pasivas en los procesos de socialización política, donde aún no están preparados para manifestarse en los escenarios de participación, pues son inocentes e incompletos. De acuerdo a lo anterior, los jóvenes se encuentran a la espera, de finalizar dicho proceso transitorio, en el cual, la escuela primaria y secundaria solo son el paso a la no escuela, luego a la búsqueda de empleo, la inserción laboral y la adquisición del estatus de libertad familiar (Castro y Osoro, 2017; Gómez, 2021).

En estos términos, aparece una imagen generalizada del sujeto joven, donde es común plantear un distanciamiento frente a la política, es decir, una desafección política dentro de su incapacidad de ejercer como ciudadano en un marco democrático. No

obstante, dicha imagen, desconoce el desenvolvimiento del accionar de los jóvenes en una pluralidad de ámbitos y escenarios sumamente diversos, y que, por tanto, no puede definirse de una manera homogénea.

Por tales motivos, se propone como base para el presente documento lo que se denominó como un enfoque humano, donde “joven” se refiere al sujeto joven empírico que se relaciona con su condición juvenil de formas heterogéneas; todo ello, dentro de una relación constante y directa con las condiciones estructurales y categorías sociales, que, marcan procesos de desigualdad y exclusión social, movilizándolo a los jóvenes a construir una configuración de ciudadanía y participación alternativas, diversas y en muchos casos contrahegemónicas (Acosta y Garcés, 2010; Gómez, 2021).

De tal manera, Gómez (2021) propone la concepción de generación política, en la cual, el ser joven no significa encontrarse en una etapa transitoria, sino dentro de un ciclo vital, donde los eventos históricos, económicos, cambios demográficos, sociales y culturales, configuran la construcción de una identidad generacional, que manifiesta una orientación política particular, y donde el sujeto joven es protagonista en la configuración de dicha estructura.

En estos términos, el pensar en el sujeto joven, propone una conexión directa con su realidad, pues significa el punto de partida en el cual sus producciones y subjetividades tienen la posibilidad de influir en la configuración de un horizonte político, a través de escenarios de socialización que potencialicen su participación. De tal manera, su accionar mediado dentro de una estructura simbólica particular, permite una elaboración plural de

identidades con apuestas sujetas a sus realidades contextuales, que deben ser reconocidas e incluidas, como apuestas significativas en la esfera pública y política de la sociedad.

Ahora bien, dicha participación planteada desde el GE es propuesta como una participación política, dentro de un contexto escolar democrático. En este sentido, surgen dos conceptos centrales para entender la complejidad de la participación juvenil en el presente trabajo, por un lado, que se entiende por política, y por otro, cómo se conceptualiza una escuela democrática. Si bien, el objetivo de esta investigación no busca presentar un debate epistemológico dentro de la construcción teórica de estas categorías, si se propone realizar ciertas precisiones de cómo son entendidas dentro de la propuesta investigativa.

Entre la política y lo político

Se considera fundamental plantear un consenso en términos de lo que significa la política y lo político para el presente trabajo, pues como ya se describió con anterioridad, el accionar dentro de un escenario de participación como el GE, pretende el desarrollo político de los sujetos y, por tanto, al proponerse una participación realmente activa e incidente en este escenario, se debe dejar claro cuál ese objetivo político perseguido.

En este sentido, la política ha sido tradicionalmente configurada, como un saber específico orientado a la práctica del gobernar o ser gobernado, de la mano de una racionalidad instrumental, como una práctica meramente técnica. Esta lógica reduce la concepción de la política a la forma de un estado y a su aparato, y, por tanto, establece una centralización política, donde la participación en escenarios de decisión se limita a ciertos

profesionales, políticos y dirigentes, en detrimento de los ciudadanos y diversos grupos, que se ven marginados y alejados (Gómez, 2021; Martínez y Cubides, 2012).

De este modo, esta definición inicial, originada a partir del iusnaturalismo moderno, ha conseguido permanecer vigente, y, en muchos casos, hacer parte del universo simbólico alrededor del accionar dentro del GE. Así pues, se hace evidente su aparición dentro de “la identificación de una élite del conocimiento que debe ocupar el poder político para beneficio de toda la sociedad” (Gómez, 2021, p.119) y que, dentro de este escenario de participación, se encuentra enmarcado en los perfiles predefinidos para escoger a los representantes.

Así pues, si se entiende a la política como una estructura de poder instituida, dentro una multitud de prácticas políticas consideradas como convencionales, el presente trabajo propone a lo político, como una categoría más amplia, colectiva, reflexiva, conflictiva y nunca acabada, pues al encontrarse dentro del plano del conflicto, los sujetos la reelaboran constantemente a partir de sus diferencias y las complejizan mediante el intercambio subjetivo (Martínez y Cubides, 2012).

En estos términos, resulta fundamental retomar lo propuesto por Mouffe (2007) citada por Gómez (2021), en el sentido de una construcción del plano político mediante una lógica agonista, una dimensión donde la conflictividad inherente a la construcción intersubjetiva posibilita la formación de identidades políticas desde la diferencia y el antagonismo (pp. 123-125).

De esta manera, el elaborar procesos sociales ligados directamente a lo político, supone aprovechar la diferencia como proceso instituyente de la política, y plantea una

participación fuertemente vinculada con la construcción de lo social, donde la ruptura y el cambio, se hacen realidades latentes en la participación juvenil. Por tales motivos, dicha construcción elaborada desde las subjetividades de los actores políticos en juego supone un cambio en la incidencia de los jóvenes sobre sus realidades y presenta una gama amplia de alternativas como horizonte político del GE.

En este orden de ideas, el desarrollo propuesto para la participación juvenil en un marco político educativo, como el propuesto con anterioridad, responde a la propuesta planteada desde la normativa y a la necesidad de una generación política de incidir en su contexto, como una puesta en marcha de la práctica en la participación democrática. Es aquí, donde se hace necesario plantear precisiones alrededor lo que significa para la presente investigación, participar dentro de un contexto educativo democrático.

Pedagogía para la participación en la democracia

De acuerdo con lo propuesto por Dewey (1998), “una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (p. 82), dicha precisión, permite desligar a la democracia como una estructura meramente política; e insertarla dentro de la lógica de tensión inherente al intercambio subjetivo, generado al convivir asociado con sujetos disímiles y complejos.

Así pues, más que la forma de gobierno de la nación colombiana, la democracia es el marco político posibilitador de la ampliación de participación de intereses compartidos y la influencia de una mayor diversidad de agencias personales. De este modo, los sujetos pueden percibir la plena significación de su acción, a partir de la contrastación de sus

propias acciones frente a la de los demás, cargando de intención y sentido, su participación (Dewey, 1998).

Ahora bien, este marco democrático, plateando dentro del contexto escolar, supone un reto fundamental, “por un lado, educar para la democracia y, por otro, el ejercicio activo de la democracia [dentro de la escuela] erigiéndose esta en un fin y un medio al mismo tiempo de la educación” (Castro y Osoro, 2017). De esta manera, cobra sentido, la estructuración de un espacio como el GE, donde los educandos participen de manera amplia y efectiva, no solo para incidir en su contexto inmediato, sino para educarse en la democracia.

Por ello, una institución es realmente democrática, en la medida que facilita la participación de todos sus miembros en condiciones iguales y permite la interacción de los jóvenes dentro de los escenarios de toma decisiones; en este sentido, la democracia y la participación deben ser en la escuela, experiencias cotidianas, en la cuales los sujetos se vean inmersos constantemente y donde su capacidad de influir en el devenir de su realidad, le permita generar aprendizajes dirigidos a la construcción de una participación ciudadana, responsable, crítica y activa (Castro y Osoro, 2017; Dewey, 1998).

Es en estos términos, que se propone desde este documentó, al GE como una apuesta pedagógica para la participación, pues posee la potencialidad de conseguir una participación efectiva de los educandos sustentada en su experiencia y puede promover espacios reales de participación ligados a la cotidianidad de los educandos y reconocer:

sus vínculos asociativos, sus relaciones con el mundo adulto, sus construcciones intersubjetivas y sus construcciones políticas asociadas a la cultura y el arte, a las

formas disidentes de utilizar su cuerpo, los espacios públicos y a las formas con que logran articular lo social con lo político (Gómez, 2021, p. 25)

De esta manera, el contexto educativo a través del GE como apuesta pedagógica, reconoce los modelos de ver, vivir y entender del sujeto joven, sus configuraciones identitarias alrededor de su realidad, generando espacios de escucha y participación donde se rompan las relaciones verticales de poder, y se teja entre la comunidad educativa, las posibilidades, alternativas y elaboraciones de futuros plurales (Castro y Osoro, 2017).

Aproximaciones a la ciudadanía activa

Hasta este punto, se han planteado reflexiones asociadas a la participación política de los jóvenes dentro de un escenario democrático educativo, aproximaciones que, hacen parte del objetivo fundamental del GE. No obstante, como ya se advirtió, dicha participación, está dirigida en últimas, a generar aprendizajes significativos en la formación ciudadana activa de los educandos. Por tales razones, se hace evidente la necesidad de precisar el concepto de ciudadanía activa, y su desarrollo en la educación.

Así pues, presentar una aproximación a la categoría de ciudadanía activa, supone reconocer que, al no ser un concepto neutro, su configuración responde a la matriz ideológica frente a la cual se desarrolla (Benedicto y Morán, 2002). Por tales motivos, el paradigma dominante frente a las relaciones del Estado con sus ciudadanos presentará el marco de posibilidad frente al cual, la ciudadanía activa manifieste un desarrollo u otro.

De esta manera, resulta útil dar uso a la categorización planteada por Benedicto y Morán (2002), en donde se presentan dos matrices ideológicas bastante diferenciadas, que, a la luz de esta investigación, manifiestan configuraciones sumamente variadas e

interesantes, relacionadas al ciudadano y la ciudadanía activa, en estos terminas tendríamos:

- El discurso neoliberal: centrado por una despolitización de la ciudadanía, donde el mercado proporciona la forma de la ciudadanía democrática, el ciudadano recibe la atención por parte del Estado que le corresponden en cuanto consumidor y la ciudadanía activa está enmarcada en la aceptación individual de los sujetos sobre las obligaciones cívicas y servicio voluntario con la comunidad a la que pertenecen (pp. 27-32).
- La visión democrática radical: enmarcada por el retorno de la sociedad civil desde abajo, donde la ciudadanía democrática es entendida como la pertenencia compartida a una comunidad política, creada mediante la intervención de los ciudadanos como actores políticos, y donde el ciudadano activo, es aquel que a través de su acción conjunta en el espacio público crea comunidades políticas (pp. 33-36).

En este sentido, las elaboraciones presentadas con anterioridad configuran estructuras que influyen los escenarios educativos en relación al ciudadano y la ciudadanía activa dentro de contextos particulares. De este modo, y en concordancia con lo propuesto por Baranowski (2020), dentro del contexto educativo actual, se refleja una clara incidencia del neoliberalismo, materializada en la mercantilización de la educación, donde se logra transformar el valor de uso de las cosas, las ideas y las relaciones sociales, en valor de cambio (pp. 391-395).

Así pues, las leyes del mercado juegan un rol fundamental en la configuración de las ciudadaníaes escolares, pues los sectores financieros dominantes, determinan políticas

económicas, sociales y educativas, que presentan una educación como producto o mercancía, enfocada únicamente a proporcionar las habilidades necesarias para el mercado laboral, configurando una ciudadanía neoliberal despolitizada, pues, los sujetos no se preguntan sobre sus modos de relacionarse con los demás (Baranowski, 2020; Duque, 2009).

Por tales motivos, se hace necesario plantear un sentido más amplio de la política, presentar un marco democrático plural, reconfigurar la visión frente al accionar del sujeto joven y presentar una alternativa diferente de ciudadanía activa. De tal forma, la presente investigación, plantea al GE como una apuesta para la democratización de los escenarios escolares hacia la sociedad civil, donde el educando sea reconocido como ciudadano y por tanto capaz de una participación activa, en la configuración de su comunidad política.

En concordancia con lo expuesto, es fundamental reconocer la apuesta generada por Chaux et al. (2004), donde se identifica a la ciudadanía como un reto en la búsqueda de una convivencia democrática, pacífica, equitativa e incluyente. En estos términos, la ciudadanía activa se caracteriza por convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses en conflicto con los propios; una participación y responsabilidad democrática donde es posible construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones; y un ejercicio ciudadano, donde la construcción de la sociedad parta de la diferencia, brindando un reconocimiento plural de la identidad (pp.18-20).

Educación para la ciudadanía

Ahora bien, si este es el marco democrático propuesto para la ciudadanía activa, como un ejercicio político complejo, ¿cuál es el rol que cumple la escuela en la construcción de ciudadanías y cómo se relaciona con la realidad de los educandos?, pues bien, las siguientes páginas, buscan responder esta pregunta, desde una mirada pedagógica.

Como punto de partida, cabe reconocer la influencia directa que posee la escuela, como eje central en el desarrollo del tipo de sociedad que se pretende construir o mantener, identificando uno de los aportes fundamentales de la educación, en la construcción de lo público a través de la formación ciudadana (Duque, 2009). En este sentido, la escuela se ve imbricada en la formación de ciudadanías como parte de su aporte al desarrollo de la cultura política y el entorno social.

Es de esta manera, que una estructura como el GE, toma una posición sumamente relevante, pues juega un rol principal dentro de las posibilidades de participación del sujeto joven en escuela, como un marco político posibilitador en la construcción de una ciudadanía activa. Por tales motivos, es fundamental reconocer el protagonismo cívico de los jóvenes, que, propuesto desde este proyecto investigativo, se genera en la convivencia directa del educando con la democracia, la participación, lo político y con el otro, en una elaboración de aprendizajes complejos en su ciudadanía activa escolar y para el ejercicio de su futura ciudadanía en la sociedad.

En este sentido, resulta útil retomar la mirada de la juventud desde la participación, donde los jóvenes tengan un poder de decisión capaz de influenciar la agenda de temas de debate, el vocabulario que se utiliza, el modo en que se enuncian los problemas de los

jóvenes y el tipo de argumentación e interpretación (Duque, 2009); en últimas, hacer parte del universo semiótico de significación de la escuela, sus elaboraciones subjetivas, sus apuestas colectivas y sus construcciones ciudadanas desde la juventud.

Una vez alcanzado este punto, se puede conectar la propuesta de Chaux et al. (2004), dentro de los principios de formación de una ciudadanía integral en la escuela, donde “para lograr transformaciones en la acción ciudadana es necesario también desarrollar habilidades y competencias ciudadanas, lo cual solo se logra a través de la práctica” (p. 14). De este modo, una ciudadanía integral, abarca todas las competencias necesarias para la acción, brinda múltiples oportunidades para la práctica de dichas competencias, integra la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas, involucra a toda la comunidad educativa y posibilita escenarios para evaluar su impacto (Chaux et al., 2004).

Por tales razones, el GE, es un mecanismo indispensable dentro de la construcción de escuelas democráticas, pues no solo posibilita que los educandos experimenten procesos de participación reales, sino que también, hace las veces de puente que conecta la pluralidad de identidades dentro de la escuela, abre el camino para la toma colectiva de decisiones, rompe con relaciones verticales de poder y posibilita una construcción ciudadana activa, todo ello, en pro de aprender a participar, aprender a convivir, relacionarse y aprovechar la diferencia (Cambiasso, 2015; Pavez y Sepúlveda, 2019).

Agencia política en escenarios de participación escolar

Entrados en este punto, se han descrito las diversas posibilidades presentes en un escenario de participación como el GE, no obstante, sólo la apertura de dichos espacios no

garantiza un desarrollo total de sus objetivos democráticos; por tales razones, la presente investigación ha buscado poner de manifiesto diferentes alternativas teóricas frente a lo que significa el reconocimiento del educando como actor capaz de tomar decisiones, en últimas, un marco de posibilidad diferente, donde sea posible legitimar al sujeto joven como ciudadano escolar y por tanto, capaz de participar e influir en el devenir de su realidad, es decir, en potenciar el desarrollo agenciante de dicho escenario.

Así pues, dentro de este último apartado del constructo teórico, se propone definir de manera más precisa lo que significa la AP, sus principales características, la relación existente con los elementos ya descritos en el presente documento, y la importancia de su problematización como categoría analítica, semiótica y práctica, para la significación de la participación juvenil escolar.

Aproximaciones al concepto de Agencia política

El concepto de agencia que se propone desarrollar en las siguientes páginas, surge a partir de múltiples debates sociológicos sobre la preponderancia entre dos categorías fundamentales para las ciencias sociales, por un lado, el sujeto como actor transformador, y por otro la estructura como marco posibilitador de dicho sujeto; no obstante, el objetivo de este capítulo, no pasa por ahondar en este debate, ni brindar una apuesta teórica que intente sumar otra arista a esta preocupación tan relevante. Sin embargo, se considera totalmente fundamental, brindar el soporte teórico sobre el cual se entiende esta categoría, en pro de desarrollar de manera mucho más clara enlaces con lo ya descrito hasta este momento y justificar su aparición como un elemento central en la discusión propuesta como objetivo para el presente proyecto.

De este modo, y como punto de partida, se tomará lo propuesto por Anthony Giddens (2003) dentro de su teoría de la estructuración, este autor, entiende que ni sujeto ni estructura pueden primar uno sobre el otro, por el contrario, plantea una relación donde se establece una doble estructuración, así, entiende que las propiedades estructurales de los sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan, brindándole a la acción del sujeto, una connotación donde es productora y reproductora de su propio contexto (Cambiasso, 2015).

En este orden de ideas, Giddens expone a las propiedades estructurales del sistema como elementos que orienta la acción y recursos que la habilitan, no obstante, dichas reglas sociales, también delimitan un tipo de comportamiento que se espera que realicen los actores, imponiendo restricciones a la acción; así pues, dichas limitaciones, producidas en un tiempo-espacio determinado, generan que los actores utilicen modalidades de estructuración en la reproducción de los sistemas de interacción, y en el mismo acto reconstituyen las propiedades estructurales de estos, en búsqueda de posibilidad de cambios sociales y reconocimiento de realidades fuera de los marcos de poder normativo (Cambiasso, 2015; Pavez y Sepúlveda, 2019).

De este modo, “Giddens propone que la posibilidad de los cambios sociales es inherente a los actos de reproducción social, en poder de los agentes” (Pavez y Sepúlveda, 2019, p. 197), es decir presenta en el centro de la discusión, no al sujeto ni tampoco a la estructura, sino a su relación más directa, la acción que materializa dichos elementos y los transforma dependiendo de las necesidades contextuales de los sujetos.

Es aquí, donde se hace necesario comprender la acción como relación entre el sujeto y la estructura, mediada, por la capacidad-posibilidad de actuar del sujeto sobre su propia realidad, lo que será denominado como AP. En este orden de ideas, la agencia no es comprendida como la acción en sí misma, sino como su condición de posibilidad dentro de una estructura de poder que limita o posibilita la acción, de este modo, “la agencia implica una capacidad de/para actuar [...] la agencia se refiere a una potencia para la acción. Entendiendo en este caso la potencia como la posibilidad del despliegue de una transición hacia un acto” (Ema, 2004).

Es por ello por lo que, la agencia presente en el plano político, es decir, en la búsqueda de objetivos comunes y compartidos, se ubica en la intersección de flujos de prácticas semióticas y materiales y su concreción en actos; donde, la agencia no es un antecedente temporal, sino analítico-teórico, por ello no se le presenta como una propiedad-capacidad de los sujetos, sino como una propiedad que emerge entre las relaciones del sujeto y la estructura (Ema, 2004).

Siguiendo esta línea, la AP crea conexiones entre el marco de poder normativo existente, que brinda el escenario de posibilidad al sujeto y su acción, mediante relaciones de poder estructuradas que hacen las veces de punto de partida, hacia un acto concreto, que apunta a producir un efecto de novedad frente a un trasfondo de constricciones normativas. Por ello, no se plantea la agencia como la acción por misma, ni tampoco la intención particular del agente, se expresa, como mediación entre flujos de acciones, que inician a través de condiciones de posibilidad frente a un orden dado y finaliza materializado en entidades, acontecimientos y prácticas (Ema, 2004).

De este modo, “El agenciamiento no es entonces la sola articulación de acciones o interacción, sino lo que estas logren para provocar y animar la acción” (Martínez y Cubides, 2012), así pues, la AP, se aleja del plano privado e individual, al desarrollarse dentro de los flujos de interacción presentes en el intercambio intersubjetivo con otros sujetos que comparten un espacio-tiempo determinado. Por ello, el poder de la agencia consiste en la capacidad de producir un efecto, dentro de un escenario común, que marque una diferencia u alteración en la cotidianidad del sujeto, tanto en su forma de pensar, como en las acciones que realiza, posibilitando asumirse constructor de su propia historia (Martínez y Cubides, 2012; Pavez y Sepúlveda, 2019).

Agencia como potencia para la participación en el gobierno escolar

Ahora bien, si este es el concepto planteado para el desarrollo de la AP, la articulación que se plantea con lo ya descrito hasta este punto en el presente documento, se centra en el objetivo mismo del GE, como un escenario posibilitador de la participación de los educandos, donde la vida en democracia, la construcción de ciudadanía activa y el aprendizaje a través de la incidencia real de los actores en el contexto, deberían ser sus principales metas. No obstante, como ya se describió con anterioridad son varias las dificultades que atraviesa esta estructura de participación, por ello, se propone a la agencia como una categoría capaz de brindar un análisis profundo al accionar del sujeto joven, y trascender dichos obstáculos.

Ahora bien, dicha conexión hará uso de lo propuesto por autoras como Hannah Arendt y Judith Butler en torno a lo que estas definen como la acción política y por tanto la agencia en procesos sociales. Para Arendt (1984), lo político no es una condición natural del hombre, sino que requiere de un mundo común y acción sobre este plano para recrear

una comunidad de manera permanente, de este modo, a pesar de que toda acción lleva un sentido impreso en la voluntad del actuante, el significado real de la acción y por tanto su incidencia e impacto, se manifiestan a partir del reconocimiento de los otros presentes en este espacio (Castillo, 2012).

Así pues, si se entiende que “la comunidad política requiere la permanente acción de los individuos que la componen, siendo a través de esta que los sujetos políticos adquieren forma ante otros y se involucran en el devenir del mundo que les sobrevivirá” (Castillo, 2012, p. 278), dentro del contexto escolar, se necesita del reconocimiento de las acciones de todos los sujetos participantes, es decir, no solo la apertura a la participación, como punto inicial de agencia, sino también, el reconocimiento de los efectos posibles de dichas acciones, sus potencias, resistencias y finalidades, como materialización agenciante del acto concreto.

Y de este modo, trasladando esa potencia, hacia lo que Antonio Negri (1993) denomina, una potencia constructiva, es decir, una reflexión en torno a la verdad como libertad, transformación y liberación, cuando esta verdad está adecuada a la realidad del sujeto actuante, en este sentido, la reflexión, la voluntad y la razón sobre esta verdad, se traducen en la potencia de las acciones del hombre sobre su realidad, en últimas, una potencia de apropiación consciente (pp. 227-234).

De esta forma, como se ha propuesto en los anteriores apartados, el presentar una aproximación distinta frente a la participación de los jóvenes, donde este se relaciona con su condición juvenil de formas heterogéneas dentro de un plano político educativo, pasa por el reconocimiento de la agencia de estos sujetos como actores activos de dicho

escenario de conflicto, donde sus elaboraciones simbólicas puedan ser parte no solo de su propio procesos de aprendizaje, sino del desarrollo de su realidad, planteando un contexto de “igualdad “de condiciones para actuar” y para “ser visto y oído por otros””(Castillo, 2012,p. 282).

Es de esta manera, como la agencia se transforma en una categoría central dentro de la participación escolar, pues se manifiesta a partir del flujo de poder en escenarios que, como lo propone Pavez y Sepúlveda (2019), ha generado que la acción infantil emerja de un lugar subordinado, planteado como fundamental, el reconocimiento de su agencia, como puerta de entrada hacia el respeto de los derechos relacionados a la participación democrática en la escuela.

No obstante, esta investigación, no analiza la participación escolar de forma general, pues, centra su foco de estudio, en el GE como un ente particular que, desde su definición normativa, debería potenciar la participación de los educandos, una potencia que exige por tanto una determinación colectiva como dinámica del proceder de la razón desde una reflexión activa (Negri, 1993). Por tales motivos, se considera fundamental conectar dicha estructura normativa preestablecida, con lo que Butler define como marcos de acción.

En este sentido, para esta autora, la agencia de los sujetos se genera en la disputa por determinar la modificación y el significado del mundo semiótico al que pertenece, inaugurando mediante su acción, nuevas posibilidades significantes; no obstante, dichas pugnas se plantean dentro de ciertos elementos que delimitan la condición de posibilidad

de la acción, es decir, como ya se describió con anterioridad, un campo de restricciones que direccionan la aparición de la agencia (Castillo, 2012).

Siguiendo esta línea, dichos escenarios son definidos como marcos de acción, donde se definen los espacios de aparición, las normativas de reconocimiento de los agentes y las relaciones de poder preexistentes. En este sentido, el GE, aparece como un marco de acción en plenitud de facultades, donde, define qué sujetos son reconocidos para participar y cómo deberían hacerlo, reflejándose dos realidades claras, por un lado, una definición legal y unos objetivos deseables, donde toda la comunidad educativa tenga incidencia en su contexto, y una realidad en su ejecución, donde existen claras desigualdades en las relaciones de poder, que, imposibilitan una participación activa de todos los miembros presentes.

Debido a lo anteriormente expuesto, el categorizar al GE como un marco de acción, plantea la posibilidad de cambio y de reestructuración, pues para Butler dicha estructura permite “pensar en un espacio permanentemente tensionado por conformación y transformación de significantes, proceso asociado a las posibilidades de constitución de nuevos sujetos políticos que demandan igualdad de ser “reconocidos”” (Castillo, 2012, p. 286).

De tal manera, la AP se transforma en un eje constitutivo de los sujetos participantes, pues su acción, generada en un plano político, logra incidir en su realidad en la medida que el otro (sujeto a su vez actuante), analiza y dota de significado su acción a través de sus relaciones sociales. Por ello, dichas interacciones de intercambio, imbricadas en marcos de acción como condición de posibilidad, a pesar de realizarse en condiciones

de desigualdad, pueden influir en el mundo común y plantear nuevos grados de posibilidad.

Así, los planteamientos propuestos en el presente apartado teórico, buscan lo que Mayall (2002) citado por Pavez y Sepúlveda (2019) describe como:

Reconoce(r) la capacidad de niños y niñas, como sujetos actuantes, de conocer y comprender los parámetros morales que constituyen el marco normativo en el cual se desenvuelven sus vidas, de definir y evaluar sus acciones en este marco y de actuar y dar cuenta de su acción, aspirando a ser parte en los procesos e influir en el curso de sus interacciones con los adultos (p. 201).

Por ello, identificar la aparición de la AP dentro de las relaciones y acciones de los sujetos en la escuela, significa dar un paso hacia adelante en el reconocimiento del mundo simbólico generado por los educandos, y a partir de allí, su materialización en acciones dirigidas a reproducir y reelaborar los marcos normativos de los cuales hacen parte, reconociéndolos como actores presentes en escenarios de conflicto común.

Y de este modo, dotar su acción de reconocimiento por parte de todos los demás actores presentes en la comunidad educativa, es decir, construir de manera colectiva el desarrollo político de la escuela, respondiendo a los objetivos del GE, elaborando un contexto democrático, participativo y generador de ciudadanos escolares, en últimas, brindando los mecanismos para un desarrollo efectivo de una potencia para la agencia, dentro de un escenario de reconocimiento común.

Capítulo 3: Aspectos Metodológicos

Dentro del apartado en curso, se propone presentar las distintas fases que hicieron parte de la elección y elaboración de los diversos elementos relacionados al diseño metodológico para la propuesta investigativa. En este sentido, en las páginas siguientes, se hará evidencia de las diversas etapas que terminan por configurar el enfoque metodológico, la elección de las categorías de investigación y los instrumentos de investigación.

Etapas 1. Elección de Enfoque Metodológico

Para iniciar dentro de la configuración metodológica, se relaciona a la presente investigación dentro del paradigma interpretativo, el cual, de acuerdo con Sánchez (2013), busca comprender y describir la realidad educativa mediante el análisis profundo del universo simbólico de los sujetos. De esta manera, al ser esta realidad una construcción social, el paradigma interpretativo genera una comprensión profunda de casos particulares, centrandose su atención en las percepciones e interpretaciones de los sujetos frente a sus realidades contextuales.

Por ello, este paradigma potencia el presente estudio, pues se encuentra en consonancia frente al accionar propuesto para el desarrollo de esta investigación, centrado en identificar la posibilidad de agenciamiento dirigido hacia la participación en el GE, procesos que se desenvuelven en el plano simbólico de los sujetos educativos, pero que se manifiestan en la construcción de alternativas en la realidad de los sujetos.

Del mismo modo, el enfoque investigativo seleccionado es cualitativo, pues es allí, donde la acción investigativa se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación, mediante un proceso de indagación flexible en la búsqueda del entendimiento de las acciones de los sujetos en su contexto, brindando la oportunidad de utilizar una variedad de técnicas de investigación, analizando dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general (Hernández Sampieri et al., 2014).

Es por esto que, el enfoque cualitativo, responde a la intención de esta investigación, pues al ser un enfoque basado en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente, permite identificar las perspectivas y puntos de vista, las interacciones entre individuos, grupos y colectividades en contexto (Hernández Sampieri et al., 2014).

Por otro lado, se rescata los aportes hechos por la investigación acción, los cuales, según Elliot (1990), en el contexto escolar, se centran en analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas dentro de la interacción cotidiana de los sujetos. En esta vía, se reconoce la posibilidad de análisis centrado en explorar los actos educativos tal y como ocurren en los escenarios dentro y fuera del aula, donde, desde una postura exploratoria, se proyecta el diagnóstico de situaciones problema específicas, en pro de la búsqueda del tipo de respuesta adecuada (Elliot, 1990; Colmenares y Piñero, 2008).

De este modo, la investigación acción se muestra como una alternativa pertinente para la consecución de los objetivos propuestos, y es que, permite focalizar el proceso investigativo, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, planteando como fundamental:

(a) la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma; (b) las intenciones y los objetivos del sujeto; (c) sus elecciones y decisiones; [y] (d) el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción (Elliot, 1990, p. 24).

Por ello, al plantear estrategias pedagógicas para el desarrollo de las acciones políticamente agenciantes dentro del GE, la presente investigación identifica a la investigación acción como referente metodológico, dado que, posibilita identificar los significados subjetivos de los participantes, permitiendo establecer, las acciones pertinentes en el desarrollo agenciante de dicho escenario participativo, desde un ejercicio diagnóstico pertinente frente al contexto educativo en estudio.

Así pues, este diseño metodológico se ajusta a las intenciones propuestas y se asocia a lo que Colmenares y Piñero (2008) y Berrocal de Luna y Expósito (2011), describen como la metodología empleada en el momento de aplicar la investigación acción, pues, se propone realizar una identificación de las necesidades, presentando un diagnóstico de la situación mediante la recogida de datos en campo desde las perspectivas propias de la población, y el análisis de los mismos para presentar resultados y conclusiones.

No obstante, se reconocen algunas limitaciones, pues no enfoca su alcance en la fase de acción frente al diagnóstico elaborado, en la medida que lo propuesto dentro de la presente investigación delimita su alcance desde su diseño y objetivos en presentar recomendaciones pedagógicas que generen cambios dentro de las acciones participativas

de acuerdo con los criterios de la AP en las dinámicas de participación del GE. Por otra parte, la investigación acción, en su segunda acepción, nos exhorta a una apuesta aplicada donde, con base en los hallazgos del diagnóstico, se tracen y apliquen iniciativas proclives a la solución de las problemáticas identificadas. Pese a ello, se reitera que el énfasis de la presente investigación se enmarcó en la fase “diagnóstica”, de ahí, que el objetivo buscó el análisis de las dinámicas del GE en la institución ya mencionada. Sin embargo, a la luz de dicho ejercicio, se consideró, desde lo pedagógico y desde lo disciplinar, pertinente diseñar y proponer una serie de estrategias tendientes al desarrollo de acciones políticamente agenciantes, como alternativa para aprovechar las buenas prácticas que se identificaron en el diálogo con los diferentes actores de la comunidad educativa. Así entonces, se marca acento, a propósito de la fase de acción, pues será menester de la comunidad del Colegio, determinar la viabilidad para su ejecución.

Etapas 2. Elección de las categorías de investigación.

Una vez establecidos los parámetros metodológicos frente a los cuales se desarrollará la presente fase investigativa, es menester dar claridad respecto al proceso de categorización que dio origen a la elección de las categorías de análisis y, por ende, la selección de qué tipos de instrumentos permitirían responder a estas.

Como se describió con anterioridad, el objetivo de la presente investigación pasa por analizar las dinámicas de los estamentos del gobierno escolar del Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED) a través de las interacciones de algunos actores educativos en el marco de la investigación acción, para definir estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de acciones políticamente agenciantes.

Así pues, procurando el alcance de dichos objetivos, dentro del desarrollo teórico propuesto como marco de referencia conceptual, se plantean tres categorías a partir de las cuales se despliega la intencionalidad investigada de este proyecto, estas son, Gobierno Escolar, Participación Juvenil y Agencia Política, categorías centrales que, configuran el centro del accionar metodológico del presente capítulo.

En este sentido, dichas categorías desplegadas conceptualmente durante el capítulo dos, son presentadas como punto de partida en el camino de elección para determinar los focos del proceso de recolección de la información. No obstante, al ser tan amplias estas categorías, se hacía necesario identificar subcategorías que, centradas en estos procesos, permitieran establecer conexiones lógicas con la intención investigativa de este apartado. Así pues, a partir del despliegue teórico mencionado, se obtiene lo siguiente:

- Para el caso del GE, se identificaron dos subcategorías orientadas desde el marco teórico, espacio de participación y marco de acción. La primera de ellas, enfocada en delimitar un escenario participativo como el GE y caracterizar las acciones que adelantan sus actores dentro de este espacio; la segunda, enfocada en determinar los efectos de las acciones sobre la estructura y sus modificaciones desde el marco de acción como condición de posibilidad.

En este sentido, se opta por delimitar la investigación en torno a la subcategoría de marco de acción, pues cumple con la función delimitante para el GE como un escenario participativo, pero se orienta de manera más precisa hacia los objetivos democráticos de este, al analizar no sólo la reproducción de los actores en contexto, sino también, las modificaciones y transformaciones generadas desde la acción de los mismos.

- Para el caso de la Participación Juvenil, se proponen dos subcategorías planteadas desde el marco teórico, acción e involucramiento. La primera de ella enfocada en la acción en sí misma, presentada como la relación directa de los sujetos con su estructura, la cual, se encuentra mediada por un marco de acción como condición de posibilidad; la segunda centrada en la posibilidad de incidencia y los escenarios de aparición con posibilidad de intervención.

En este orden de ideas, se limita la presente investigación hacia la categoría de acción, pues desborda el involucramiento, al identificar que, la aparición o la apertura de espacios participativos no determinan la potencia e incidencia de la acción. Por ello, la categoría de acción es mucho más precisa en identificar la participación juvenil, al no detener su análisis en la aparición de la acción, pues la intencionalidad y efectos de la misma sólo son entendidos a través de la interpretación de los demás sujetos en contexto.

- Para el caso de la AP, se identificaron dos subcategorías originadas desde el marco teórico, inclusión y reconocimiento. La primera de ellas enfocada desde la aceptación y por tanto la tolerancia a nuevos códigos e ideas, planteados a partir del accionar de los sujetos; la segunda, se enmarca dentro del proceso de identificación de la incidencia e impacto de las acciones sobre las condiciones estructurales y por tanto del universo semiótico simbólico, dando valor a dichas acciones.

Así pues, se delimita la investigación hacia la subcategoría de reconocimiento, esto se debe a que abarca el concepto de inclusión, pero permite ir más allá, analizando el proceso concatenado iniciado por los efectos de la acción sobre la estructura y, por tanto, el desarrollo agenciante de los actores, en donde, es la aparición de nuevos símbolos y

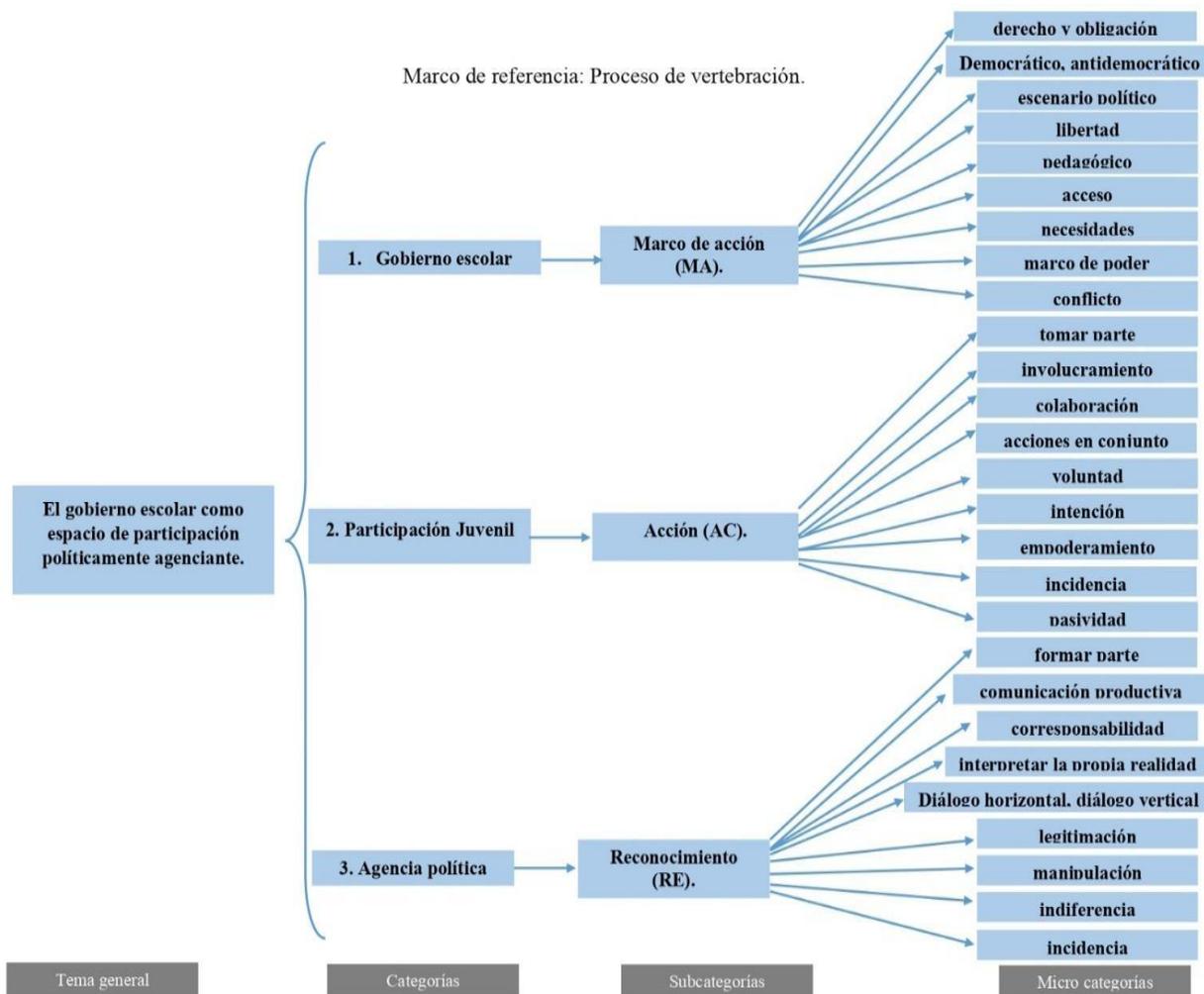
códigos lo que permite la generación de nuevas acciones dentro de un marco de acción diferente.

Ahora bien, de igual manera como se presentó la elección de las subcategorías de investigación, se evidencia que, cada una de estas, descrita desde el marco teórico, se estructura a partir de micro categorías las cuales, configuran sus principales características. Por ello, y para presentar dicha estructuración, se plantea seguir lo propuesto por Hernández Sampieri et al. (2014), iniciando un proceso de vertebración (ver figura 1.), en la búsqueda de una jerarquía entre apartados generales y específicos.

Así pues, se genera una conexión lógica entre la categoría de participación como elemento fundante en el proceso de recolección de información, los criterios propuestos por la AP y los objetivos centrales del GE con las subcategorías propuestas para cada una de estas y las conexiones puntuales con lo que se denominó como micro categoría. En este sentido se tendría:

Figura 1.

Marco de referencia proceso de vertebración.



Fuente: elaboración propia (2022).

Posteriormente, al contar con tantos elementos de investigación, era menester realizar una delimitación mucho más precisa, pues las micro categorías asociadas a las subcategorías en referencia desbordaban el propósito de la investigación, incluyendo información que no estaba dentro de la intención analizar. Por ello, para focalizar el proceso de recolección de información y recabar la información necesaria para cumplir con los objetivos propuestos, se proyectó el uso de la técnica Metaplan, para establecer los parámetros de categorización y priorización en la reducción de estas micro categorías.

Frecuentemente se emplea esta técnica en escenarios grupales mediados por propósitos colaborativos, en los que el moderador, a través de una pregunta orientadora, motiva la participación de los asistentes. Además de buscar la recolección de información relevante y diversa, el gran aporte de la técnica estriba en la posibilidad de conformar grupos de análisis por similitud de los datos que recolectaron.

En este ejercicio de categorización, la información adquiere unos atributos de más fácil comprensión y análisis, pues, su asociación permite definir unos rasgos y unas características. Definidas las categorías, Metaplan ofrece la oportunidad para priorizar con cuál o cuáles de los grupos ya identificados, se da inicio para la búsqueda de soluciones (González, 2011). Tal contribución posibilitó la delimitación de las micro categorías, al considerar que las que, enunciadas a continuación, estaban en una relación más directa con el propósito de la presente investigación. De esta manera, se obtuvo la siguiente estructuración:

Figura 2.

Estructuración categorías, subcategorías y micro categorías.

Categorías	Subcategorías	Micro categorías
Gobierno Escolar	Marco de acción	<i>Derecho y obligación; Democrático, antidemocrático; Pedagógico.</i>
Participación Juvenil	Acción	<i>Tomar parte; Involucramiento constante; acción en conjunto; Empoderamiento; Pasividad.</i>
Agencia Política	Reconocimiento	<i>Formar parte; Comunicación productiva; Corresponsabilidad; Incidencia; Diálogo horizontal y diálogo vertical; Legitimación.</i>

Fuente: elaboración propia (2022).

A partir de las 3 categorías centrales dentro del marco teórico, se obtienen 3 subcategorías enfocadas en el proceso investigativo, cada una de ellas, conformada por micro categorías fundamentales dentro de la fase de recolección de datos (ver figura 2). De tal manera, fueron seleccionadas de acuerdo a los siguientes criterios:

Marco de acción (MA).

Definido con el marco de poder normativo frente al cual, los actores desarrollan su acción y por tanto configuran su agencia en la posibilidad de replicar dicha estructura, o la búsqueda de transformación y ruptura. Así pues, dentro de esta subcategoría se indaga en los siguientes elementos:

1. Derecho y obligación, referido a la posición frente a la cual se desarrolla el marco de poder normativo relacionado al gobierno escolar.

2. Democrático, antidemocrático, entendido como la aparición del marco político posibilitador en la ampliación de participación de intereses compartidos y la influencia de una mayor diversidad de agencias personales.

3. Pedagógico, aparece en la convivencia directa del educando con la democracia, la participación, lo político y con el otro, en una elaboración de un marco de aprendizajes complejos en su ciudadanía activa escolar para el ejercicio de su futura ciudadanía en la sociedad.

Acción (AC).

Subcategoría centrada en la acción en sí misma, pasa por la potencia del acto creativo, desarrollándose dentro de la estructura y siendo interpretada por los demás actores en contexto. Así pues, se expresa como la conexión inmediata de los sujetos y la estructura o marco de acción, enfocando la recolección de información en los siguientes elementos:

1. Tomar parte, relacionado a la implicación directa de los sujetos en el devenir de sus contextos.

2. Involucramiento constante, referida a la existencia de posibilidades de participación y acción de los sujetos, mediado por sus intereses y objetivos.

3. Colaboración, acción en conjunto, relacionado a la aparición de apuestas, intenciones y objetivos comunes en el plano de lo público.

4. Empoderamiento, ligado a la posibilidad de establecer objetivos y alcances de las acciones en búsqueda de efectos particulares.

5. Pasividad, relacionado a la reproducción de la estructura sin una mediación frente al universo simbólico de significación.

Reconocimiento (RE).

Culminación de la relación del sujeto mediante su acción y la estructura como condición de posibilidad, pero no por tanto su final; el reconocimiento, permite no solo identificar los impactos reales de la acción frente a su estructura, sino también, incide en la configuración y estímulo de nuevas acciones. De este modo, se enfocan los procesos de indagación en los siguientes elementos:

1. Formar parte, resultado en la tensión permanentemente por conformación y transformación de significantes, permitiendo la constitución de nuevos sujetos políticos.
2. Comunicación productiva, se relaciona a los canales de mediación frente a los cuales los sujetos acuden en búsqueda de repercusión de sus intereses y acciones.
3. Corresponsabilidad, hace referencia a la consecución de objetivos comunes, donde sus logros y transformaciones se identifican como producto de la comunidad.
4. Incidencia, se relaciona a los efectos directos de la acción sobre la estructura, establecidos desde la intención y deseos del sujeto actuante.
5. Diálogo horizontal, diálogo vertical, se refiere a la inclusión como par o inferior de los símbolos y códigos generados por la acción sobre el universo semiótico simbólico.
6. Legitimación, punto final de la etapa de reconocimiento, marcado por la aceptación de las transformaciones y los efectos en la estructura.

Etapa 3. Descripción de la muestra y elección de instrumentos y técnicas para la recolección de información

De tal manera, en cuanto a la selección de la población, se propone un muestreo por criterio lógico, el cual “implica trabajar todos los casos que reúnan algún criterio predeterminado de importancia” (Sandoval, 2002, p. 124), en este caso, aquellos miembros pertenecientes a la comunidad educativa, que, en concordancia con lo descrito en el presente documento, se encuentran en constante contacto e intervención dentro del GE: alumnos, docentes y directivos.

En este sentido, dichas poblaciones se encuentran vinculadas a la institución en la jornada tarde, en la sede A ubicada en la Cr 7 10 d este No. 17 b – 46 Sur, localidad 4 San Cristóbal Sur de la ciudad de Bogotá, donde particularmente, los educandos se encuentran cursando la básica secundaria y media. De igual forma, y de acuerdo con el PEI de la institución, particularmente en el apartado de contexto local e institucional, los estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2, en donde de forma predominante, los núcleos familiares se encuentran conformados por más de tres hijos en edad de escolaridad, con un número representativo de familias no tradicionales y un alto porcentaje de padres de familia y/o representantes legales con trabajos en oficios informales, pocos cuentan con estudios superiores y muy pocos ocupan cargos profesionales (PEI, Colegio San Cristóbal Sur IED, s.f).

Ahora bien, teniendo en cuenta las precisiones en cuanto a la elección de las categorías de investigación, y la selección de la muestra poblacional, el establecer las técnicas de recolección de información requiere de una elección que permita responder no

solo al enfoque investigativo planteado, sino también, a las necesidades de la dinámica participativa propia del GE.

Por estas razones, como primer técnica de investigación se seleccionó la entrevista en grupo focal, la cual, de acuerdo a lo propuesto por Sandoval (2002), permite la discusión de problemáticas importantes que afectan a grupos humanos específicos, posibilitando la recolección de información de carácter colectivo enfocada en tópicos singulares, que respondan a las particularidades relevantes desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, de la población entrevistada (pp. 145-146).

Por tales razones, la técnica descrita permite recolectar la información de la población seleccionada como miembros de la comunidad educativa del Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED), que, siendo partícipes de los estamentos del GE, se encuentran en contacto constante con los escenarios participativos y por tanto, en conocimiento de las problemáticas particulares que circulan en estos contextos de decisión, marcados por la aparición de procesos que potencian o limitan el desarrollo agenciante.

Ahora bien, como segunda herramienta, se identifica la necesidad de optar por la entrevista semiestructurada, como una técnica que permite la recolección y análisis de saberes sociales configurados a través de discursos, que han sido construidos por la práctica directa del sujeto entrevistado; en este sentido, la entrevista semiestructurada se caracteriza por un diseño flexible de investigación, donde a pesar de la existencia de un marco central de discusión, el sujeto ocupa el lugar protagónico, enfocándose en la sedimentación de sus experiencias subjetivas previas (Tonon et al., 2009).

Por ello, la información que se pretende recolectar desde los objetivos de este proyecto, parte de la experiencia directa de los sujetos en el contexto participativo del GE, mediados por el desarrollo agenciante de la acción y materializados en el universo semiótico simbólico de significación que termina por configurar los discursos de los actuantes y que, por tanto, evidencian las dinámicas participativas en estos escenarios.

Etapa 4. levantamiento de la información

Ahora bien, una vez definidos los elementos necesarios para la estructuración de las herramientas de recolección de información, se inicia con el diseño puntual de las mismas, planteadas de la siguiente manera:

Atendiendo al objetivo de recolección de información conjunta del grupo focal, los grupos focales 1 y 2 estarán orientados al conjunto de alumnos representantes ante el consejo de estudiantes y aquellos alumnos que se encuentran en desempeño de cargos de representación. Del mismo modo, la información recolectada apuntará a un elemento de la categoría de marco de acción, dos elementos relacionados a la categoría de acción y 2 ligados a la categoría de reconocimiento (ver figura 3).

Figura 3.

Objetivos investigativos de grupo focal 1 y 2

	Marco de acción	Acción	Reconocimiento
Grupo focal 1	<ul style="list-style-type: none">● Democrático, antidemocrático	<ul style="list-style-type: none">● Colaboración, acción en conjunto● Involucramiento constante	<ul style="list-style-type: none">● Diálogo horizontal, diálogo vertical● Legitimación
Grupo focal 2	<ul style="list-style-type: none">● Democrático, antidemocrático	<ul style="list-style-type: none">● Tomar parte● Empoderamiento	<ul style="list-style-type: none">● Corresponsabilidad● Formar parte

Fuente: elaboración propia (2022).

En este sentido las herramientas propuestas, pasan por un proceso de pilotaje y validación en búsqueda de posibles dificultades en su comprensión y aplicación. En estos términos, la validación de las herramientas es realizada en el colegio Restrepo Millán (IED) con educandos que, de acuerdo a los criterios establecidos, responden a los objetivos del presente apartado, siendo alumnos representantes de grado de 6 a 11 y estudiantes en cargos de representación del grado 11.

De tal modo, durante dicho proceso, no se evidencia la necesidad de generar cambios significativos sobre la estructuración de los grupos focales, no obstante, se realizan ajustes mínimos en cuanto a la formulación de ciertas preguntas en pro de facilitar su comprensión, y del mismo modo, se evidenció la necesidad reorganizar el orden ciertas preguntas para hilar de mejor manera los diferentes temas a tratar durante el ejercicio. Así pues, los grupos focales fueron aplicados de la siguiente forma:

Grupo focal 1 (1 MA. 2 AC. 2 RE.)

Población: Estudiantes Representantes de consejo de 6 a 11.

Número de participantes: 6

Género: Mixto

Edades: 12 - 19 años de edad.

Fecha de ejecución: 19/09/22

Lugar de ejecución: Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED)

En este sentido, esta primera herramienta propone relacionar de forma directa cada uno de los elementos de investigación, a través de un libreto (ver anexo 1.) desarrollado mediante los siguientes momentos:

Primer Momento

Segmento introductorio, donde se presentará el desarrollo del ejercicio. De igual modo, se propone como categoría de discusión el desarrollo democrático o antidemocrático del escenario de GE.

Segundo momento

Segmento en el cual se busca indagar con relación a las posibilidades de acciones conjuntas entre pares y diálogos con otros miembros de la comunidad educativa.

Tercer momento

Segmento final, busca indagar sobre las oportunidades de aparición de la acción en contexto real y la legitimación de dicha participación.

Grupo focal 2 (1 MA. 2 AC. 2 RE.)

Población: Estudiantes de representación a nivel institucional (contralor, personero, cabildante)

Número de participantes: 3

Género: Mixto

Edades: 16 - 19 años de edad.

Fecha de ejecución: 13/09/22

Lugar de ejecución: Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED)

Ahora bien, de igual forma, esta segunda herramienta vincula de forma directa cada uno de los elementos de investigación, a través de un libreto (ver anexo 2.) desarrollado mediante 3 momentos claramente diferenciados, así pues, se tendría:

Primero momento

Segmento introductorio, donde se presentará el desarrollo del ejercicio. De igual modo se propone como categoría de discusión, el desarrollo democrático o antidemocrático del escenario de GE.

Segundo momento

Segmento en el cual, se busca indagar con relación a los espacios de participación puntuales de los cuales hacen parte los estudiantes representantes, su influencia en la toma de decisiones y su percepción de empoderamiento frente a la posibilidad de cambio.

Tercer momento

Segmento final en el cual se busca indagar sobre la percepción de responsabilidad compartida frente a las acciones y efectos generados desde el GE, y su inserción como miembros activos de dicho estamento participativo.

Por otro lado, atendiendo a los planteamientos propuestos dentro de las entrevistas semiestructuradas, las herramientas propuestas, están enfocadas en una primera instancia, al docente representante de docentes ante el consejo directivo, y en un segundo momento, a las directivas (véase rector, coordinador) parte clave dentro de la estructuración de los estamentos participativos de la institución. Apuntado a las siguientes categorías y subcategorías:

Figura 4.

Objetivos investigativos entrevista semiestructurada 1 y 2

	Marco de acción	Acción	Reconocimiento
Entrevista 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Derecho y obligación ● Pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> ● Empoderamiento ● Pasividad 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación productiva
Entrevista 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Derecho y obligación ● Pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> ● Empoderamiento ● Involucramiento constante 	<ul style="list-style-type: none"> ● Incidencia ● Diálogo horizontal, diálogo vertical

Fuente: elaboración propia (2022).

De esta manera, los instrumentos previamente enunciados fueron estructurados de la siguiente forma:

Entrevista semiestructurada 1 (2 MA. 2 AC. 1 RE.)

Población: Representante de docentes

Número de participantes: 1

Fecha de ejecución: 19/09/22

Lugar de ejecución: Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED)

Mediante su libreto (ver anexo 3) las preguntas contenidas apuntan a reconocer dos elementos ligados a la categoría de marco de acción, dos relacionados de forma directa con la acción y uno perteneciente al reconocimiento (ver figura 4).

Entrevista semiestructurada 2 (2 MA. 2 AC. 2 RE.)

Población: Directivas

Número de participantes: 1

Fecha de ejecución: 14/09/22

Lugar de ejecución: Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED)

Esta herramienta, dentro de su libreto (ver anexo 4) apunta a identificar dos elementos de cada una de las categorías de investigación propuestas, con el objetivo de recolectar una mirada amplia de la población seleccionada (ver figura 4).

Capítulo 4: Resultados.

En el presente capítulo, se propone presentar los resultados obtenidos mediante la aplicación de las técnicas y herramientas de recolección de información planteadas en el apartado inmediatamente anterior. En este orden de ideas, mediante el uso del software científico para análisis de información cualitativa, ATLAS.ti versión 22, se hará presentación de figuras en las cuales se evidencian las conexiones lógicas elaboradas a partir de la información recolectada con las categorías de análisis.

Así pues, se presentará dicha estructuración en un inicio de forma seccionada, es decir, cada una de las figuras correspondientes desde las categorías centrales, hacia las subcategorías y su conexión con las micro categorías, para finalmente en el capítulo cinco,

reflexionar en torno a esta información recogida y terminar por configurar la interlocución de todos estos elementos.

Ahora bien, como punto de partida, para lograr presentar los resultados de la recolección de datos y, teniendo en cuenta que se hará uso del software ATLAS.ti versión 22, se realizó una transcripción completa de la información recabada mediante las entrevistas y grupos focales, en este orden de ideas, cada una de las respuestas ligadas a las técnicas e instrumentos descritos, fue ingresada a la herramienta de análisis en formato de texto.

Así pues, una vez dentro de ATLAS.ti, se procedió a realizar una codificación de la información con el objetivo de desarrollar posibilidades de representación gráfica de la misma. En este orden de ideas, como paso inicial, se establecieron los niveles de codificación para la información, así pues, el texto en bruto, fue fraccionado utilizando la herramienta de creación de citas, es decir, estableciendo un “segmento de datos que más tarde puede ser recuperado y revisado”(Friese, 2022, p.35).

De este modo, cada cita resaltada del texto, se encontraba relacionada a una de las micro categorías propuestas desde los instrumentos de recolección de datos, así, todo el escrito fue codificado mediante estas micro categorías. De este modo, al establecer estos códigos dentro de ATLAS.ti versión 22, se permite que el software identifique dónde se encuentran ubicados los elementos centrales de los datos y utilizar este etiquetado, poder comparar agrupar y estructurar (Friese, 2022).

Posteriormente, estos códigos, fueron agrupados en grupos de códigos, los cuales, responden a las subcategorías propuestas durante la fase del planteamiento metodológico,

permitiendo tanto un mejor análisis y estructuración gráfica, como una secuencialidad lógica desde lo propuesto en este documento.

Finalmente, estos grupos de códigos también fueron agrupados en redes, las cuales representan a las categorías centrales descritas en capítulo número tres, dicho paso final, busca permitir que, dentro del software se pueda representar información compleja por medios gráficos intuitivamente accesibles, a partir de las estructuras conceptuales construidas mediante la codificación (Friese, 2022, p. 106). Así pues, las categorías subcategorías y micro categorías relacionadas mediante el lenguaje del software serán representadas de la siguiente forma:

Figura 5.

Relación categorías lenguaje de ATLAS.ti versión 22

 Redes semánticas	 Grupos de códigos	 Códigos
Categorías	Subcategorías	Micro Categorías

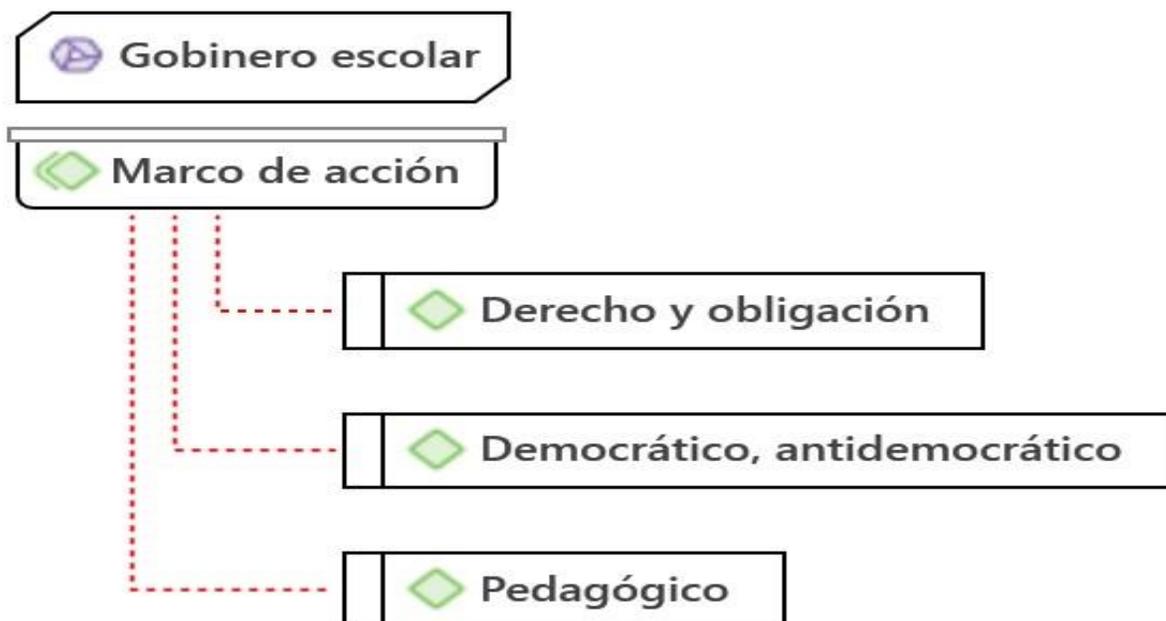
Fuente: elaboración propia (2022)

En este sentido, y una vez explicado el proceso de estructuración dentro del software ATLAS.ti versión 22 se obtuvieron los siguientes resultados:

Categoría 1. Gobierno escolar como marco de acción

Figura 6.

Conexión lógica gobierno escolar, mediante ATLAS.ti



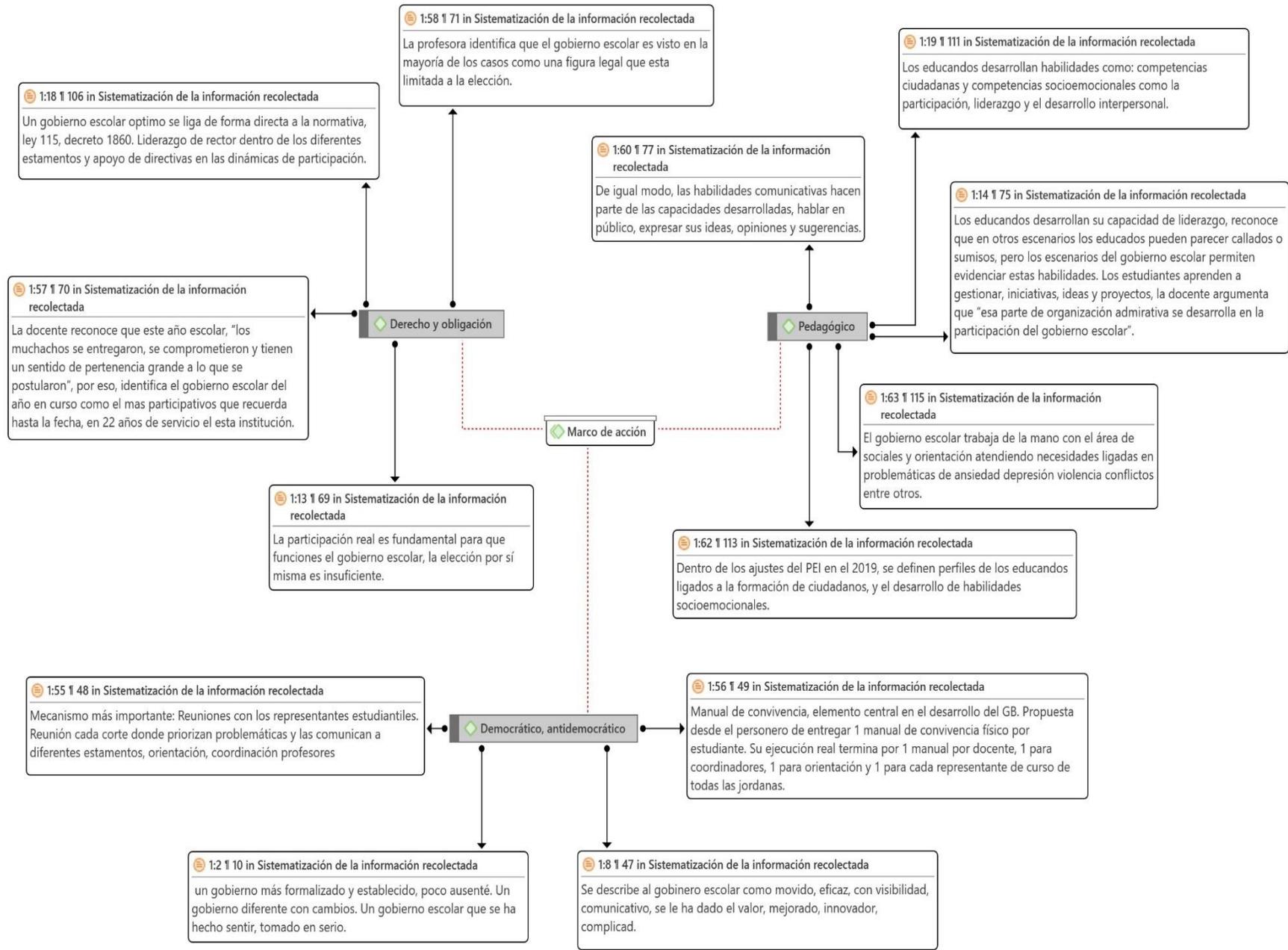
Fuente: elaboración propia (2022).

Como inicio en la presentación de los resultados, se muestra la graficación generada desde el software ATLAS.ti versión 22 para la red de GE (ver figura 6). Dicha figura, muestra en la parte superior a la red o categoría y contenida dentro de esta, la subcategoría de marco de acción, representada como un grupo de códigos.

Finalmente, se puede observar como el software a su vez, representa a los códigos contenidos dentro del grupo de códigos, donde se evidencian las micro categorías de derecho y obligación; democrático y antidemocrático; y pedagógico. Así pues, estos códigos, nutren de forma directa la subcategoría a partir de los resultados obtenidos.

Figura 7.

Conexiones: citas textuales, códigos y grupo de códigos para la subcategoría marco de acción



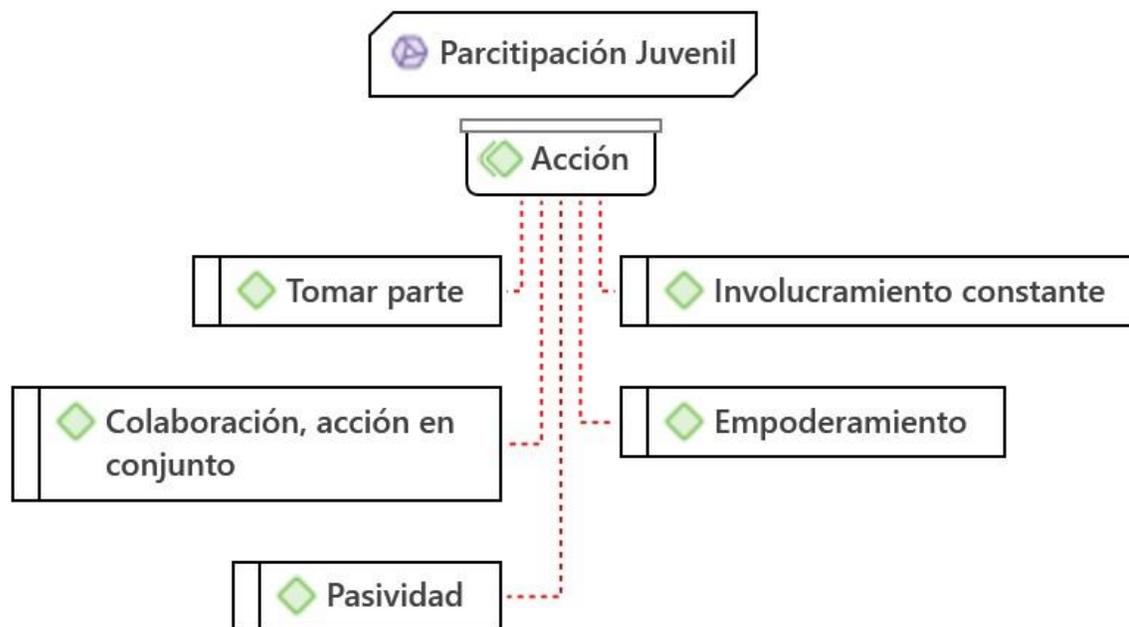
Fuente: elaboración propia (2022).

Del mismo modo, se presenta la graficación de las conexiones lógicas desde las citas textuales, con cada uno de códigos o micro categorías, contenidos dentro de un grupo de códigos o subcategoría (ver figura 7). De este modo, las respuestas textuales, recogidas desde las diferentes herramientas de recolección de datos, se interrelacionan desde la codificación propuesta dotando de sentido la red conceptual de GE.

Categoría 2. Participación juvenil en la acción

Figura 8.

Conexión lógica participación juvenil, mediante ATLAS.ti



Fuente: elaboración propia (2022).

De igual forma que en el apartado anterior, para la red de participación juvenil, como categoría, las conexiones establecidas desde la codificación en el software la ligan de forma directa con la subcategoría de acción. Así, este grupo de códigos conecta dicha categoría con las micro categorías o códigos de tomar parte; involucramiento constante; colaboración, acción en conjunto; empoderamiento; y pasividad (ver figura 8);

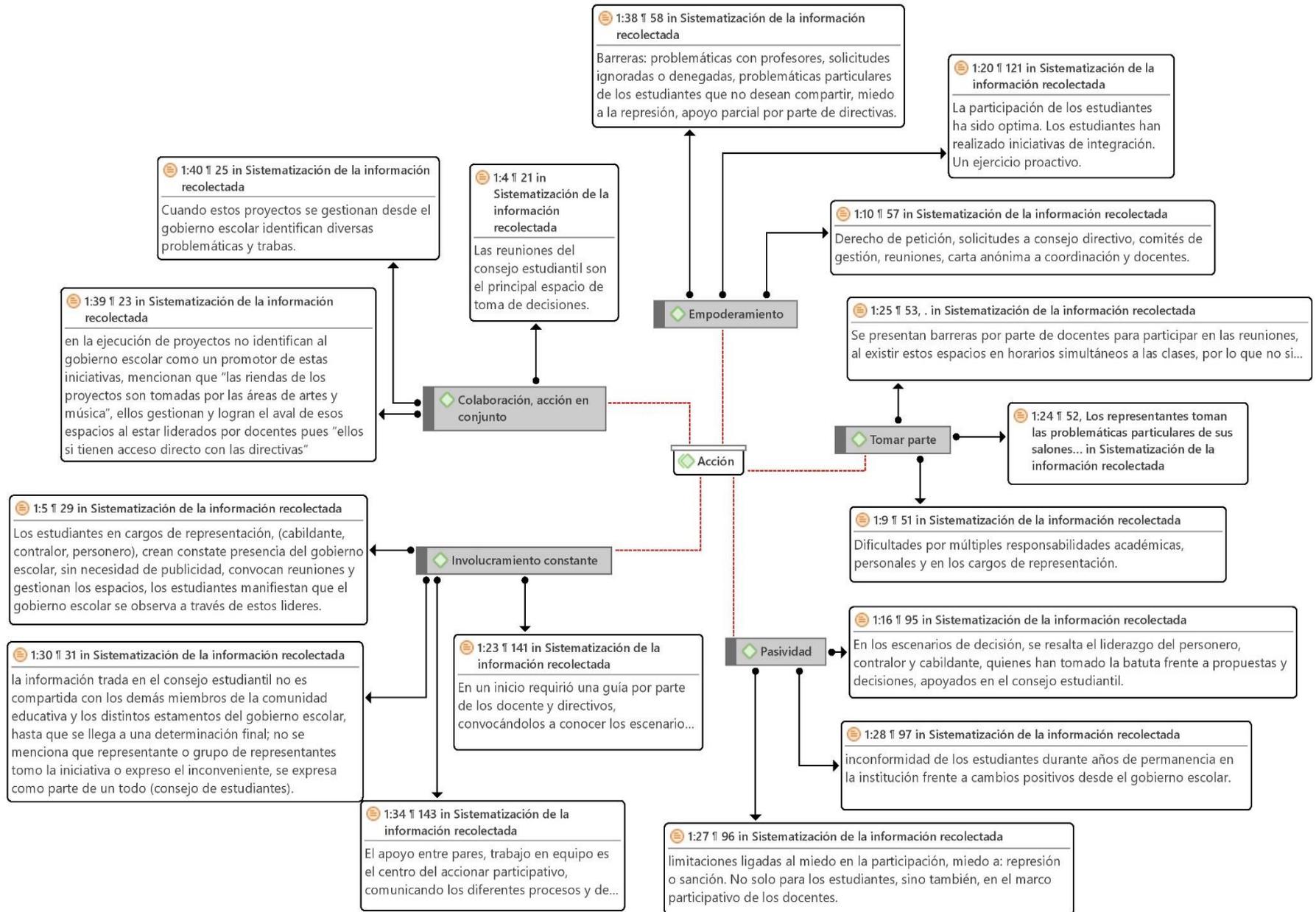
respondiendo a la estructuración propuesta desde este documento y permitiendo su análisis lógico.

Por último, dentro de la categoría de participación juvenil, se presentan las conexiones que, desde el software ATLAS.ti, se establecen entre las citas desde el documento escrito, los códigos o micro categorías y las subcategorías (ver figura 9).

En este sentido, la información recolectada a partir de la aplicación de herramientas como los grupos focales y las entrevistas pretendía desde su diseño, facilitar el análisis de los datos, al clasificar cada una de las preguntas dentro de una micro categoría. No obstante, gracias a ATLAS.ti, y la graficación obtenida, se puede agilizar dicho proceso, conectando de forma directa la información recabada desde los diferentes instrumentos con las subcategorías y micro categorías, en la búsqueda de responder a los intereses investigativos de estos elementos.

Figura 9.

Conexiones: citas textuales, códigos y grupo de códigos para la subcategoría acción



Fuente: Elaboración propia (2022)

Categoría 3. Agencia política para el reconocimiento

Figura 10.

Conexión lógica agencia política, mediante ATLAS.ti

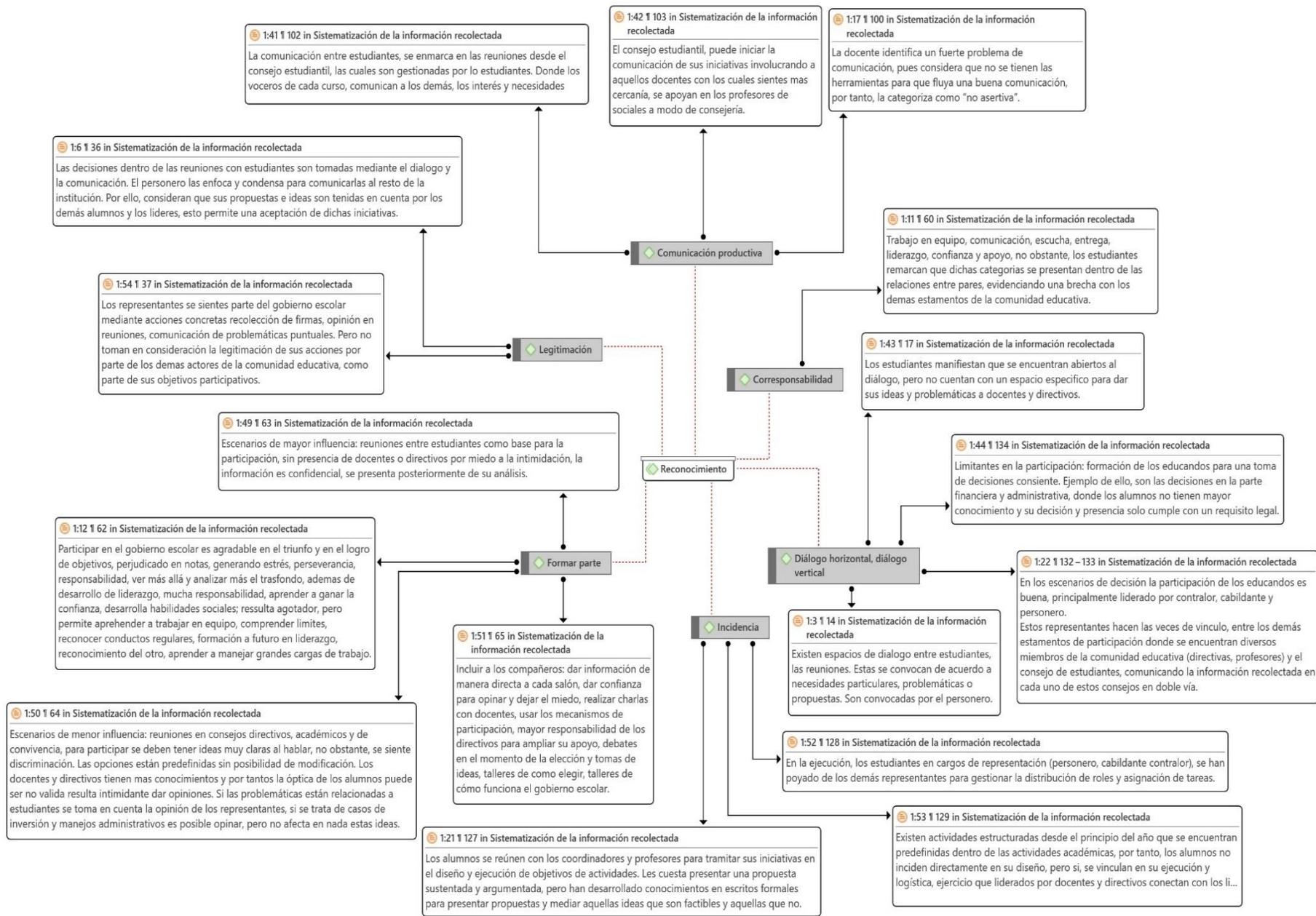


Fuente: elaboración propia (2022).

Ahora bien, para la categoría de AP, se establecieron parámetros de codificación similares que, en los anteriores casos, así, la red de AP, encuentra contenida dentro de ella, al grupo de códigos etiquetado con la subcategoría de reconocimiento, que a su vez, evidencia la conexión establecida desde el software en concordancia con los lineamientos metodológicos del presente texto, vinculando a los códigos o micro categorías de formar parte; comunicación productiva; corresponsabilidad; incidencia; diálogo horizontal, diálogo vertical; y legitimación (ver figura 10).

Figura 11.

Conexiones: citas textuales, códigos y grupo de códigos para la subcategoría reconocimiento



Fuente: elaboración propia (2022).

Finalmente, y continuando con las representaciones anteriormente descritas, el software utilizado, permitió establecer la graficación de las conexiones directas entre el texto en bruto mediante citas, con las micro categorías enmarcadas en la subcategoría de reconocimiento (ver figura 11). Ahora bien, en esta representación gráfica, se evidencia un mayor número de citas, al encontrar en esta última subcategoría un mayor número de micro categorías, que se traducen en una mayor cantidad de preguntas que apuntaban a responder a dichos elementos.

Capítulo 5: Análisis de los resultados

Una vez presentados los resultados obtenidos durante el proceso de recolección de la información, se propone adelantar su análisis. Para ello, dichas reflexiones se estructuran teniendo en cuenta tres factores fundamentales: primero, el marco teórico sobre el cual se sustentan las categorías de análisis; segundo, los datos concretos recolectados ligados a dichas categorías y, tercero, el interlocutor a partir del cual se obtiene esta información.

Así, las páginas siguientes, presentan el análisis de los resultados manteniendo la estructuración previamente presentada, es decir, se analiza la información dentro de cada categoría, triangulando los datos, el sustento teórico y las fuentes, para lograr presentar los resultados obtenidos.

Categoría 1. Análisis, Gobierno escolar como marco de acción

El presente análisis, desarrolla las conexiones existentes a partir de la información recolectada, mediante el proceso de categorización previamente establecido. En este

sentido, se analiza la categoría de **GE**, a partir de la sub categoría de **marco de acción**, conectando los datos puntuales con las tres micro categorías definidas para este apartado, **Derecho y obligación; Democrático, antidemocrático y, Pedagógico.**

Como punto de partida, resulta sumamente importante, retomar la construcción teórica propuesta dentro del accionar óptimo para el GE, donde, a partir de la ley 115 (1994) y el decreto 1860 (1994), la normativa legal vigente, propone el desarrollo de un mecanismo mediante el cual, la comunidad académica tenga incidencia en el devenir de las instituciones educativas mediante la práctica de la participación democrática en la vida escolar, reconociendo a todos sus miembros como capaces y competentes.

En este sentido, y en concordancia con lo propuesto por Garcés (2017), Cubides (2001), Mora (2008) entre otros referentes, dicha aparición del **GE**, debería estar marcada por procesos democráticos, propuestos desde procedimientos organizacionales tanto pedagógicos como administrativos, mediante la participación, asociación colaborativa, apropiación de la ciudadanía y responsabilidad cívica de los diversos actores en juego; donde, los procesos de aprendizaje adquiridos gradualmente por los educandos, a través estos escenarios, permitieran la conformación de un ciudadano escolar.

De tal modo, y a partir del acercamiento al Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED), el **GE** analizado, aparece enmarcado dentro de la subcategoría de **marco de acción**, como la condición de posibilidad de acción-intervención de los sujetos, direccionando la aparición de la agencia. Así, desde un cumplimiento total por parte de la institución en torno a las exigencias legales demandadas por la normativa anteriormente mencionada, estudiantes, directivos y docentes, además de identificar la existencia del GE dentro de la

institución, también se reconocen como miembros del mismo, evidenciando las relaciones y acciones con los demás estamentos de la comunidad educativa.

Por ello, al indagar en torno a la micro categoría relacionada a la posición frente a la cual se desarrolla el GE, **derecho u obligación**, de acuerdo con la información obtenida desde las directivas, dicha estructura se liga de forma directa a la normativa, desde un claro liderazgo del rector dentro de los diferentes estamentos, mediado por el apoyo de los coordinadores en dinámicas de participación, cumpliéndose con su conformación al ser una obligación legal (Entrevistado directivo 1, 2022).

En concordancia, de acuerdo con la información ofrecida por la población docente, el GE “es visto en la mayoría de los casos como una figura legal que está limitada a la elección” (Entrevistado docente 1., 2022); en este sentido, existiría una clara fractura entre dicha realidad y los referentes previamente establecidos, pues su alcance estaría limitado a su conformación, de acuerdo con la ley, desconociendo la fase de acción, donde, los diferentes estamentos en relación, emprenden su labor dentro de procesos de democratización, asociación colaborativa y participación en la construcción de la comunidad educativa y política.

Por ello, al indagar en torno a la micro categoría relacionada al desarrollo del GE en términos **democráticos o antidemocráticos**, y en diálogo con la representante de docentes, se reconoce que la dinámica tradicional del GE ha estado permeada por apatía y poca gestión. No obstante, ella advierte que, en el presente año, 2022, esta dinámica tiene nuevas características. Así entonces, el presente GE resalta por ser “el más participativo que se recuerda hasta la fecha” (Entrevistado docente 1, 2022), pues, está marcado por un

accionar democrático donde los alumnos tienen un claro liderazgo de acciones y proyectos los cuales, son conocidos, avalados y aceptados por los demás miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, dentro de esta micro categoría, la información recolectada desde la población estudiantil se ubica en concordancia con lo anteriormente mencionado, y es que, los educandos en cargos de representación a nivel institucional, describen el presente GE, como “un gobierno formalizado y establecido, poco ausente [...] diferente, con cambios y que se ha hecho sentir, pues si es tomado en serio” (Grupo focal 2, 2022).

En la misma vía, dicho escenario es caracterizado por los estudiantes representantes de consejo de sexto a once, como un proceso movido y eficaz, con visibilidad, comunicativo, al cual se le ha dado el valor, resultando mejorado e innovador (Grupo focal 1, 2022). Así pues, los educandos evidencian, tanto una participación activa, como un conocimiento real del desarrollo propio de estas dinámicas, mediado por un diálogo con los distintos actores educativos desde su acción colectiva, donde sienten, una incidencia de sus acciones y proyectos.

En consonancia, al recabar información relacionada a la micro categoría centrada en el **desarrollo pedagógico** de este espacio, docentes y directivos, coinciden en la oportunidad de aprendizaje implícito dentro de un escenario marcado por una participación amplia, y es que, de acuerdo con los actores, desde los ajustes del PEI en el 2019, se definen perfiles de los educandos ligados a la formación de ciudadanos y el desarrollo de habilidades socioemocionales, elementos que describen como fundamentales en el aprendizaje dentro del GE, acompañado del desarrollo en habilidades comunicativas.

Por ello, el marco de acción del Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED) para el GE, de acuerdo con la información recolectada, si bien, se estructura desde la obligación propia de la normativa legal, se despliega durante el presente año en curso como un escenario participativo. De tal manera, el ejercicio democrático de aprendizaje desarrollado ha permitido la aparición de la acción e intención de los educandos en búsqueda de ruptura de realidades, donde la pasividad, marcaba los ritmos de participación (Entrevistado docente 1, 2022).

Categoría 2. Análisis, Participación juvenil en la acción

En una segunda instancia, dentro del presente capítulo de análisis, se plantea el desarrollo de la categoría de **Participación Juvenil**, a partir de la sub categoría centrada en el proceso investigativo, **acción**, presentando, las conexiones directas entre los datos recabados en relación con las siguientes micro categorías: **Tomar parte; Involucramiento constante; acción en conjunto; Empoderamiento; y Pasividad.**

De manera que, en torno a la categoría de **Participación Juvenil**, como ya se expuso dentro de los referentes del marco teórico, la normativa legal vigente muestra mecanismos claros para la incidencia de los sujetos jóvenes en sus contextos. En este sentido, la ley 1622 (2013), articula los diversos derechos y deberes de los jóvenes frente al ejercicio de sus ciudadanías, evidenciando las herramientas y medidas frente a la prevención, protección, promoción y garantía de los derechos de estas poblaciones.

Así pues, dicha normativa se articula con los objetivos de GE en torno a la participación activa y efectiva de, en el caso educativo, los ciudadanos escolares, no obstante, como se advertía desde referentes como Acosta y Garcés, (2010), Castro y Osoro

(2017) y Gómez (2021), al pensar en el sujeto joven, se relaciona de manera directa, no con una etapa transitoria, sino con una estructura simbólica particular ubicada dentro de una generación política, un sujeto joven empírico que se moviliza en la configuración de ciudadanías y participación alternativas.

Así, la participación juvenil dentro del contexto de estudio aparece enmarcada dentro de la subcategoría de **acción**, pues, la constante actividad evidenciada, por parte de la población estudiantil, durante el proceso de recolección de información, ha posibilitado establecer la conexión inmediata entre los sujetos y la estructura o marco de acción; siendo posible, analizar tanto su desarrollo, como sus efectos en la comunidad educativa, mediante la información ligada a las subcategorías propuestas.

Ahora bien, al indagar en el contexto de estudio sobre la micro categoría centrada en el **tomar parte** de los jóvenes en las acciones políticas dentro del GE, si bien, la participación dentro de este contexto educativo existe y es constante, la población estudiantil expresa una condición particular frente a su accionar. Dicha particularidad, se enmarca en un escenario de acción aislado frente a los demás actores, pues manifiestan que forman parte del GE, principalmente, a través de reuniones periódicas en donde el consejo estudiantil debate las problemáticas particulares de los distintos salones, y a partir de estas, se produce la toma de decisiones. No obstante, dichas reuniones, excluyen a otros miembros de la comunidad educativa que no sean estudiantes y se muestran como un escenario de participación exclusivo para estos representantes (Grupo focal 1; Grupo focal 2, 2022).

En este sentido, si bien existe la participación, resulta llamativo el desarrollo de la participación juvenil, donde se limita el acceso a todos aquellos que no pertenezcan a su generación política. Por ello, al analizar la micro categoría de **colaboración y acción en conjunto**, las posibilidades evidenciadas en el contexto son marcadas por la fragmentación de las poblaciones en relación. Es decir, de acuerdo con la información brindada por los educandos, si estos desean realizar una de sus reuniones, encuentran problemáticas ligadas a permisos para asistir en horarios simultáneos a las clases, al no contar con la participación de un docente que avale, gestione o dirija dichos espacios (Grupo focal 1, 2022).

De igual manera, en torno a esta micro categoría, identifican diversas dificultades relacionadas directamente al fomento de proyectos o iniciativas desde el consejo de estudiantes hacia la comunidad educativa en general, pues argumentan que, cuando estos proyectos se gestionan desde el GE, existen diversas problemáticas al establecer objetivos y lograr tramitar la consecución de los efectos deseados. De tal modo, estas limitantes son expresadas en comparación a proyectos liderados por docentes, donde “a diferencia de los estudiantes, ellos sí tienen acceso directo con las directivas” (Grupo focal 2, 2022), logrado el aval de esos espacios.

De este modo, al analizar dichas relaciones, se encuentra que, si bien la participación existe, se desliga de lo que Dewey (1988) describe como participación en la democracia, un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente, a través de la contrastación de sus propias acciones frente a la de los demás, ejercicio ausente en las dinámicas descritas.

Por otro lado, dicha desconexión entre los diversos actores no aparece de forma tan evidente desde la perspectiva de las directivas, pues al indagar en torno a la micro categoría de **involucramiento constante**, este sector argumenta que, desde la motivación y sensibilización al inicio de año por parte de la institución, la personería y la alcaldía de Bogotá, la participación juvenil ha sido óptima. En este sentido, han realizado un ejercicio proactivo mediado por iniciativas de integración. Así, se describe un ejercicio por parte de los educandos ligado al involucramiento durante el proceso participativo, el cual, articulado desde el área de ciencias sociales, busca evitar la pasividad en estos escenarios y acompañar de forma constante las acciones dentro del GE (Entrevistado directivo 1, 2022).

Ahora bien, analizando la perspectiva ligada a la micro categoría de **empoderamiento** desde la población docente, se resalta la gestión del GE encabezada por el consejo estudiantil, donde los alumnos han generado procesos de participación y comunicación, los cuales, ha posibilitado su acción en torno a sus inquietudes, quejas o inconformidades y posibles alternativas o soluciones. En este sentido, la población docente identifica que, el apoyo entre pares y el trabajo en equipo son el centro del accionar participativo, comunicando los diferentes procesos y decisiones constantemente.

En este sentido, los estudiantes dentro de esta misma micro categoría mencionan haber hecho uso de variadas rutas para el trámite de sus iniciativas fuera del consejo de estudiantes, así, mecanismos como el derecho de petición, solicitudes a consejo directivo, reuniones y carta anónima a coordinación y docentes, hacen parte de sus dinámicas participativas. En esta vía, dicha población resalta el derecho de petición como la acción más efectiva tomada hasta el momento, pues, aparece como alternativa para lograr cumplir

con la propuesta del personero enfocada en entregar un manual de convivencia físico a la comunidad educativa.

En relaciona esta acción particular, la población docente reconoce que, la gestión encabezada por el consejo estudiantil, durante el presente año, permitió llevar a buen puerto “la iniciativa de divulgación física del Manual de convivencia a la comunidad educativa, propuesta que se ha tocado en el consejo directivo en varias ocasiones, pero solo se ha logrado durante este año” (Entrevistado docente 1, 2022).

Sin embargo, dicho logro, si bien es expresado por los diversos actores como referente en las acciones de los educandos dentro del GE, se muestra como un caso aislado, pues se describe dentro de un escenario participativo fragmentado, donde el diálogo entre consejos como el directivo y el académico con los estudiantes, se realiza únicamente a través de los líderes de los representantes.

De tal manera, personero, cabildante y contralor, lideran las reuniones del consejo estudiantil, la toma de decisiones y definición de objetivos de las acciones y propuestas del consejo de estudiantes, sin apoyo o intervención de los demás estamentos. Posterior a esto, dichos representantes, pasan a una fase de comunicación a los demás miembros de la comunidad educativa y estamentos del gobierno escolar, donde expresan las ideas, proyectos, problemas o inquietudes para ser revisadas y tratadas.

Por tales razones, retomando lo descrito por Cubides (2001) y Garcés (2017), las dinámicas evidenciadas atraviesan por múltiples riesgos ligados a la micro categoría de **pasividad**, pues, la configuración de un horizonte político, a través de escenarios de socialización que potencialicen la participación, resultan sumamente limitados, al

mostrarse un accionar desconectado entre los diversos actores, donde las acciones de los educandos no se elaboran en la esfera pública y política de la sociedad educativa.

En este sentido, dentro de la micro categoría de **pasividad**, la población docente identifica limitaciones en la participación e incidencia de las acciones, ligadas al miedo a la represión o sanción, no solo para los estudiantes, sino también, en el marco participativo de los docentes. En concordancia, los educandos al responder a la micro categoría de **involucramiento constante** también identifican amplias barreras relacionadas principalmente a problemáticas con profesores, solicitudes ignoradas o negadas, problemáticas particulares de los estudiantes que no desean compartir, miedo a la represión y apoyo parcial por parte de directivas.

Por ello, dichas limitaciones, dentro del contexto de estudio, y a partir de la información recolectada, no se relacionan directamente a la ausencia de un escenario democrático, pues existe un marco político posibilitador de la ampliación de participación de intereses compartidos y la influencia de una mayor diversidad de agencias personales, ni tampoco, a la aparición directa de limitaciones sobre la acción de los actores en juego. Las problemáticas se ubican en torno lo que Gómez (2021), describe como el desarrollo de las dinámicas participativas fragmentadas en torno a esferas privadas y públicas.

Así pues, los educandos, parecen ejercer sus posibilidades de involucramiento constante, colaboración acción en conjunto y empoderamiento, dentro de una esfera privada donde solo los pares tienen acceso y, por tanto, limitando la construcción de intereses y objetivos comunes con los demás estamentos y sujetos partícipes del GE. En el mismo sentido, estas acciones generadas desde este plano, si bien, permite a los educandos

tomar parte del GE, al ser enlazadas con los demás estamentos de la comunidad educativa, enfrentan diversas limitantes, en el diseño, planeación y alcance de las iniciativas al generarse desde esta dinámica de fragmentación.

Categoría 3. Análisis, Agencia política para el reconocimiento

Finalmente, para este último apartado del presente capítulo, se desarrolla la categoría de **AP**, analizando la información recolectada, a partir de la subcategoría de **reconocimiento** y, su enlace directo mediante las siguientes micro categorías: **Formar parte; Comunicación productiva; Corresponsabilidad; Incidencia; Diálogo horizontal y diálogo vertical; Legitimación.**

En esta vía, si bien nuevamente se reitera una participación activa, las dinámicas anteriormente expuestas, demandan analizar su posible incidencia en el contexto escolar mediada, por el reconocimiento de las acciones de los sujetos jóvenes por parte de los diversos actores en juego y, por tanto, los diferentes elementos que giran en torno a la aparición de la AP durante el accionar de los educandos en los diversos escenarios de toma de decisión a los cuales tienen acceso.

En este sentido, retomar lo expuesto por Ema (2004), permite delimitar la aparición de la AP en la intersección de flujos de prácticas semióticas y materiales y su concreción en actos, como propiedad que emerge entre las relaciones del sujeto y la estructura.

Además Giddens (2003), Cambiasso (2015) junto con Pavez y Sepúlveda (2019), presentan la posibilidad de reconocer a la acción política dentro de una dinámica de doble estructuración, donde esta, replica la estructura que permite su aparición, pero también, la modifica de acuerdo con los efectos que produce la acción inicial sobre los demás sujetos,

de allí que, se ubique a la AP, en la búsqueda de objetivos comunes y compartidos, donde, presente la conexión directa entre el sujeto actuante y las múltiples consecuencias de su acción dentro de una comunidad política.

Así pues, el proceso mediado por la AP ve traducidos sus efectos mediante análisis propuesto dentro de la subcategoría de **reconocimiento**, que, de acuerdo con Castillo (2012) y Ardent (1984), brinda el significado real de la acción y por tanto su incidencia e impacto, en un marco de condiciones de igualdad para actuar, pero también, para ser visto y oído como actor activo de dicho escenario en conflicto.

En este sentido, al indagar sobre un elemento central del **reconocimiento**, enfocado en la micro categoría de **formar parte**, la población de alumnos presentó una serie de resultados congruentes con la información anteriormente recabada. Por ello, al preguntar sobre esta, los estudiantes describen que, “participar en el gobierno escolar es agradable en el triunfo y en el logro de objetivos, [...] genera perseverancia, responsabilidad, ver más allá y analizar más el trasfondo, además nos permite desarrollo de liderazgo, mucha responsabilidad, aprender a ganar la confianza, y desarrolla habilidades sociales” (grupo focal 2, 2022).

No obstante, lo anteriormente descrito, es enmarcado dentro de las reuniones de pares, foco de la participación y actividad estudiantil. En ese sentido, al indagar sobre sus percepciones alrededor de otros momentos, como reuniones entre consejos, cotidianidad en las aulas y vida personal, describen que, se ha generado estrés, resulta agotador, se han visto perjudicados en notas, pero también, enfocan sus respuestas hacia elementos ligados

a comprender límites, reconocer conductos regulares, formación a futuro en liderazgo y aprender a manejar grandes cargas de trabajo (Grupo focal 1; Grupo focal 2, 2022).

Por tales razones, y de acuerdo con la información recabada dentro de la micro categoría de **incidencia**, las acciones de los educandos se ven manifiestas de formas disímiles. Por un lado, en escenarios de alta influencia, enmarcados en las reuniones del consejo de estudiantes, que como base para la participación y sin presencia de docentes o directivos, permite un manejo confidencial de la información y una sensación de confianza entre quienes participan (Grupo focal 1, 2022).

Por otro lado, escenarios de baja influencia, donde resaltan reuniones en consejos directivos, académicos y de convivencia, pues los educandos argumentan que, “para participar se deben tener ideas muy claras al hablar [...] los docentes y directivos tienen más conocimientos y por tanto la óptica de los alumnos puede ser no válida, por eso resulta intimidante dar opiniones. Si las problemáticas están relacionadas a estudiantes se toma en cuenta la opinión de los representantes, si se trata de casos de inversión y manejos administrativos es posible opinar, pero no afecta en nada estas ideas” (Grupo focal 2, 2022), encontrando escenarios con opciones predefinidas sin posibilidad de modificación.

Dicho proceso, si bien no se enmarca dentro de una ausencia de participación, si se enfoca en la imposibilidad de los educandos de ser reconocidos en contextos ajenos a su intercambio entre iguales. Por ello, dentro de la micro categoría de **legitimación**, los educandos evidencian que la aceptación de sus iniciativas debe ser canalizada a través de las decisiones dentro de las reuniones con pares, donde el diálogo y la comunicación son el eje para la participación (Grupo focal 1.); mostrando que, fuera del escenario del consejo de

estudiantes, no identifican impacto de sus ideas, mostrando falta de legitimación del efecto agenciante de sus proyectos e iniciativas.

En esta vía, dentro de la micro categoría de **incidencia**, la población de directivas, argumenta que, en la ejecución, los estudiantes en cargos de representación (personero, cabildante contralor), se han apoyado de los demás representantes para gestionar la distribución de roles y asignación de tareas, pero, “les cuesta presentar una propuesta sustentada y argumentada [...] para presentar propuestas y mediar aquellas ideas que son factibles y aquellas que no” (Entrevistado directivo 1, 2022).

En este sentido, resultan limitadas las acciones que, gestionadas desde el consejo de estudiantes, permitan incidir sobre el desarrollo de actividades, planes y proyectos institucionales, pues estos, se encuentran predefinidos dentro de las actividades académicas y, por tanto, los alumnos no inciden directamente en su diseño, pero si, se vinculan en su ejecución y logística.

De tal modo, la disputa por determinar la modificación y el significado del mundo semiótico, es decir, las modificaciones sobre el marco de acción, como el campo de restricciones que direccionan la aparición de la agencia (Castillo, 2012), se enfocan en roles predefinidos de posibilidad de intervención. Así, los educandos, dentro de la micro categoría de **corresponsabilidad**, identifican una sensación de trabajo mancomunado dentro de su accionar diferenciado en el consejo de estudiantes, pues, son capaces de definir los objetivos, alcances y metas de sus proyectos, a través de su trabajo con aquellos que comparten su posición en la estructura.

Pero, por otro lado, al no tener acceso a la elaboración de estos elementos estructurales fuera del consejo estudiantil, la imposibilidad de trabajo mancomunado en la consecución de objetivos comunes, presenta, de acuerdo con las respuestas dadas por los educandos, una brecha en la corresponsabilidad con los demás estamentos de la comunidad educativa, generando una sensación de fractura sobre la legitimidad de sus acciones y por tanto una ausencia de incidencia sobre el devenir de estos contextos.

De forma paralela, al indagar dentro de las micro categorías centradas en la **comunicación productiva**, y el **diálogo horizontal o vertical**, los diferentes actores, describen algunas situaciones por las cuales, consideran, se genera la aparición de los procesos anteriormente descritos. Así pues, alrededor de la **comunicación**, si bien los educandos, expresan encontrarse abiertos al diálogo, no identifican un espacio específico para dar sus ideas y problemáticas a docentes y directivos (Grupo focal 2). En esta misma vía, la población docente, encuentra que, existe un “fuerte problema de comunicación, pues no se tienen las herramientas para que fluya una buena comunicación, no es asertiva” (Entrevistado docente 1, 2022).

Sin embargo, tanto educandos como profesores reflejan la aparición de un vínculo donde, la comunicación de las iniciativas de los estudiantes puede iniciar involucrando a aquellos docentes con los cuales se siente más cercanía, apoyándose en múltiples casos, en los profesores de ciencias sociales a modo de consejería. De tal modo, dentro de su escenario de influencia, las acciones de los educandos son mediadas por un **diálogo horizontal** de reconocimiento, tanto por los otros educandos, como por un grupo de docentes que reflejan en ellos sensaciones de confianza.

Ahora, si bien, este canal de comunicación es expresado como el más inmediato, los estudiantes reconocen también, la existencia de un conducto regular en caso de requerir escalar las problemáticas tratadas desde el consejo de estudiantes; en relación con este tema, la población directiva describe que, los alumnos usan dichos conductos, pero existen amplias limitantes en la participación, centradas en la formación de los educandos para una toma de decisiones conscientes. Ejemplo de ello, son las decisiones en la parte financiera y administrativa, donde los alumnos no tienen mayor conocimiento y su decisión y presencia solo cumple con un requisito legal dentro de un **diálogo vertical** frente a estos actores (Entrevistado directivo 1, 2022).

De tal manera, las diferentes poblaciones en estudio, coinciden que, las dificultades en la comunicación y falta de formación son el eje central en las limitantes de participación e incidencia de los educandos sobre su contexto. Sumado a esto, y de acuerdo con Arendt y Butler a través de Castillo (2012), dichas dinámicas marcadas por la ausencia de la permanente acción entre los individuos que conforman la comunidad política, requiere no solo de la apertura a la participación, como punto inicial de agencia, sino también, el reconocimiento de las acciones y potencias por parte de los otros presentes en estos espacios, generado a través del trabajo en el plano público, la elaboración de objetivos comunes, permitiendo actuar en torno a estos, con efectos de corresponsabilidad, transformación e incidencia.

Capítulo 6: Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

De acuerdo con lo que se ha enunciado a lo largo del presente escrito, se puede determinar que el ejercicio a partir de los hallazgos presenta las siguientes conclusiones:

1. Al identificar los procesos de participación propios de los estamentos que conforman el GE propuesto por el Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED), se encontró que dicha estructura permite la participación activa de los educandos, a través de un escenario abierto. Así, las acciones y relaciones evidenciadas dentro del funcionamiento de este espacio participativo permiten identificar que, el marco de acción analizado, auspicia la aparición de acciones políticamente agenciantes, enmarcadas en la posibilidad de intervención y acción de los educandos, mediados por la interlocución de sus agencias personales.

2. Las percepciones de los distintos actores educativos frente a la incidencia de sus acciones dentro de los procesos de participación en el GE, es disímil y fragmentada. De esta manera, se evidencia la configuración de dos escenarios bien diferenciados; por un lado un escenario de alta influencia, enmarcado dentro de las reuniones de consejo estudiantil, donde los educandos tienen la oportunidad de construir a través de la acción en conjunto y el involucramiento con pares, iniciativas y proyectos que respondan desde sus objetivos y propuestas a las necesidades particulares de la población; y por otro lado, escenarios de baja influencia, marcados por las interacciones y acciones de los sujetos jóvenes fuera del intercambio directo con pares, donde, reuniones entre los diferentes consejos, véase directivo, académico o disciplinar, o los conductos regulares para escalar iniciativas o proyectos que afecten la comunidad

educativa en general, son caracterizados por ser predefinidos e inamovibles, de allí que los educandos perciban a estos espacios fuera de su alcance e incidencia.

3. Las acciones adelantadas por los actores participantes dentro del GE generaron efectos directos sobre la estructura de poder normativa, advirtiéndose, un desarrollo agenciante de dichas iniciativas. En esta medida, si bien, no todos los proyectos de los educandos logran realizar la transición de su planeación y diseño hacia una ejecución efectiva, aquellos que consiguen trascender el escenario de influencia directo de los educandos, terminan por ser avalados y compartidos por los demás estamentos de la comunidad educativa.

Si bien, el proceso de reconocimiento de la agencia política resulta como se describió con anterioridad fragmentado, el liderazgo generado desde los representantes estudiantiles, acompañado de un marco de acción acondicionado para la participación de los jóvenes, permitió que docentes, directivos y estudiantes, identificaran los efectos descritos y reconocieran dicho funcionamiento como altamente efectivo e incidente. De tal manera, dichos ejercicios participativos generan un efecto sobre el GE como marco de acción, donde la materialización de la intención-acción de los sujetos jóvenes permite transformaciones en la estructura.

4. En concordancia con el análisis propuesto, la estructura del PEI planteada por el Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED), a partir de sus modificaciones en el año 2019, generó un escenario de ruptura dentro de las lógicas de función predominantes en el GE. En este sentido, se evidencia que, un proyecto educativo enfocando en la formación de ciudadanos, y el desarrollo de habilidades socioemocionales, permite generar dentro de una estructura participativa como el GE,

espacios de participación formal, donde los educandos puedan compartir sus posiciones e intereses y, por tanto, generar proyectos, iniciativas y objetivos dentro de una comunidad política.

5. A partir de la configuración conceptual propuesta, el analizar al GE como un escenario más allá de su carácter vinculante, en el cual es posible plantear una perspectiva de la participación juvenil amplia, permite identificar, las características del marco de acción y desde allí, categorizar las acciones propias de los ciudadanos escolares, donde, los sujetos jóvenes se relacionan e interaccionan con el otro de formas heterogéneas. Ahora bien, al proponer a la AP como categoría analítica teórica para dicha acción, la presente investigación permite, generar un análisis más profundo al desarrollo del GE, pues no se detiene en la acción, al enlazar de forma directa el reconocimiento de la agencia de dichas iniciativas y comprender el impacto de estas sobre la estructura, haciendo evidentes, las posibles modificaciones generadas.

Así, la interlocución de estos tres elementos, GE, Participación Juvenil y AP, posibilita el análisis de su interacción durante los flujos de acciones y evidencian posibles desconexiones en su proceso, marcando no solo las fortalezas dentro de un escenario participativo, sino aquellos elementos que podrían reconfigurarse para hacer efectivo el desarrollo de la intención, hacia la acción concreta; por ello, la presente investigación, resulta efectiva no solo para el contexto particular analizado, sino también, en otros contextos escolares.

Recomendaciones

De acuerdo con los hallazgos que fueron posibles identificar con el levantamiento y el análisis de la información, se apreciaron aspectos que, bien podrían potenciarse, pues apuntan a la esencia de acciones políticamente agenciantes. No obstante, también se observaron otros, los cuales, ameritarían de una serie de estrategias que permitieran su encauce hacia las prácticas tendientes al fortalecimiento de la participación activa, el empoderamiento, la corresponsabilidad y demás iniciativas dentro de la agencia política.

En este sentido, la ejecución de las siguientes recomendaciones, tal como ya se mencionó líneas atrás, queda en la autonomía de la institución educativa. Pese a esto, se consideran pertinentes, pues tienen un fuerte carácter pedagógico (curricular), administrativo y formativo en el marco de las disposiciones que orientan la educación formal regular, al mismo tiempo, que rescata las acciones que se han gestado dentro de los procesos institucionales.

1) En concordancia con la estructuración conceptual presentada y la información recabada, se recomienda que, al momento de definir los planes de estudio en el área de ciencias sociales, se proyecte la participación de la comunidad estudiantil, mediante la consulta de intereses e impresiones en la búsqueda de dar sincronía a los contenidos de los planes de asignatura, frente a las expectativas de los educandos.

De esta manera, se busca generar efectos sobre la participación activa de los estudiantes, mediante la reconfiguración del marco de acción educativo dentro de un escenario democrático. En este sentido, el plantear la hoja de ruta en el área de ciencias

sociales, desde el reconocimiento de expectativas e impresiones de los estudiantes, posibilita la consolidación e incidencia de dichas estructuras subjetivas de significación sobre el plan de curso, invitando a repensar los referentes epistemológicos, los contenidos como contextos, las apuestas didácticas y los criterios de evaluación en la búsqueda de un empoderamiento constante de la comunidad estudiantil.

Así pues, y sin dejar de lado las referentes nacionales de calidad, se recomienda atender a una estructura curricular, que si bien, garantiza los contenidos disciplinares, estándares básicos de competencia y derechos básicos de aprendizaje, presenta la oportunidad de repensar las didácticas disciplinares, redefiniendo, no solo el referente de llegada, sino también, las acciones adelantadas durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

De este modo, dicha apertura, permite centrar la estructura curricular en las acciones (competencias), potenciadas a través de escenarios disciplinares que permitan la reflexión alrededor de las categorías que fueron objeto de estudio. En este sentido, se replantea la relación entre el contenido y la evidencia de aprendizaje, pues se reconocerá en el primero la oportunidad para revisar el desarrollo de competencias en determinados contextos, cambiando el papel que asumía en concepciones tradicionales del aprendizaje.

De esta manera, el contenido servirá de “pretexto” para que el estudiante revise el alcance que tiene abordar las reflexiones epistemológicas de la disciplina; además, de su clara incidencia en la formación de ciudadanías, considerando el momento particular que vive la sociedad colombiana. En este orden de ideas, es perentorio reconocer el GE como una micro realidad que responde a las dinámicas de la sociedad, frente a la cual, se

demanda la incursión de personas con criterio para la participación y para el acompañamiento de quienes, desde su liderazgo, adelantan acciones de gobierno.

No obstante, para ello no es suficiente hacer ajustes en los derroteros temáticos que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales; es necesario ampliar las fronteras de la reflexión e involucrar aspectos fundantes como la didáctica y la evaluación. La praxis pedagógica debe responder al llamado que reconoce a la educación como derecho habilitante, condición que debe traspasar los ejercicios magistrales del aula y arriesgarse a reconocer en el contexto, la oportunidad para potenciar escenarios de reflexión, los cuales, a través de un acompañamiento, han de posibilitar el desarrollo de posturas comprometidas con el planteamiento de acciones colaborativas y de solución.

Así pues, las acciones de cambio no serán espontáneas, sino que han de responder a un proceso intencionado de planeación y de acompañamiento. Por ello, es fundante que la institución educativa determine de unos espacios de formación para los profesores que lideran esta área del conocimiento, pues se debe garantizar coherencia de las acciones pedagógicas con los lineamientos teleológicos propuestos por el proyecto institucional.

2) En relación con la información recolectada desde la comunidad educativa partícipe en la investigación, se recomienda, ampliar los escenarios de aparición e incidencia de las acciones políticamente agenciantes. En este sentido, resulta relevante rescatar que, al hablar de ciudadanías y participación, no se hace referencia a una reflexión disciplinar, es una reflexión práctica que, convoca a las diferentes áreas del conocimiento, desde un ejercicio integral que involucra al individuo en todas sus dimensiones y no es exclusivo de una disciplina.

En este sentido, se recomienda tomar parte de la configuración de los escenarios participativos propios de las dinámicas del GE, a docentes y directivos de las distintas áreas del conocimiento, en la búsqueda de colaboración y acción en conjunto desde acciones interdisciplinarias. De esta manera, es muy importante revisar la tradición que faculta con criterio de exclusividad a las ciencias sociales en esta trascendental labor. Hoy por hoy, con perspectiva sistémica y compleja, todas las áreas del conocimiento tributan a la formación de ciudadanías; no obstante, algunos sectores académicos bajo el argumento de la antonomasia lo asocian con la disciplina ya referida.

De tal forma, es necesario habilitar un diálogo interdisciplinar, donde desde sus miradas específicas, se revise cuál sería el aporte para que, en el marco del GE, se atienda el llamado para fortalecer acciones políticamente agenciantes. Al respecto, Chau (2004), en su reflexión sobre la integración de las áreas académicas, advertía tal necesidad y de manera muy propositiva, estableció una serie de alternativas para que, desde un enfoque interdisciplinar, se adelantaran acciones conjuntas.

En clave de lo que se ha mencionado hasta ahora, sería adecuado reconocer el invaluable aporte que tienen los proyectos transversales y de enseñanza obligatoria propuestos por la Ley General de Educación en su artículo 14. Un proyecto en su esencia es la oportunidad para, elaborar en el tiempo, alternativas de solución frente a una problemática identificada. La lectura que tienen los diferentes estamentos del GE en el Colegio Técnico San Cristóbal Sur (IED), evidencian un fuerte carácter disruptivo y lateral, atributos que deben ser aprovechados para garantizar acciones dentro de lo políticamente agenciante.

En estos términos y a partir de la identificación generada del funcionamiento de GE dentro de la institución, se recomienda, potenciar los proyectos transversales centrados en la configuración de participación activa, construcción de ciudadanías, empoderamiento y aprendizaje en la democracia, mediante el diálogo directo con la Personería Distrital de Bogotá y la Cámara de Comercio de Bogotá, los cuales, mediante sus programas brindan apoyo en la formación de dichos elementos.

Así pues, programas como Hermes presentado desde el Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá, presenta alternativas de vinculación para las instituciones en torno a la prevención del conflicto escolar, desarrollo de habilidades de escucha activa, asertividad y manejo de emociones que favorezcan la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, en el desarrollando competencias, habilidades, y valores sociales y ciudadanos dentro de métodos alternativos de solución de controversias (MASC).

En este mismo sentido, el programa Ariadna desarrollado por esta misma entidad, enfoca la conciliación como factor de transformación social y cultural e invita a las instituciones, a trabajar por la formación de la comunidad educativa, en la reconstrucción de una cultura del diálogo, la conciliación y la participación, soportada en la formación de valores y el desarrollo de habilidades sociales. Igualmente, programas como el presentado por la Personería de Bogotá en torno a la formación de personeros, promueve aprendizajes en liderazgo, construcción de democracia, participación activa y elaboración de proyectos en conjunto, dentro de escenarios de capacitación en sus funciones representativas.

En esta vía, la apertura de vinculación de estos proyectos, entre otros existentes, permite plantear que, no solo se generen procesos formativos y de capacitación a quienes son elegidos en cargos representación, sino también, ampliar su accionar a las demás instancias, en la búsqueda de procesos de cogobierno y corresponsabilidad, dando bases para establecer criterios de exigencia, evaluación y control del cumplimiento de las funciones representativas, permeando las diferentes áreas del conocimiento mediante la interlocución de los escenarios disciplinares.

De esta manera, se posibilita generar ejercicios formativos en torno a la democracia participativa, donde aquellos que asumen los roles de liderazgo tiene conocimiento en desarrollo de planes de gobierno, proyecto de mandato e indicadores de acciones realizables, verificables y comprobables y los demás participantes de la comunidad educativa, desarrollan y adquieren las herramientas para generar control ciudadano.

3) Finalmente, partiendo de la elaboración conceptual propuesta a lo largo del presente trabajo, y los resultados obtenidos a través del proceso investigativo, si bien, dentro del contexto en estudio se evidencia una amplia participación, se identifica también, un accionar desconectado dentro de los distintos estamentos del GE. En tal sentido, se recomienda que, a pesar de que cada organismo colegiado delibera de acuerdo con sus funciones, es necesario garantizar la existencia de un engranaje a posteriori de las reflexiones, acciones y proyectos que se generan por separado.

De tal forma, amparados en la *Guía 34 para el mejoramiento institucional*, se recomienda que, desde las áreas de gestión, como capacidad instalada en los colegios, se sume en la evaluación de la gestión directiva, procesos de seguimiento y evaluación al

desarrollo y alcances del GE. En este sentido, si bien, desde lo propuesto en la guía 34, al finalizar el año electivo, se realizan procesos de evaluación de acuerdo con el plan operativo planteado comenzando el año, durante esta fase de planeación inicial, existe ausencia de quienes asumieron el proceso de liderazgo en el GE y, por tanto, una desconexión clara para el seguimiento, evaluación y planeación del siguiente año.

Por tales razones, se recomienda que, con el objetivo de evitar este período sin representación estudiantil, se plantee una figura estudiantil transitoria, desde un representante de grado 10, el cual, participe del proceso de gestión descrito, desde la planeación, para su posterior acompañamiento.

Dicho organismo de representación estudiantil permite proponer un empalme entre el año que finaliza y el que se va a proyectar, en torno a las expectativas, desempeños y necesidades desde la perspectiva del estudiantado. De este modo, se posibilita establecer un escenario de incidencia dentro de un acompañamiento efectivo y una evaluación de la gestión del GE. Esta dinámica participativa permite el empoderamiento de los educandos sobre la hoja de ruta trazada en torno a los alcances reales del GE, permitiendo el desarrollo de cogobierno, control ciudadano y diálogo en el diseño de objetivos comunes, entre los distintos estamentos de dicho espacio participativo, mediante un acompañamiento intencionado y la posibilidad de evaluar sobre lo planeado.

Anexos

Anexo 1. Estructura grupo focal 1.

Grupo focal 1 (1 MA. 2 AC. 2 RE.)

Población: Estudiantes Representantes de consejo de 6 a 11.

Primer Momento

Segmento introductorio, donde se presentará el desarrollo del ejercicio. De igual modo, se propone como categoría de discusión el desarrollo democrático o antidemocrático del escenario de gobierno escolar.

1. **MA.** Democrático, antidemocrático: A partir de su experiencia como representantes, ¿Cómo describirían el funcionamiento del gobierno escolar dentro de la IED (colegio)?, ¿Qué mecanismos y espacios identifican como los más importantes?

Segundo momento

Segmento en el cual se busca indagar con relación a las posibilidades de acciones conjuntas entre pares y diálogos con otros miembros de la comunidad educativa.

2. **RE.** Diálogo horizontal, diálogo vertical: ¿Qué espacios de diálogo conocen donde sea posible compartir sus ideas relacionadas al colegio con docentes, directivos u otros compañeros? ¿Cómo funcionan?

3. **AC.** Colaboración, acción en conjunto: A partir de los proyectos, reuniones y charlas que han logrado observar, ¿Cuáles espacios del gobierno escolar consideran que permiten plantear y desarrollar objetivos, planes o proyectos en grupo? Y, ¿cuáles favorecen una participación individual?

Tercer momento

Segmento final, busca indagar sobre las oportunidades de aparición de la acción en contexto real y la legitimación de dicha participación.

4. **AC.** Involucramiento constante, A partir de sus vivencias, ¿En qué espacios del colegio identifican la presencia del gobierno escolar?, ¿es posible participar abiertamente en estos escenarios?, ¿dichos espacios, aparecen dependiendo de la situación o se encuentran disponibles de manera constante?

5. **RE.** Legitimación, Desde su punto de vista, ¿Cómo creen ustedes que son tomadas las decisiones dentro del gobierno escolar? ¿Tienen en cuenta las propuestas e ideas de los estudiantes para la toma de decisiones, por qué?

Anexo 2. Estructura grupo focal 2.

Grupo focal 2 (1 MA. 2 AC. 2 RE.)

Población: Estudiantes de representación a nivel institucional (contralor, personero, tesorero)

Primero momento

Segmento introductorio, donde se presentará el desarrollo del ejercicio. De igual modo se propone como categoría de discusión, el desarrollo democrático o antidemocrático del escenario de gobierno escolar.

1. **MA.** Democrático, antidemocrático: A partir de su experiencia como representantes estudiantiles, ¿Cómo describirían el funcionamiento del gobierno escolar dentro de la IED (colegio)?, ¿Qué mecanismos y espacios identifican como los más importantes?

Segundo momento

Segmento en el cual, se busca indagar con relación a los espacios de participación puntuales de los cuales hacen parte los estudiantes representantes, su influencia en la toma de decisiones y su percepción de empoderamiento frente a la posibilidad de cambio.

2. **AC.** Tomar parte: Desde su perspectiva, ¿Qué oportunidades existen para la participación y diálogo de todas y todos los alumnos en la toma de decisiones?

3. **AC.** Empoderamiento, ¿A través de cuáles mecanismos consideran que el gobierno escolar les ha permitido generar cambios dentro de su colegio, a partir de su participación como miembros representantes?, si no lo ha permitido, ¿Cuáles han sido las barreras que lo han impedido? ¿qué alternativas proponen para lograrlo?

Tercer momento

Segmento final en el cual se busca indagar sobre la percepción de responsabilidad compartida frente a las acciones y efectos generados desde el gobierno escolar, y su inserción como miembros activos de dicho estamento participativo.

4. **RE.** Corresponsabilidad, ¿Cuáles considera que son las funciones de los estudiantes para el adecuado funcionamiento del gobierno escolar?

5. **RE.** Formar parte, A partir de sus vivencias como representantes durante este año escolar, ¿Cómo describirían la experiencia de ser representante estudiantil? ¿En qué escenarios de participación se han sentido más influyentes? Y ¿cómo incluirían a sus demás compañeros en estos procesos de participación?

Anexo 3. Estructura entrevista semiestructurada 1.

Entrevista semiestructurada 1 (2 MA. 2 AC. 1 RE.)

Población: Representante de docentes

1. MA. Derecho y obligación: ¿Qué elementos describiría como centrales para un desarrollo efectivo del GE?, ¿Cuáles de estos ha logrado evidenciar dentro del desarrollo de esta instancia en la institución?, si no están presentes, ¿Cómo los incluiría?

2. MA. Pedagógico: A partir de su accionar como docente y representante de docentes, ¿Qué habilidades considera que fortalecen los educandos al participar dentro de GE?, ¿Cuáles de estos factores considera posible trasladar de dicho escenario a la práctica constante en el aula?

3. AC. Empoderamiento: Hasta la fecha, ¿Qué proyectos impulsados desde los estamentos del GE, han sido comunicados y socializados a toda la comunidad educativa?, ¿Cómo describiría los mecanismos propuestos desde estos escenarios para la participación de los educandos?, de no existir ninguno ¿qué relaciones considera existen entre la ausencia de estas apuestas y la participación efectiva de los educandos?

4. AC. Pasividad: como miembro participante del GE, ¿Cómo describiría la participación de los educandos en los espacios de diálogo y toma de decisiones? ¿Qué factores considera que limitan o impulsan una participación activa?

5. RE. Comunicación productiva: ¿Qué elementos considera fundamentales para establecer canales de comunicación efectivos entre los diferentes sujetos de la comunidad educativa? ¿Con cuáles de ellos cuenta el actual funcionamiento del gobierno escolar?

Anexo 4. Estructura entrevista semiestructurada 2

Entrevista semiestructurada 2 (2 MA. 2 AC. 2 RE.)

Población: Directivas

1. MA. Derecho y obligación ¿Qué elementos describiría como centrales para un desarrollo efectivo del GE?, ¿Cuáles de estos ha logrado evidenciar dentro del desarrollo de esta instancia en la institución?, si no están presentes, ¿Cómo los incluiría?

2. MA. Pedagógico ¿Qué habilidades considera que fortalecen los educandos al participar dentro de GE?, ¿Cómo se relacionan dichos elementos a la apuesta institucional relacionada al educando que se desea formar?

3. AC. Empoderamiento: ¿Cómo describiría la participación estudiantil dentro de los proyectos impulsados desde los estamentos del GE? ¿Mediante qué mecanismos, estos proyectos han posibilitado escenarios de participación para los educandos?, de no existir ninguno ¿a qué cree que se deba?

4. RE. Incidencia: Teniendo en cuenta los proyectos anteriormente mencionados, ¿Qué elementos relacionados al diseño y ejecución de los objetivos y procesos de dichos espacios, han sido propuestos por los estudiantes? Y de no existir estos escenarios ¿Cómo cree que se relacione la ausencia de estos elementos con la participación estudiantil?

5. RE. Diálogo horizontal: diálogo vertical ¿Cómo describiría la participación de los educandos en los escenarios de decisión a los cuales tienen acceso? ¿Cuáles elementos considera que potencia o limitan su participación?

6. AC. Involucramiento constante ¿Cómo describiría la organización por parte de los estudiantes en el momento de participar y hacer saber sus ideas y opiniones?, ¿considera que dicho resultado se produce a partir de un involucramiento constante entre pares?

Anexo 5. Informe categorización ATLAS.ti versión 2022.

Proyecto (Análisis Proyecto de grado)

Informe creado por Julian Medina en 9/10/2022

Informe de códigos

Todos los (15) códigos

● Colaboración, acción en conjunto

3 citas:

1:4 ¶ 21 in Sistematización de la información recolectada

Las reuniones del consejo estudiantil son el principal espacio de toma de decisiones.

1:39 ¶ 23 in Sistematización de la información recolectada

la ejecución de proyectos no identifica al gobierno escolar como un promotor de estas iniciativas, mencionan que “las riendas de los proyectos son tomadas por las áreas de artes y música”, ellos gestionan y logran el aval de esos espacios al estar liderados por docentes pues “ellos sí tienen acceso directo con las directivas”

1:40 ¶ 25 in Sistematización de la información recolectada

Cuando estos proyectos se gestionan desde el gobierno escolar identifican diversas problemáticas y trabas.

● Comunicación productiva

3 citas:

1:17 ¶ 98 in Sistematización de la información recolectada

La docente identifica un fuerte problema de comunicación, pues considera que no se tienen las herramientas para que fluya una buena comunicación, por tanto, la categoriza como “no asertiva”.

1:41 ¶ 100 in Sistematización de la información recolectada

La comunicación entre estudiantes, se enmarca en las reuniones desde el consejo estudiantil, las cuales son gestionadas por los estudiantes. Donde los voceros de cada curso, comunican a los demás, los intereses y necesidades

1:42 ¶ 101 in Sistematización de la información recolectada

El consejo estudiantil, puede iniciar la comunicación de sus iniciativas involucrando a aquellos docentes con los cuales sientes más cercanía, se apoyan en los profesores de sociales a modo de consejería.

- **Corresponsabilidad**

1 citas:

1:11 ¶ 60 in Sistematización de la información recolectada

Trabajo en equipo, comunicación, escucha, entrega, liderazgo, confianza y apoyo, no obstante, los estudiantes remarcan que dichas categorías se presentan dentro de las relaciones entre pares, evidenciando una brecha con los demás estamentos de la comunidad educativa.

- **Democrático, antidemocrático**

4 citas:

1:2 ¶ 10 in Sistematización de la información recolectada

un gobierno más formalizado y establecido, poco ausente. Un gobierno diferente con cambios. Un gobierno escolar que se ha hecho sentir, tomado en serio.

1:8 ¶ 47 in Sistematización de la información recolectada

Se describe al gobierno escolar como movido, eficaz, con visibilidad, comunicativo, se le ha dado el valor, mejorado, innovador, complicado.

1:55 ¶ 48 in Sistematización de la información recolectada

Mecanismo más importante: Reuniones con los representantes estudiantiles. Reunión cada corte donde priorizaron problemáticas y las comunican a diferentes estamentos, orientación, coordinación profesores

1:56 ¶ 49 in Sistematización de la información recolectada

Manual de convivencia, elemento central en el desarrollo del GB. Propuesta desde el personero de entregar 1 manual de convivencia físico por estudiante. Su ejecución real termina por 1 manual por docente, 1 para coordinadores, 1 para orientación y 1 para cada representante de curso de todas las jordanas.

- **Derecho y obligación**

5 citas:

1:13 ¶ 69 in Sistematización de la información recolectada

La participación real es fundamental para que funciones el gobierno escolar, la elección por sí misma es insuficiente.

1:18 ¶ 106 in Sistematización de la información recolectada

Un gobierno escolar óptimo se liga de forma directa a la normativa, ley 115, decreto 1860. Liderazgo de rector dentro de los diferentes estamentos y apoyo de directivas en las dinámicas de participación.

1:57 ¶ 70 in Sistematización de la información recolectada

La docente reconoce que este año escolar, “los muchachos se entregaron, se comprometieron y tienen un sentido de pertenencia grande a lo que se postularon”, por eso, identifica el gobierno escolar del año en curso como el más participativo que recuerda hasta la fecha, en 22 años de servicio en esta institución.

1:58 ¶ 71 in Sistematización de la información recolectada

La profesora identifica que el gobierno escolar es visto en la mayoría de los casos como una figura legal que está limitada a la elección.

1:59 ¶ 107 in Sistematización de la información recolectada

Se identifica la presencia de todos estos elementos, mediante circulares, apoyo desde el área de ciencias sociales. Baja participación de padres de familia

● **Diálogo horizontal, diálogo vertical**

8 citas:

1:3 ¶ 14 in Sistematización de la información recolectada

Existen espacios de diálogo entre estudiantes, las reuniones. Estas se convocan de acuerdo a necesidades particulares, problemáticas o propuestas. Son convocadas por el personero.

1:22 ¶ 130 – 131 in Sistematización de la información recolectada

En los escenarios de decisión la participación de los educandos es buena, principalmente liderado por contralor, cabildante y personero.

Estos representantes hacen las veces de vínculo, entre los demás estamentos de participación donde se encuentran diversos miembros de la comunidad educativa (directivas, profesores) y el consejo de estudiantes, comunicando la información recolectada en cada uno de estos consejos en doble vía.

1:43 ¶ 17 in Sistematización de la información recolectada

Los estudiantes manifiestan que se encuentran abiertos al diálogo, pero no cuentan con un espacio específico para dar sus ideas y problemáticas a docentes y directivos.

1:44 ¶ 132 in Sistematización de la información recolectada

Limitantes en la participación: formación de los educandos para una toma de decisiones consciente. Ejemplo de ello, son las decisiones en la parte financiera y administrativa, donde los alumnos no tienen mayor conocimiento y su decisión y presencia solo cumple con un requisito legal.

1:45 ¶ 133 in Sistematización de la información recolectada

Los alumnos no tienen el conocimiento para realizar reformas estructurales y profundas. Por ello, los estudiantes deben tener formación de los procedimientos y conductos regulares para este generar esta incidencia.

1:46 ¶ 135 in Sistematización de la información recolectada

Para potenciar su participación es necesario formarse en el manejo de los escenarios de participación y los mecanismos de su acción.

1:47 ¶ 15 in Sistematización de la información recolectada

Las reuniones inician con la toma de asistencia, se da la palabra a cada asistente (representante por curso), y posterior toma de decisiones. Puede ser por problemas de convivencia entre estudiantes, con docentes u otros tipos de factores.

1:48 ¶ 17 in Sistematización de la información recolectada

No obstante, reconocen la existencia de un conducto regular en caso de problemáticas entre estudiantes. Director de curso, orientación, coordinación, rectoría.

● **Empoderamiento**

6 citas:

1:10 ¶ 57 in Sistematización de la información recolectada

Derecho de petición, solicitudes a consejo directivo, comités de gestión, reuniones, carta anónima a coordinación y docentes.

1:15 ¶ 83 – 89 in Sistematización de la información recolectada

La docente reconoce que, mediante la gestión del gobierno escolar, encabezada por el consejo estudiantil, se gestiona durante el presente año la iniciativa de divulgación del Manual de convivencia a la comunidad educativa, propuesta que, se ha tocado en el consejo directivo en reiteradas ocasiones, pero, solo se ha logrado durante este año.

De igual manera, reconoce un gobierno escolar unido, donde los alumnos han generado mediante su iniciativa, participación, interés y comunicación.

También, gestionaron la llegada de una emisora para abrir espacios fuera de la academia donde fuese posible, dar una visión diferente a la parte académica, aprovechando espacios diversos.

Dentro de los mecanismos identificados para la participación en estas apuestas, se identifica las reuniones del consejo estudiantil donde se plantean las problemáticas, y desde allí, se establece un derecho de petición frente al consejo directivo solicitando el conocimiento del Manual de convivencia

1:20 ¶ 119 in Sistematización de la información recolectada

La participación de los estudiantes ha sido óptima. Los estudiantes han realizado iniciativas de integración. Un ejercicio proactivo.

1:36 ¶ 120 in Sistematización de la información recolectada

Parte de motivación y sensibilización al inicio de año por parte de la institución, la personería y la alcaldía de Bogotá.

1:37 ¶ 122 in Sistematización de la información recolectada

Gestionan reuniones periódicas en la recolección de información ligadas a iniciativas, inquietudes, quejas o inconformidades, realizan el trámite de estos casos en la búsqueda de soluciones.

1:38 ¶ 58 in Sistematización de la información recolectada

Barreras: problemáticas con profesores, solicitudes ignoradas o denegadas, problemáticas particulares de los estudiantes que no desean compartir, miedo a la represión, apoyo parcial por parte de directivas.

● **Formar parte**

4 citas:

1:12 ¶ 62 in Sistematización de la información recolectada

Participar en el gobierno escolar es agradable en el triunfo y en el logro de objetivos, perjudicado en notas, generando estrés, perseverancia, responsabilidad, ver más allá y analizar más el trasfondo, además de desarrollo de liderazgo, mucha responsabilidad, aprender a ganar la confianza, desarrolla habilidades sociales; resulta agotador, pero permite aprehender a trabajar en equipo, comprender límites, reconocer conductos regulares, formación a futuro en liderazgo, reconocimiento del otro, aprender a manejar grandes cargas de trabajo.

1:49 ¶ 63 in Sistematización de la información recolectada

Escenarios de mayor influencia: reuniones entre estudiantes como base para la participación, sin presencia de docentes o directivos por miedo a la intimidación, la información es confidencial, se presenta posteriormente de su análisis.

1:50 ¶ 64 in Sistematización de la información recolectada

Escenarios de menor influencia: reuniones en consejos directivos, académicos y de convivencia, para participar se deben tener ideas muy claras al hablar, no obstante, se siente discriminación. Las opciones están predefinidas sin posibilidad de modificación. Los docentes y directivos tienen más conocimientos y por tanto la óptica de los alumnos puede ser no válida y resulta intimidante dar opiniones. Si las problemáticas están relacionadas a estudiantes se toma en cuenta la opinión de los representantes, si se trata de casos de inversión y manejos administrativos es posible opinar, pero no afecta en nada estas ideas.

1:51 ¶ 65 in Sistematización de la información recolectada

Incluir a los compañeros: dar información de manera directa a cada salón, dar confianza para opinar y dejar el miedo, realizar charlas con docentes, usar los mecanismos de participación, mayor responsabilidad de los directivos para ampliar su apoyo, debates en el momento de la elección y tomas de ideas, talleres de cómo elegir, talleres de cómo funciona el gobierno escolar.

● **Incidencia**

3 citas:

1:21 ¶ 125 in Sistematización de la información recolectada

Los alumnos se reúnen con los coordinadores y profesores para tramitar sus iniciativas en el diseño y ejecución de objetivos de actividades. Les cuesta presentar una propuesta sustentada y argumentada, pero han desarrollado conocimientos en escritos formales para presentar propuestas y mediar aquellas ideas que son factibles y aquellas que no.

1:52 ¶ 126 in Sistematización de la información recolectada

En la ejecución, los estudiantes en cargos de representación (personero, cabildante contralor), se han apoyado de los demás representantes para gestionar la distribución de roles y asignación de tareas.

1:53 ¶ 127 in Sistematización de la información recolectada

Existen actividades estructuradas desde el principio del año que se encuentran predefinidas dentro de las actividades académicas, por tanto, los alumnos no inciden directamente en su diseño, pero si, se vinculan en su ejecución y logística, ejercicio que liderados por docentes y directivos conectan con los líderes estudiantiles.

● **Involucramiento constante**

7 citas:

1:5 ¶ 29 in Sistematización de la información recolectada

Los estudiantes en cargos de representación, (cabildante, contralor, personero), crean constante presencia del gobierno escolar, sin necesidad de publicidad, convocan reuniones y gestionan los espacios, los estudiantes manifiestan que el gobierno escolar se observa a través de estos líderes.

1:23 ¶ 139 in Sistematización de la información recolectada

En un inicio requirió una guía por parte de los docentes y directivos, convocándolos a conocer los escenarios de participación

1:29 ¶ 33 in Sistematización de la información recolectada

Las reuniones son generadas mínimo una por mes, y los docentes son conscientes de dichos escenarios, por lo cual, los estudiantes representantes pueden asistir sin mayor inconveniente, se generan de manera constante.

1:30 ¶ 31 in Sistematización de la información recolectada

la información no es compartida con los demás miembros de la comunidad educativa y los distintos estamentos del gobierno escolar, hasta que se llega a una determinación final y no se menciona que representante o grupo de representantes tomó la iniciativa o expresó el inconveniente, se expresa como parte de un todo (consejo de estudiantes).

1:33 ¶ 139 in Sistematización de la información recolectada

El consejo de estudiantes se habituó y realizó reuniones autónomas convocadas por los líderes estudiantiles (personero, cabildante contralor) para la toma de decisiones y posterior comunicación de estas, a los demás miembros de la comunidad educativa y estamentos del gobierno escolar.

1:34 ¶ 141 in Sistematización de la información recolectada

El apoyo entre pares, trabajo en equipo es el centro del accionar participativo, comunicando los diferentes procesos y decisiones constantemente

1:35 ¶ 143 in Sistematización de la información recolectada

Las reuniones realizadas por el consejo estudiantil, también son foco de participación, toman situaciones que consideren importantes, se reúnen convocan y gestionan iniciativas, presentando una organización de trabajo en equipo efectiva, que genera incidencia en la organización institucional

● Legitimación

2 citas:

1:6 ¶ 36 in Sistematización de la información recolectada

Las decisiones dentro de las reuniones con estudiantes son tomadas mediante el diálogo y la comunicación. El personero las enfoca y condensa para comunicarlas al resto de la institución. Por ello, consideran que sus propuestas e ideas son tenidas en cuenta por los demás alumnos y los líderes, esto permite una aceptación de dichas iniciativas.

1:54 ¶ 37 in Sistematización de la información recolectada

Los representantes se sienten parte del gobierno escolar mediante acciones concretas recolección de firmas, opinión en reuniones, comunicación de problemáticas puntuales. Pero no toman en consideración la legitimación de sus acciones por parte de los demás actores de la comunidad educativa, como parte de sus objetivos participativos.

○ **Motivación**

2 citas:

1:1 ¶ 4 – 7 in Sistematización de la información recolectada

Compañeros callados, con poca participación.

Características de Líder llevaron al reconocimiento de los compañeros

Los profesores identifican habilidades de liderazgo.

Los estudiantes postularon en quien más confiaban, por ser mayor

1:7 ¶ 41 – 45 in Sistematización de la información recolectada

La motivación parte del no reconocimiento y aceptación de sus ideas e intenciones en años anteriores.

Representante de estudiantes está en el cargo desde mayo, por dimisión del anterior

Representantes elegidos de acuerdo a perfiles académicos y no relacionados al liderazgo

Falta de incidencia en gobiernos anteriores, no existía vocería por parte de los estudiantes.

Irregularidades en el colegio, falta de comunicación de anteriores gobiernos.

● **Pasividad**

3 citas:

1:16 ¶ 93 in Sistematización de la información recolectada

En los escenarios de decisión, se resalta el liderazgo del personero, contralor y cabildante, quienes han tomado la batuta frente a propuestas y decisiones, apoyados en el consejo estudiantil.

1:27 ¶ 94 in Sistematización de la información recolectada

limitaciones ligadas al miedo en la participación, miedo a: represión o sanción. No solo para los estudiantes, sino también, en el marco participativo de los docentes.

1:28 ¶ 95 in Sistematización de la información recolectada

inconformidad de los estudiantes durante años de permanencia en la institución frente a cambios positivos desde el gobierno escolar.

● **Pedagógico**

6 citas:

1:14 ¶ 75 in Sistematización de la información recolectada

Los educandos desarrollan su capacidad de liderazgo, reconoce que en otros escenarios los educandos pueden parecer callados o sumisos, pero los escenarios del gobierno escolar permiten evidenciar estas habilidades. Los estudiantes aprenden a gestionar, iniciativas, ideas y proyectos, la docente argumenta que “esa parte de organización admirativa se desarrolla en la participación del gobierno escolar”.

1:19 ¶ 111 in Sistematización de la información recolectada

Los educandos desarrollan habilidades como: competencias ciudadanas y competencias socioemocionales como la participación, liderazgo y el desarrollo interpersonal.

1:60 ¶ 77 in Sistematización de la información recolectada

De igual modo, las habilidades comunicativas hacen parte de las capacidades desarrolladas, hablar en público, expresar sus ideas, opiniones y sugerencias.

1:61 ¶ 79 in Sistematización de la información recolectada

La docente plantea en su ejercicio docente, actividades ligadas a la desconexión de la parte tecnológica y las pantallas para conectar con el mundo real mediante la campaña “más juego menos celular”, apuntando a fortalecer habilidades comunicativas, valores ligados a la responsabilidad y la participación, fortaleciendo el sector mental y corporal.

1:62 ¶ 113 in Sistematización de la información recolectada

Dentro de los ajustes del PEI en el 2019, se definen perfiles de los educandos ligados a la formación de ciudadanos, y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

1:63 ¶ 115 in Sistematización de la información recolectada

El gobierno escolar trabaja de la mano con el área de sociales y orientación atendiendo necesidades ligadas en problemáticas de ansiedad depresión violencia conflictos entre otros.

● **Tomar parte**

4 -citas:

1:9 ¶ 51 in Sistematización de la información recolectada

Dificultades por múltiples responsabilidades académicas, personales y en los cargos de representación.

1:24 ¶ 52 in Sistematización de la información recolectada

Los representantes toman las problemáticas particulares de sus salones y las exponen en reuniones generales, nuevamente el diálogo y la toma de decisiones de los educandos se toman dentro de estas reuniones con los representantes de estudiantes

1:25 ¶ 53 in Sistematización de la información recolectada

Se presentan barreras por parte de docentes al existir estos espacios en horarios simultáneos a las clases, por lo que no siempre se dan los permisos para asistir.

1:26 ¶ 55 in Sistematización de la información recolectada

Espacios informales de diálogo: grupos y chats de WhatsApp, buzón de quejas de Google.

Referencias Bibliográficas

- Acosta Valencia, G. L., & Garcés Montoya, Á. (2010). ÁMBITOS Y ESCENARIOS DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA JUVENIL EN MEDELLÍN. *Anagramas Rumbos y Sentidos de La Comunicación*, 8(16), 15–31.
- Argüello Vera, J. A. (2016). *PARTICIPACIÓN Y LOS MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN COMO EL GOBIERNO ESCOLAR EN CONTEXTOS EDUCATIVOS RURALES Y URBANOS: UN ESTUDIO REALIZADO EN EL MUNICIPIO DE SIBATE, CUNDINAMARCA* [UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL].
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1009/TO-19592.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baranowski, M. (2020). A contribution to the critique of worthless education: between critical pedagogy and welfare sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 391–405. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732195>
- Benedicto, J., & Morán, M. L. (2002). Concepciones de ciudadanía activa: los terminos del debate político. In *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes* (pp. 25–45).
- Berrocal, E., & Exposito, J. (2011). El proceso de investigación educativa II: investigación-acción. *Innovación docente e investigación educativa: Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, 35-50.
- Cambiasso, M. (2015). CONSIDERACIONES CRÍTICAS SOBRE LA TEORÍA DE LA ESTRUCTURACIÓN DE ANTHONY GIDDENS. *Athenea Digital*, 15(3), 217–232.
- Castillo Gallardo, M. (2012). CONSTRUYENDO CATEGORÍAS PARA PENSAR LA AGENCIA POLÍTICA EN SOCIEDADES DESIGUALES. UNA REFLEXIÓN SOBRE ARENDT Y BUTLER. *REVISTA INTERNACIONAL DE PENSAMIENTO POLÍTICO*, 7, 275–289.
- Castro Zubizarreta, A., & Osoro Sierra, J. M. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89–108.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas. In *Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes*.
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Comisión de la Verdad de Colombia. (2022). *Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia. Hay futuro si hay verdad. Informe final*.

- Congreso de Colombia. (31 de mayo de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Mecanismos de participación ciudadana. [Ley 134 de 1994].
- Congreso de Colombia. (06 de julio de 2015) Promoción y protección del derecho a la participación democrática. [Ley 1757 de 2015].
- Congreso de Colombia. (29 de abril de 2013) Ciudadanía juvenil. [Ley 1622 de 2013].
- Constitución Política de Colombia, Editorial Corte Constitucional (1991).
[http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm](http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso_Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm)
- Cubides, H. J. (2001). Gobierno Escolar Cultura Y Conflicto Político En La Escuela. *Nómadas*, 15, 10–23.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación Una introducción a la filosofía de la educación* (MORATA. S. L. (ed.); 3rd ed.). MORATA. S. L.
<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3111900458.pdf?documentId=0901e72b81272f85>
- Duque Peralta, B. del C. (2009). La Formación Ciudadana En El Sistema Educativo De Colombia: ¿Una Mirada Reactiva O Transformadora? *Revista Eleuthera*, 3, 165–178.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (Vol. 0, Issue 0). Ediciones Morata, S. L.
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/99/LAMA_MORE_HECTOR_POSESION_POSESION_PRECARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttp://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1135/1/T0836-MDP-Escobar-La_valoración_de_la_prueba.pdf%0Ahttp://
- Ema López, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, 0(5), 1–24. <https://doi.org/10.5565/34133>
- Friese, S. (2022). ATLAS.ti Windows Analyze anything, faster. *Ti Scientific Software.*, 126.
- Garcés Meneses, J. A. (2017). El reto de las escuelas democráticas modernas. El caso colombiano. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales En Investigación Educativa*, 8(15), 1–15.
- Gómez Abarca, C. de J. (2021). *JÓVENES, ACCIONES Y MOVIMIENTOS*.
- Gómez Clavijo, D. N., & Zapata, Figueroa, L. A. (2019). El sujeto crítico político. La subjetividad del personero estudiantil. *Horizontes Pedagógicos*, 21(2), 63–74.
- González, A. H., Madoz, M. C., Saadi, M. F., & Hughes, D. (2011). Estrategias de virtualización para la moderación grupal basadas en la técnica de Metaplan. In *VI*

Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación - Sexta Edición* (McGRAW-HILL (ed.); Sexta). -
- Kruger, M. (2017). Subjetividad política y proyecto común : Desafíos y apuestas de la politización juvenil contemporánea desde América Latina. *Educación , Política y Subjetividad*, 107–124.
- Martínez, M., & Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría subjetividad política en proceos investigativos. In *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (Issue 2011, pp. 169–189).
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Ministerio de educación nacional. (5 de agosto de 1994) [Decreto 1860 de 1994]
- Ministerio de educación nacional. (26 de mayo de 2015) Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. [Decreto 1075 de 2015]
- Mora Mora, R. (2008). Currículo y gobierno escolar : estrategias para la formación de ciudadanos. *Revista Justicia*, 13, 83–92.
- Negri, A. (1993). La anomalía salvaje: ensayo sobre poder y potencia en Baruch Spinoza (No. 74). Anthropos Editorial.
- Pavez Soto, I., & Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193–210.
- Colegio Técnico San Cristóbal Sur IED, (S.F), PEI,
<https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-11/PEI%20%20COLEGIO%20SAN%20CRISTOBAL%20SUR.pdf>
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., & Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295–304.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, 16, 91–102. <https://revistaentelequia.wordpress.com/2013/10/12/1320/>
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). Investigación cualitativa. In ARFO Editores e Impresores Ltda (Ed.), *Pharmaceutical Care Espana* (Vol. 13, Issue 6).
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1cfthrh.8>
- Tonon, G., Alvarado, S., Ospina, H., Lucero, P., Botero, P., Luna, M. T., & Fabris, F. (2009). REFLEXIONES LATINOAMERICANAS SOBRE INVESTIGACION CUALITATIVA. In *Universidad Nacional de La Matanza-Prometeo*. Universidad Nacional de La Matanza-Prometeo.

Universidad, A. N. (n.d.). *Grupo De Investigación Culturas Universitarias*. Retrieved October 6, 2021, from <http://investigacion.uan.edu.co/grupo-de-investigacion-culturas-universitarias>