

Percepciones Estudiantiles Sobre Ambientes De Aprendizaje Para La  
Participación Ciudadana

AUTORES:

Carlos Enrique Parra Guerrero  
Héctor Harold Rodríguez Navarro  
Alexis Fernan Urrea Romero


Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Desarrollo  
Educativo y Social

DIRECTOR

Diógenes Carvajal Llamas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  
Bogotá, D. C.

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIZANDO LA CALIDAD</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado de maestría
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Percepciones estudiantiles sobre Ambientes de Aprendizaje para la Participación Ciudadana
<b>Autor(es)</b>	Parra Guerrero, Carlos Enrique; Rodríguez Navarro, Héctor Harold; Urrea Romero, Alexis Fernan
<b>Director</b>	Carvajal Llamas, Diógenes
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017, 33 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
<b>Palabras Claves</b>	CIUDADANÍA ACTIVA, PARTICIPACIÓN, AMBIENTES DE APRENDIZAJE, RECONOCIMIENTO, ESCUELA.

<b>2. Descripción</b>
<p>Esta investigación tiene como propósito identificar la percepción que tienen los estudiantes sobre los ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana en la escuela y la manera como en esta se propicia dicha participación. Para ello se indagó sobre los sentimientos, actitudes y opiniones que frente a este proceso manifiestan estudiantes de una institución pública del departamento de Cundinamarca, Colombia.</p> <p>Los resultados nos muestran tensiones en el proceso de configuración de ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana, especialmente en torno al reconocimiento que perciben los estudiantes como seres humanos y como sujetos políticos por parte de la institución educativa, lo que afecta directamente el desarrollo de capacidades para la ciudadanía. A partir de esto se discuten puntos de reflexión para que la escuela fomente ambientes de aprendizaje que promuevan una ciudadanía activa.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Auerbach, C., Silverstein, L. (2003). Qualitative data. An introduction to Coding and Analysis. USA: New York University press.</p> <p>Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela: <i>El aprendizaje de la participación</i>. En N. de Alba, F.</p>

García, A. Santisteban (Editores), Educar para la participación: ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales (pp. 37-46). España: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Dey, I. (1993). Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists. New York.: Routledge.

Giroux, H. (1998). La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época. México: Siglo XXI Editores.

Hart, R. (1992). Children´s participation: from tokenism to citizenship. Florence: International child development centre, UNICEF.

Honnet, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Critica: Barcelona.

Oraison, M.; Perez A.M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino hacia la participación. Revista Iberoamericana de Educación, 42, pp. 15-29.

#### 4. Contenidos

El artículo se desarrolla identificando la percepción que tienen los estudiantes sobre los ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana en la escuela y la manera como en esta se propicia dicha participación. La estructura del documento inicia con los referentes teóricos sobre ciudadanía activa, ambientes de aprendizaje y participación; dando paso a la propuesta metodológica de la investigación basada en la teoría fundamentada.

Posteriormente se detallan los hallazgos de la investigación donde destacan las categorías emergentes de los datos obtenidos: reconocimiento/menosprecio como seres humanos y sujetos políticos, autonomía, liderazgo, institución educativa, subjetivación y estigmas estudiantiles. Para cada una de estas se utilizaron gráficas y tablas para explicar sus relaciones internas. Finalmente se establece la relación estructural entre las diferentes categorías señaladas.

El documento continua con la discusión sobre los hallazgos, destacándose en esta sección el uso de la teoría del reconocimiento propuesta por Axel Honnet para comprender los datos obtenidos. Además se proponen discusiones que permitan profundizar en nuevos temas de investigación relacionados con la temática presentada.

Para finalizar se presentan las conclusiones donde se sintetizan los resultados obtenidos y se proponen sugerencias para configurar ambientes para la participación ciudadana en la escuela que promuevan el desarrollo de capacidades para la democracia participativa a través del ejercicio de la ciudadanía activa.

## 5. Metodología

La metodología se diseñó bajo el marco de la teoría fundamentada, desde la perspectiva de Auerbach y Silverstein. Según los autores, la metodología de la teoría fundamentada permite que el investigador empiece la investigación sin necesidad de probar una hipótesis previa, por tanto es una aproximación llamada investigación generadora de hipótesis. Esta metodología usa dos principios básicos: 1) preguntar más que medir, y 2) generar hipótesis usando codificación teórica.

Los instrumentos de investigación utilizados para recolectar la información y generar hipótesis fueron: observaciones de clases de Ciencias Sociales grabadas en video, encuestas que fueron llenadas en formatos físicos desarrollados por los investigadores, entrevistas grabadas en audio, y finalmente se desarrolló un grupo focal que fue grabado en video. De igual forma, se hizo seguimiento a algunas actividades desarrolladas dentro de la institución.

La información obtenida se organizó en matrices lo que permitió depurar la información, y relacionarla para determinar el punto de saturación y la posterior construcción de las categorías de análisis.

## 6. Conclusiones

Entre las conclusiones de este trabajo sobresalen:

Encontramos que los estudiantes manifiestan tensiones respecto a los ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana, puesto que si bien encuentran que la institución educativa cumple con contenidos académicos sobre el tema y hace un seguimiento al proceso del gobierno estudiantil, expresan que en la cotidianidad hay varios factores que limitan su capacidad y disposición hacia el ejercicio de la participación. Especialmente se identificó como un elemento de tensión importante el reconocimiento que se les da a los estudiantes como seres humanos y como sujetos políticos.

Los estudiantes señalaron que los espacios para la participación se daban en las clases, el gobierno estudiantil, los actos culturales, y las actividades extra académicas, todos ellos mediados por la comunicación: trato entre estudiantes, entre estudiantes y representantes estudiantiles, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y directivos, entre estudiantes y externos. Participar se referenció a ser parte de estos espacios: hablar en clase respecto a los temas tratados y representar al curso o la institución, pero no se hizo mención al construirlos conjuntamente con toda la comunidad educativa. Esto refleja procesos de comunicación unidireccionales y jerárquicos, donde no se hace un ejercicio de concertación.

Mientras en la escuela no se estén estableciendo ambientes de aprendizaje que tengan como base la confianza, el respeto y la valoración, a través de la comunicación asertiva, no será posible formar ciudadanos con la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima necesarios para desarrollar capacidades de reciprocidad, liderazgo, autonomía y pensamiento crítico, rasgos esenciales para la participación ciudadana activa.

<b>Elaborado por:</b>	Parra Guerrero, Carlos Enrique; Rodríguez Navarro, Héctor Harold; Urrea Romero, Alexis Fernan
<b>Revisado por:</b>	Carvajal Llamas, Diógenes

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	28	08	2017
--	----	----	------

# Percepciones estudiantiles sobre Ambientes de Aprendizaje para la Participación Ciudadana<sup>1</sup>

## Students' perceptions about learning environments on citizen participation

*Parra Guerrero Carlos Enrique<sup>2</sup>*  
*Rodríguez Navarro Héctor Harold<sup>3</sup>*  
*Urrea Romero Alexis Fernan<sup>4</sup>*

### Resumen

Esta investigación tiene como propósito identificar la percepción que tienen los estudiantes sobre los ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana en la escuela. Se busca de esta forma aportar a las discusiones sobre escuela, participación y ciudadanía, tomando como referencia los sentimientos, actitudes y opiniones que frente a este proceso manifiestan estudiantes de una institución pública del departamento de Cundinamarca, Colombia.

Para esto se utilizó como enfoque metodológico el marco de la teoría fundamentada, usando la perspectiva de Auerbach y Silverstein; así, a medida que se recogieron los datos de investigación, a través de observación de actividades, encuestas, entrevistas y un grupo focal, se fueron formulando las hipótesis de trabajo, para finalmente construir las categorías de análisis. Los resultados nos muestran tensiones en el proceso de configuración de ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana, especialmente en torno al reconocimiento que perciben los estudiantes como seres humanos y como sujetos políticos por parte de la institución educativa (otros estudiantes, profesores y directivos), que afecta directamente el desarrollo de capacidades para la ciudadanía. A partir de esto se discuten puntos de reflexión para que la escuela fomente ambientes de aprendizaje que promuevan una ciudadanía activa.

---

<sup>1</sup> Este trabajo de investigación se realizó en el marco de la línea en Pedagogía y Educación de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional

<sup>2</sup> Licenciado en Educación Básica y Media Vocacional en el área de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad CENDA, Sociólogo de la Universidad Cooperativa, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>3</sup> Administrador de Empresas de la Universidad de la Salle, Especialista en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>4</sup> Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Ambiente y Desarrollo Local de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional.

## **Abstract**

This research aims to identify students' perceptions about learning environments for citizen participation in school. It seeks to contribute to the discussions about school, participation and citizenship, taking as a starting point the feelings, attitudes and opinions students have, in a public institution of the department of Cundinamarca, Colombia.

With this purpose, the researchers used the grounded theory methodology from the perspective of Auerbach and Silverstein. This way, as research data were collected, mainly observations, surveys, interviews and a focus group, the work hypotheses were developed to finally construct the categories of analysis. The findings show tensions in the process of configuring learning environments for citizen participation, especially regarding the fact that students perceive they are not recognized as human beings and as political subjects by the educational institution. Thus, affecting the development of citizenship's abilities. From this, we discuss points of reflection for the school to foster learning environments that promote active citizenship.

**Palabras clave:** CIUDADANÍA ACTIVA, PARTICIPACIÓN, AMBIENTES DE APRENDIZAJE, RECONOCIMIENTO, ESCUELA

**Key words:** active citizenship, participation, learning environments, recognition, school

## **Introducción**

La construcción de sociedades más justas, inclusivas y equitativas requiere del fortalecimiento de la democracia participativa, donde los ciudadanos tengan un rol más activo en la sociedad y el Estado. La educación para la participación y la ciudadanía es una gran herramienta para lograr este fin (Delval, 2012; Oraison, 2016). En este proceso, la escuela cumple un papel central a través de la enseñanza/aprendizaje de los conocimientos y capacidades para la ciudadanía. Además de formar en los aspectos teóricos sobre esta, la institución educativa brinda al estudiante espacios para poder ejercer la participación.

Sin embargo, la escuela no debe ser vista como un espacio neutro: ya que puede legitimar y reproducir formas específicas de ciudadanía (Giroux, 1998), o puede ser espacio para la praxis pedagógica como praxis política hacia la generación de transformaciones sociales (Oraison y Perez, 2006). Por tanto, se hace necesario examinar en nuestros contextos cómo se da el proceso de formación de ciudadanía dentro de las instituciones educativas.

Es especialmente importante comprenderlo en su práctica, es decir, cómo la escuela configura ambientes de aprendizaje para la participación como ejercicio de la ciudadanía, considerando que la escuela habilita las posibilidades de la auténtica existencia de la ciudadanía (Oraison, 2009). Para lo anterior es necesario reconocer los diferentes puntos de vista que al respecto tienen los actores involucrados en la escuela. A su vez, esto permitirá enriquecer el diálogo y el consenso para una mayor concertación respecto a la construcción y desarrollo de estos procesos educativos.

Buscando contribuir con la reflexión sobre ciudadanía, participación y escuela, esta investigación aborda la siguiente pregunta: ¿cuál es la percepción que tienen los estudiantes sobre los ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana en la escuela?; tomando como referencia una institución educativa pública del departamento de Cundinamarca, Colombia.

### **Referente teórico**

En el desarrollo de esta investigación se usaron como referentes teóricos los conceptos de ciudadanía activa, ambientes de aprendizaje y participación, en relación a la escuela. Bajo esta mirada, la escuela debe estar en posición de asumir el fortalecimiento de la democracia. Así, siguiendo las ideas de Giroux (1998), Delval (2012), Oraison (2009), Oraison y Pérez (2006) y Hart (2005), esta debe enfocarse en ser un espacio de participación genuina, abierta al diálogo y la solidaridad, que permita el desarrollo de la ciudadanía activa, la autonomía, la reflexividad y el pensamiento crítico. Una escuela donde todos puedan participar de diferentes formas y todos puedan aportar a las decisiones que se toman, que permita la construcción conjunta de la ciudadanía.

Siguiendo esta línea, entenderemos la Ciudadanía Activa, en palabras de Giroux, como aquella que “no reduciría los derechos democráticos a la mera participación en el proceso de la votación electoral, sino que extendería la noción de los derechos a la participación en la economía, el estado y otras esferas públicas” (Giroux, 1998, p. 56). Por tanto, exige al ciudadano un compromiso constante con el control, seguimiento y participación en la vida comunitaria y en la construcción de Estado, y para nuestro caso concreto, en la vida escolar.

Se reconoce, además, que un ciudadano activo debe desarrollar habilidades como participación, autorreflexión, autodeterminación, diálogo grupal e identificación y resolución de problemas. Para Hart (2005), la base para alcanzarlas y afirmarse como ciudadano está en

que la persona se sienta bien consigo misma y con sus capacidades. En esta investigación, estos fueron elementos centrales para caracterizar la participación ciudadana.

Por otra parte, tenemos el concepto de Ambientes de Aprendizaje. Estos son entendidos como espacios sociales donde el sujeto, por medio de procesos de comunicación, construye conocimientos y saberes, y desarrolla capacidades<sup>5</sup>. La escuela, siendo uno de los espacios sociales donde el individuo pasa gran parte de su tiempo desde su infancia, configura ambientes de aprendizaje cruciales para la formación de sujetos.

Adoptar la anterior definición nos permite establecer parámetros para analizar los ambientes de aprendizaje. Primero, ser un espacio social implica reconocer un contexto mediado por relaciones sociales, culturales, económicas y políticas. Segundo, enfoca la importancia de la comunicación en la forma en que se consolida el proceso de enseñanza/aprendizaje para el desarrollo de conocimientos, saberes y capacidades, permitiendo establecer como foco de observación los espacios donde se desarrolla esta comunicación: las relaciones interpersonales, el desarrollo de las clases; los eventos institucionales; y los canales de comunicación institucionales.

Adicional a lo anterior, identificamos que los ambientes de aprendizaje se relacionan con la idea de ciudadanía activa, al interior de una institución educativa, ya que son el medio a través del cual, explícita y/o implícitamente, se están construyendo ideas de ciudadanía en los estudiantes.

Finalmente, en aras de tener una referencia para entender la potencialidad de la participación de los estudiantes, se usó la escala de participación infantil propuesta por Roger Hart (1992). Como se muestra en la Figura 1, se distinguen dos grandes tramos: el de la no participación y el de la participación genuina. En el inicio de la escalera propuesta por Hart, están señaladas formas de participación que realmente no están buscando una participación activa por parte de los niños, sino que son controladas e instrumentalizadas por los adultos.

A medida que se avanza se distinguen formas de participación en las cuales se reconoce cada vez más la validez del niño como un sujeto autónomo, de mayor iniciativa y capaz de tomar decisiones y resolver problemáticas. Vistos a la luz de los postulados de la ciudadanía activa,

---

<sup>5</sup> La base de esta conceptualización corresponde al ejercicio colectivo que realizó la línea de investigación en Educación y Pedagogía, cohorte 41, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, asesorada por el profesor Diógenes Carvajal.

estos niveles de participación son los más deseables en un ambiente de aprendizaje que fortalezca la democracia participativa desde la escuela.

Hart (1992) propone que todo programa deberá ser diseñado para maximizar la oportunidad de un niño para escoger participar al más alto nivel de su habilidad. Trasladando esto al contexto de esta investigación, tendríamos como premisa de análisis que los ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana en la escuela deberán estar configurados para permitir al estudiante desarrollar su máximo potencial para la participación.



Figura 1. Escalas de participación. Adaptado de Hart (1992)

## Metodología

El enfoque metodológico de esta investigación está diseñado bajo el marco de la teoría fundamentada, desde la perspectiva de Auerbach y Silverstein (2003). Según los autores, la metodología de la teoría fundamentada permite que el investigador empiece la investigación sin necesidad de probar una hipótesis previa, por tanto es una aproximación llamada investigación generadora de hipótesis. Esta metodología usa dos principios básicos: 1) preguntar más que medir, y 2) generar hipótesis usando codificación teórica (Auerbach y Silverstein, 2003, p. 7). Este procedimiento de análisis de datos permite desarrollar hipótesis a partir de lo que los participantes dicen.

Es oportuno señalar que aun así es necesario partir de un supuesto inicial, en nuestro caso que desde el área de Ciencias Sociales se configuran ambientes de aprendizaje para la

participación ciudadana, siendo la encargada de la formación en democracia desde la escuela. Por ello, la recolección de información se realizó tomando esta área como punto de partida.

Se utilizaron los siguientes instrumentos de investigación para ir recolectando información y generando hipótesis: observaciones de clases de Ciencias Sociales grabadas en video, encuestas que fueron llenadas en formatos físicos desarrollados por los investigadores, entrevistas grabadas en audio, y finalmente se desarrolló un grupo focal que fue grabado en video. Además, se consultaron documentos de la institución educativa y videos de algunas actividades realizadas por parte del área de Ciencias Sociales con los estudiantes, como la socialización sobre los mecanismos de participación ciudadana y el derecho al acceso a la información pública, además de un ejercicio de debates impulsado por estudiantes del consejo estudiantil y apoyado por profesores del área de sociales.

**Las observaciones de clase** se realizaron con cuatro docentes del área de Ciencias Sociales; para cada uno se hicieron dos observaciones con el objetivo de tener una aproximación a sus prácticas educativas respecto a la participación ciudadana en el aula. Esto nos permitió hacer una primera aproximación al contexto institucional y, a partir de las observaciones, construir unas ideas preliminares y esbozar algunas hipótesis de trabajo.

**La encuesta** se estructuró a partir de preguntas cerradas y algunas abiertas, tipo cuestionario, buscando indagar la opinión sobre aspectos como la participación en clases y en la institución. Se aplicaron a un curso de cada uno de los grados de sexto a once. En total se realizaron 152 encuestas. Además, a los estudiantes del consejo estudiantil se les preguntaron los motivos por los cuales hacían parte del gobierno estudiantil. Este instrumento se consolidó como un punto de referencia fundamental para elaborar hipótesis de trabajo más precisas sobre la percepción de los estudiantes sobre los ambientes de aprendizaje para la participación en la institución educativa.

**Las entrevistas** se realizaron a tres estudiantes que hicieron parte del gobierno estudiantil durante el año 2016: personero, contralora y la representante de los estudiantes. De igual forma, se entrevistó a los cuatro docentes del área de Ciencias Sociales cuyas clases fueron grabadas, con el objetivo de reunir más elementos para el análisis de contexto.

**El grupo focal** se desarrolló con nueve estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°. Los participantes fueron escogidos a través de una muestra por conveniencia: se seleccionaron estudiantes que participaban en el año 2017 del gobierno estudiantil y estudiantes que mostraron actitudes hacia la participación y el cuestionamiento crítico en los foros de las candidatas a personería del mismo año.

La información obtenida de los videos, las entrevistas y las encuestas fue transcrita y/u organizada en matrices descriptivas, para ser analizada continuamente, siguiendo las recomendaciones de Auerbach y Silverstein (2003). De esta forma se fueron identificando temas de acuerdo a los aspectos más relevantes, sobre los que se fueron generando hipótesis de trabajo, desarrollando un proceso iterativo durante cada etapa de análisis. También se fueron definiendo aquellos aspectos en los cuales era necesario profundizar. Posteriormente, se realizó el grupo focal que permitió consolidar los ejes de la investigación. En esta etapa se empezó a identificar la saturación de las categorías de análisis.

Para realizar el análisis de toda la información recolectada a través de los instrumentos de investigación, se elaboró una matriz donde los datos se agruparon dentro de las categorías de análisis finales. En cada una, los datos se fueron agrupando según su semejanza, hasta que finalmente quedaron las relaciones que ya no podían seguir siendo agrupadas. A cada una, según la frecuencia en que se encontraba en las percepciones de los estudiantes, se le asignó un grado, denominados por los investigadores como de alta, media o baja incidencia.

## **Resultados**

El proceso investigativo permitió visibilizar las tensiones que se presentan en la escuela respecto a los ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana, desde el punto de vista de los estudiantes. Uno de los puntos más importantes que se encontraron en este proceso es que sus percepciones se enfocaban a un nivel básico de participación: ya que son estudiantes que no se sienten ni escuchados, ni valorados, ni tenidos en cuenta dentro del proceso académico y político desarrollado en la institución educativa. Se identificaron tensiones en los estudiantes respecto al reconocimiento que se les hace tanto como seres humanos como sujetos políticos.

De esta forma el objeto de estudio inicial sobre los ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana quedó enmarcado dentro de una perspectiva más general: las formas

en que los ambientes de aprendizaje facilitan o dificultan la participación de los estudiantes en la institución educativa. Para el caso concreto, aprehender las relaciones que se tejen en torno al objeto de estudio, nos permitirá hallar conclusiones respecto a la participación ciudadana en la escuela.

Los estudiantes identificaron tanto factores favorables como limitantes para la participación, entre los que se encuentran: las cualidades personales, los compañeros, los docentes y directivos, el gobierno estudiantil, el apoyo institucional, la infraestructura, las clases, los actos culturales y actividades extra académicas, y la comunicación con los diferentes actores institucionales.

Es importante señalar que en las encuestas los estudiantes respondieron, en su mayoría, afirmativamente cuando se indagaba sobre si participaban en clases o en la institución. Cuando se profundizaba en la forma en que lo hacían, algunos mencionaban que a través de acciones como participar de las elecciones estudiantiles, siendo representante de curso, en los eventos culturales o en eventos deportivos. En clase, los estudiantes manifiestan que participan a través de cumplir con las actividades que trae el docente, en exposiciones o hablando sobre los temas de clases. Visto desde nuestra interpretación de la escala de Hart (1992) hacia la ciudadanía activa, vemos que este tipo de percepciones distan de los tramos de la participación genuina; no se observa un horizonte de los estudiantes hacia formas más activas de participación en la clase o en la institución educativa.

Sin embargo, cuando se indagó a los estudiantes en el grupo focal sobre el sentido de la participación se obtuvieron los siguientes significados: “que los estudiantes no tengan ese temor de hablar ante una situación en la que no se encuentran de acuerdo, como, por ejemplo, el conflicto con un profesor, o la inconformidad ante una clase o algo así”; “que cada estudiante tiene diferente punto de vista. Es pues aprender a respetarlo”; “estar nosotros informados de lo que pasa en lo social, y tener conocimiento de todo”; “escuchar las otras opiniones y también dar un punto de vista”; “participar también es ayudar a los compañeros con sus dudas académicas”.

Con estos estudiantes, el horizonte de formas de participación más activas sí se hizo evidente. Se puede observar que estas definiciones se ligan a aspectos morales, éticos y políticos dentro de la institución, especialmente hacia el diálogo y la solidaridad a través del reconocimiento del otro como un igual, y de la autoidentificación del potencial para aportar ideas, denunciar irregularidades, y de la preocupación por el acontecer social. Vale la pena resaltar que este

grupo fue unánime al señalar la apatía y el desinterés que identifican en la mayoría de los estudiantes de la institución por la participación.

Adicionalmente, se encontró una constante crítica hacia algunos ambientes de aprendizaje en la institución: clases poco didácticas, aburridas y monótonas; estudiantes desinteresados, apáticos, con pereza o con temor a expresarse en público, que a veces solo participan incentivados por un beneficio académico. Igualmente, se señaló la ausencia de espacios especializados para realizar actividades extracurriculares, y falta de apoyo y atención a los estudiantes.

Respecto a esta crítica, en las entrevistas y charlas con los docentes de la institución educativa se evidenció que no hace parte de una problemática puntual sino que corresponde a limitantes más generales presentes en el sistema educativo colombiano: docentes sin motivación, ausencia de recursos didácticos y tecnológicos, infraestructura deficiente, exceso de estudiantes por docente, presión por cumplir metas institucionales, falta de tiempo para desarrollar actividades extracurriculares, temor por la responsabilidad legal del docente con los estudiantes, entre otros.

Para estructurar las formas en que se presentaron las tensiones halladas en el proceso investigativo, se seleccionaron temas que fueron determinados por los datos de investigación y que en el proceso reflexivo de la investigación permitieron establecer las categorías que direccionaron el trabajo interpretativo.

Las categorías de análisis identificadas durante la investigación, establecidas por los investigadores a partir de presupuestos teóricos, sustantivos e “in vivo”<sup>6</sup>, son: Reconocimiento/Menosprecio, que se expresa a través del Ser Humano y Ser Sujeto Político; Autonomía; Liderazgo; Institución Educativa; Subjetivación; y “Estigmas Estudiantiles”.

Para organizar las relaciones y fundamentaciones que se identificaron al interior de cada categoría, se recurrió a Dey (1993). Este autor plantea el uso de mapas para hacer representaciones visuales de construcciones conceptuales cualitativas que den cuenta de los

---

<sup>6</sup> En comillas se encuentra referenciada una categoría emergente. Esta categoría es un código in vivo en cuanto es reconocida por los mismos participantes de la investigación, “Los códigos “in vivo” proceden directamente del lenguaje empleado por los informantes. Estos códigos se caracterizan porque las personas que los utilizan les asignan un significado muy preciso, de modo que tienen una alta significación interpretativa en el área sustantiva de la investigación”. (Cuiat, 2008, p. 7)

hallazgos. Es así que se representan visualmente los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de investigación, permitiendo la identificación, agrupación y relación de esta información, para facilitar su comprensión. En la Figura 2. Se explican los elementos contenidos en cada representación de las categorías de análisis:

## Elementos de los gráficos

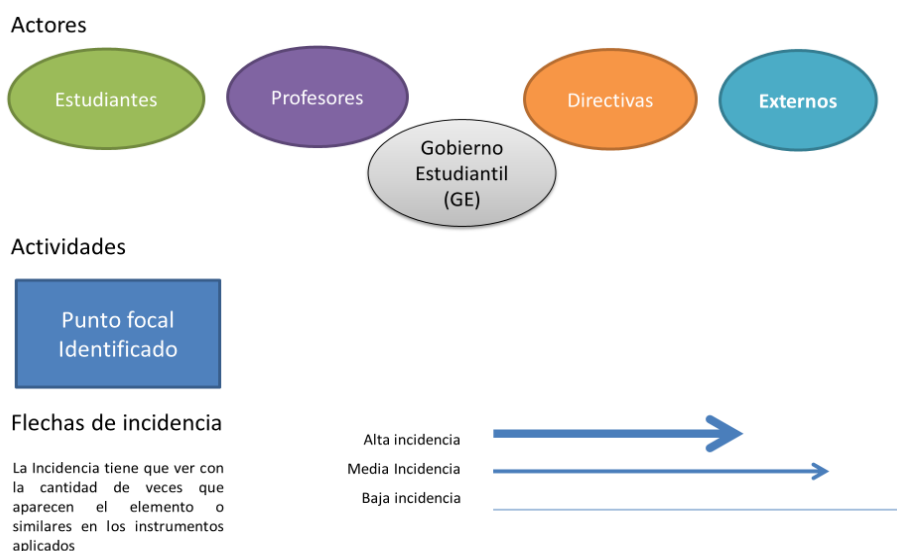


Figura 2. Elementos de los gráficos (Elaboración propia)

Es de aclarar que en algunas graficas aparecerá una línea punteada; esta se genera por la relación existente entre actores y muestra que existe una barrera creada por varios actores para dejar actores fuera del área delimitada; estas se explicarán directamente en las gráficas.

Dentro de los elementos que componen los datos se encuentran cinco actores. Los dos primeros corresponden a los profesores y las directivas, encargados de la orientación de los estudiantes por medio de la utilización de métodos, enfoques y modelos pedagógicos; y de la administración de la institución educativa. Asimismo tenemos a los estudiantes, razón del proceso educativo, quienes son el sujeto central de la investigación.

De otro lado tenemos al Gobierno Estudiantil (GE), que corresponde a los representantes de los estudiantes ante la institución educativa: el Consejo de Estudiantes, el Representante Estudiantil ante el Consejo Directivo, y la Personería y Contraloría Estudiantil. Estos cuatro estamentos se encargan de velar por los intereses de los estudiantes, comunicar a los diferentes actores implicados en el proceso educativo toda información generada por los estudiantes y organizar actividades para el beneficio de la comunidad educativa. Finalmente,

los actores externos son aquellos que se encuentran implicados en el proceso educativo pero no tienen una participación activa dentro de la institución educativa: Alcaldía, Gobernación, Ministerio de Educación Nacional (MEN), y personas particulares.

En el análisis de la información recolectada se encontraron algunos datos de forma reiterada, lo que reveló la necesidad de mostrar la frecuencia con que estos aparecían. Es así que la fundamentación resultante muestra la repetitividad con que se mostró la información obtenida en los diferentes instrumentos aplicados, las cuales se sintetizan en tres niveles:

- Fundamentación alta (flecha gruesa): son percepciones que se encontraban frecuentemente en todos los instrumentos aplicados.
- Fundamentación media (flecha media): son percepciones que se encuentran en todos los instrumentos aplicados, sin embargo su frecuencia es baja.
- Fundamentación baja (flecha delgada): son percepciones que no se encuentran en todos los instrumentos aplicados.

A continuación se exponen cada una de las categorías de análisis identificadas durante el trabajo de investigación.

*Categoría Reconocimiento-Menosprecio (seres humanos y sujetos políticos).*

Esta categoría central se retomó de los conceptos Reconocimiento/Menosprecio discutidos por Axel Honnet (1997), debido a que los datos recogidos podían organizarse y comprenderse mejor relacionados con la propuesta de este autor. Se presenta en dos niveles distintos: por un lado, se tiene la relación Reconocimiento-Menosprecio como seres humanos, en la cual se evidencia esta doble relación en el sentir de la interacción del día a día con la institución educativa. De otra parte, se tiene la relación Reconocimiento-Menosprecio como sujetos políticos, en la que igualmente se reconoce la doble relación en su percepción como sujetos poseedores de derechos y obligaciones, participantes activos de una sociedad democrática.

*Reconocimiento/menosprecio como seres humanos* (Figura 3): Formas en que los estudiantes perciben la relación con sus docentes, las directivas del colegio y los demás estudiantes. Incluye las formas en que desearían fueran estas relaciones.

Se observa la participación de 3 actores que son los profesores, directivas y estudiantes. Dos actores se encuentran relacionados como representantes de la institución ante los estudiantes. Es necesaria esta distinción para comprender cuándo las percepciones estudiantiles se

relacionaban con las directivas, los profesores o los representantes de la institución integrados por estos dos actores.

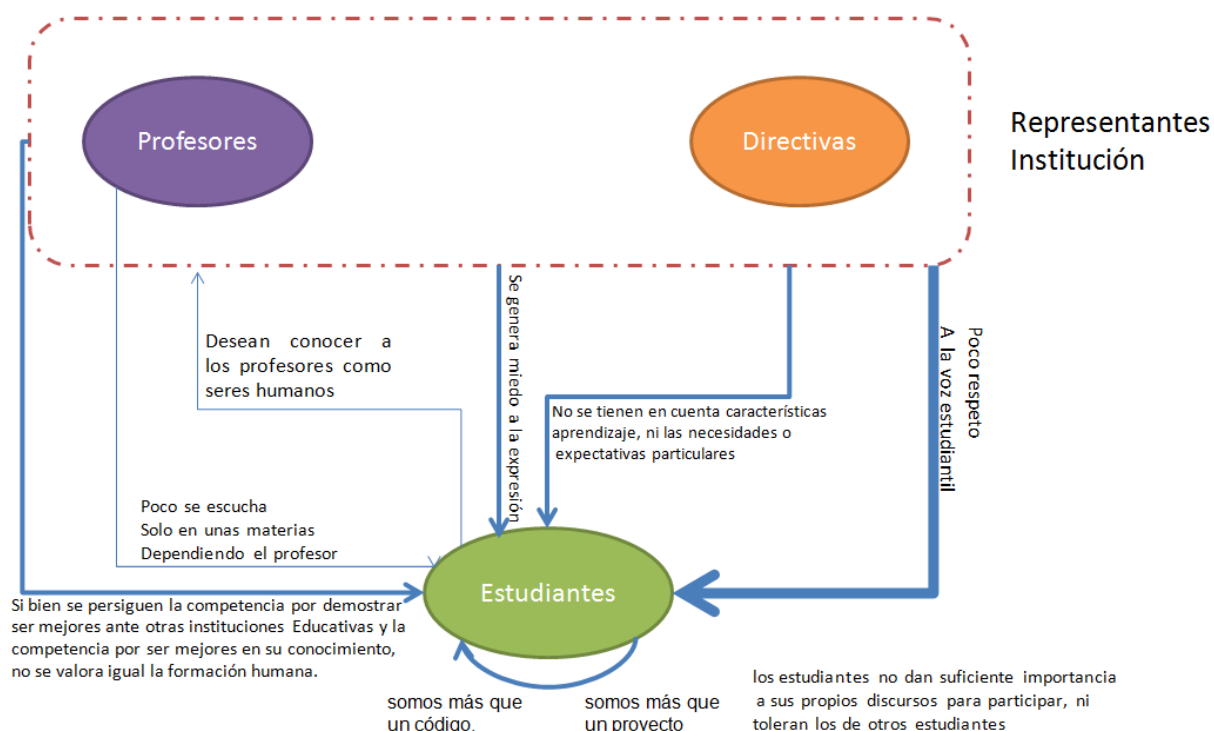


Figura 3. Categoría Reconocimiento-Menosprecio como Ser Humano (Elaboración propia)

Se puede observar, en orden de mayor a menor fundamentación, las siguientes relaciones:

Inicio	Fundamentación	Final	Hallazgos
Representantes de la institución	Alta	Estudiantes	Los estudiantes expresan que su voz pasa desapercibida y es sofocada por la autoridad de los representantes de la institución
Representantes de la institución	Media	Estudiantes	Que los estudiantes tengan miedo a expresar su opinión
Representantes de la institución	Baja	Estudiantes	Que algunos profesores los escuchen especialmente los más jóvenes y en clases como sociales.
Representantes de la Institución	Baja	Estudiantes	Sienten que se valora más la competencia con otros colegios y otros estudiantes que su realización como ser humano.
Estudiantes	Baja	Estudiantes	Los estudiantes piensan que si intentan participar en clase, su palabra será ridiculizada por otros estudiantes.

Tabla 1. Descripción de la forma Ser Humano. (Elaboración propia).

A los estudiantes los desestimula ver que su opinión no es tenida en cuenta por los representantes de la institución y por los demás estudiantes. Expresan que se tienen diversos mecanismos de comunicación, sin embargo sienten que sus opiniones no son tenidas en cuenta. De esta manera perciben que el compromiso es con el cumplimiento de la normatividad externa, y no con ellos quienes son, a fin de cuentas, la razón de ser de la institución educativa. Este fenómeno hace sentir a los estudiantes menospreciados en su trato con profesores y directivas.

De igual forma no sienten que se quiera guiar su proceso como seres humanos únicos y con diversas necesidades y particularidades, pues piensan que, al no ser tenidos en cuenta, ni siquiera les ponen atención como otros seres humanos. No es cuestión únicamente de no tener la posibilidad de participar o de aportar como ciudadanos; se evidencia (en voz de los estudiantes) que se pasa por un desconocimiento de ellos como un otro válido.

*Reconocimiento-Menosprecio como Ser Sujeto Político* (Figura 4): Se obtiene de los datos la participación de 4 actores, profesores, directivas, estudiantes y actores externos al colegio; de igual forma se reconoce como punto focal la falta de comunicación.

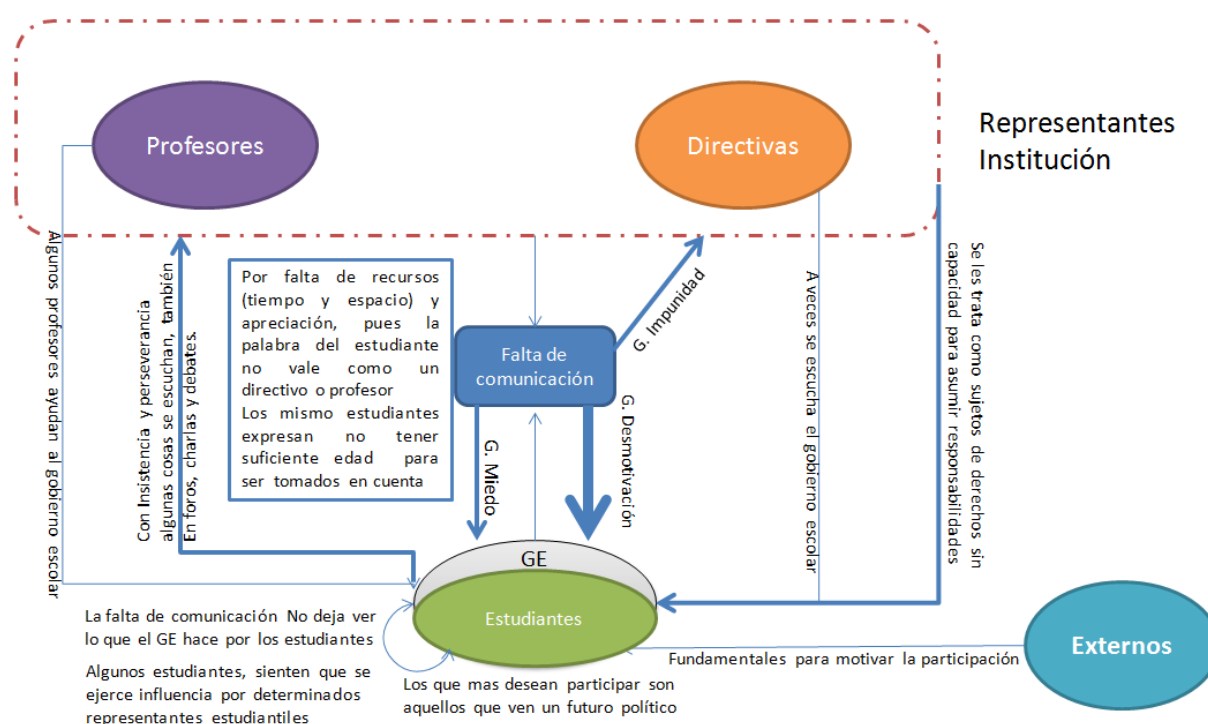


Figura 4. Categoría Reconocimiento-Menosprecio como Ser Sujeto Político. (Elaboración propia)

Se pueden observar, de menor a mayor fundamentación, las siguientes relaciones:

<b>Inicio</b>	<b>Fundamentación</b>	<b>Final</b>	<b>Hallazgos</b>
Falta de comunicación	Alta	Estudiantes/GE	Se evidenció que la falta de comunicación genera desmotivación en los estudiantes y disminuye sus intentos de enviar un mensaje.
Falta de comunicación	Media	Representantes de la institución	La falta de comunicación genera miedo a expresarse y la sensación de impunidad en casos en los que los estudiantes se sienten vulnerados.
Estudiantes / Representantes IE	Media	Estudiantes / Representantes IE	Si se es insistente en querer comunicar algo, se puede lograr
Representantes IE	Media	Estudiantes	Les dicen que tienen derechos pero no se les deja tomar responsabilidades
Profesores	Baja	GE	Algunos profesores, especialmente de sociales, ayudan en su accionar al GE
Estudiantes / GE	Baja	Estudiantes / GE	La falta de comunicación no permite que los estudiantes y representantes de la institución se enteren de muchas acciones que lleva a cabo el GE
Estudiantes / GE	Baja	Estudiantes / GE	Los estudiantes que más participan son aquellos que ven una posibilidad de plan de vida en la política.
Externos	Baja	Estudiantes / GE	Los actores externos como políticos, familiares y famosos influyen a los estudiantes a participar.

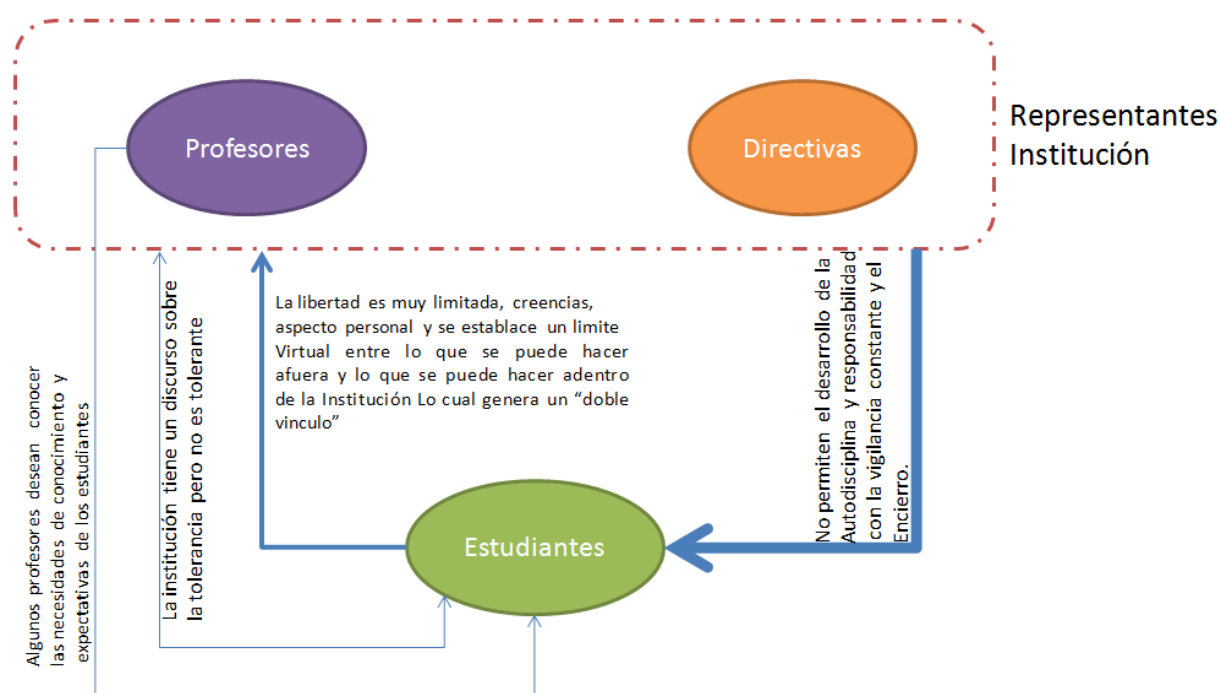
Tabla 2. Descripción de la forma Ser Sujeto Político. (Elaboración propia).

Los estudiantes sienten que el Gobierno Estudiantil los representa adecuadamente, compartiendo juntos la preocupación por mejorar la comunicación en la institución educativa. Por una parte, el Gobierno Estudiantil encuentra dificultad para dar a conocer sus propuestas por no contar con recursos (espacio, tiempo, mobiliario, papelería) para desarrollar sus actividades; el tiempo es un tema neurálgico ya que deben cumplir con los mismos deberes que los demás estudiantes. De otra parte, los estudiantes sienten que si expresan alguna problemática con un profesor o un directivo no serán tomados en cuenta por lo que prefieren dejar que las cosas simplemente pasen.

Los estudiantes también sienten que no son tomados como sujetos con derechos y responsabilidades, aunque exaltan formas de comunicación como charlas, debates y foros para participar y comunicar su opinión. Sin embargo, señalan que estos son espacios esporádicos.

Para finalizar es importante reconocer que la influencia externa es necesaria para motivar la participación en los estudiantes. Así los familiares que los impulsan a la política, o políticos que son ejemplares para ellos, marcan pautas para mostrar que es posible la participación. En contraparte, hay estudiantes que no desean participar y que creen que nada se puede hacer en contra de la corrupción y que el colegio es un espejo de lo que ven que ocurre en el país.

*Categoría Autonomía (Figura. 5)*



*Figura 5. Categoría Autonomía (Elaboración propia)*

Se compone de tres actores: profesores, directivos y estudiantes. Se observan, de mayor a menor magnitud, las siguientes relaciones:

<b>Inicio</b>	<b>Fundamentación</b>	<b>Final</b>	<b>Hallazgos</b>
Representantes de la institución	Alta	Estudiantes	Los estudiantes expresan no poder desarrollar la autodisciplina, pues con la vigilancia constante y el encierro es como si estuvieran siendo monitoreados constantemente, como si la confianza en ellos no se pudiera dar.
Representantes de la institución	Media	Estudiantes	Se limitan características de los estudiantes, lo que demuestra un doble vínculo: por un lado, se tienen un discurso de derechos donde pueden ser quienes ellos quieran, pero por otro, se les restringe que expresen libremente sus gustos.
Representantes de la institución	Baja	Estudiantes	Los representantes de la institución hacen actividades y tienen charlas sobre la tolerancia, pero no son igualmente tolerantes con los estudiantes. Nuevamente se evidencia el doble vínculo.
Estudiantes	Baja	Profesores	Algunos profesores desean conocer las necesidades de conocimiento y expectativas de los estudiantes

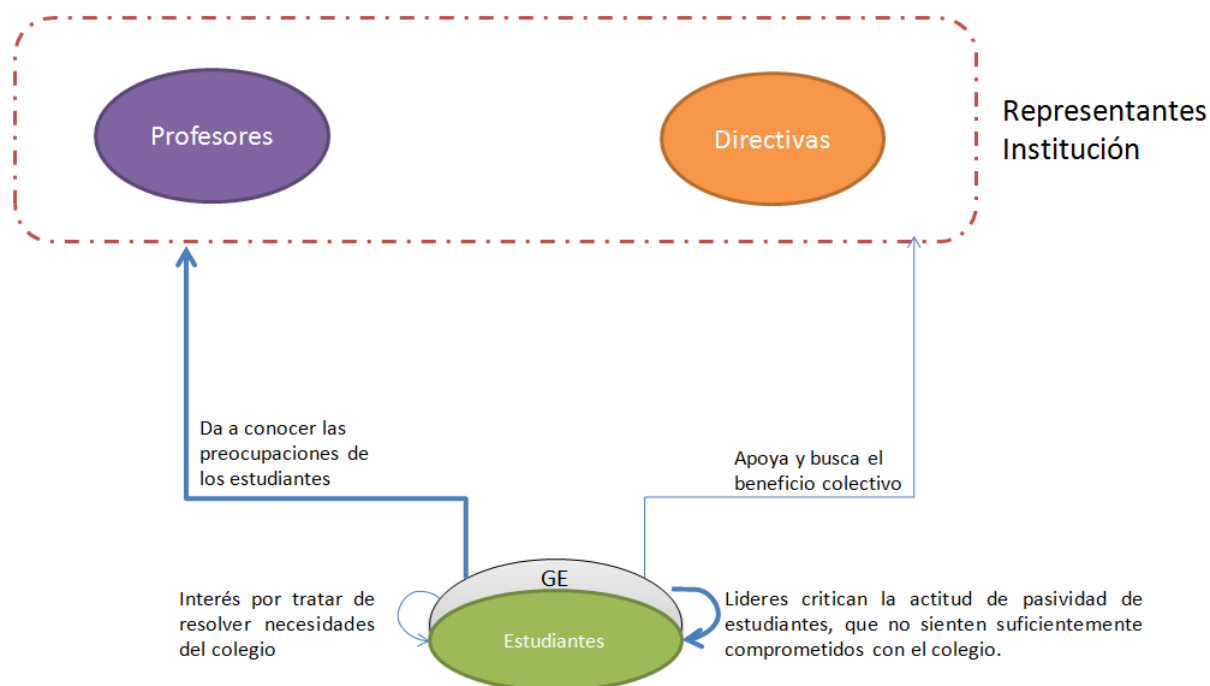
Tabla 3. Descripción de la categoría Autonomía. (Elaboración propia).

La autonomía está influida por la poca e individual responsabilidad que se da al estudiante. Ellos ven que se responsabiliza a cada uno por la entrega de sus tareas, trabajos y actividades; sin embargo, escasamente se generan responsabilidades compartidas y en pocas ocasiones se dan responsabilidades a un curso completo de tener autogestión, lo cual es tomado como una muestra de que no se cree en ellos ni se les tiene confianza. Por esta misma razón no se les permite tomar otras responsabilidades compartidas. Lo anterior se evidencia con el sentirse encerrados en el aula de clase, que salen pocas o ninguna vez a una salida pedagógica, y la constante vigilancia, pues en muy raras ocasiones los estudiantes son dejados solos en el salón.

Los representantes de la institución no son coherentes con los discursos sobre derechos y la libre expresión; esto es generador de un doble vínculo<sup>7</sup> en el cual al estudiante se le dice qué puede hacer, pero en el momento en que va a hacer algo basado en su derecho de hacerlo, se le restringe.

<sup>7</sup> El concepto de doble vínculo se toma prestado de la psicología y hace referencia a una situación comunicativa en la que una persona recibe mensajes contradictorios frente a lo que debe hacer; por ejemplo, se le pide que participe y se le dice que tiene derechos, pero al momento de ejercerlos se le dice que debe mantenerse en el orden institucional y no transgredirlo, minando su participación.

*Categoría Liderazgo (Figura 6)*



*Figura 6. Categoría Liderazgo. (Elaboración propia)*

Se encuentran tres actores principales que son profesores, directivos y estudiantes; estos últimos se subdividen también en Gobierno Estudiantil (GE). Se observan, de mayor a menor magnitud, las siguientes relaciones:

<b>Inicio</b>	<b>Fundamentación</b>	<b>Final</b>	<b>Hallazgos</b>
Representantes de la institución	Media	Estudiantes	Que el GE dé a conocer las preocupaciones de los estudiantes
Gobierno Estudiantil	Media	Estudiantes	Los que se han gestado como líderes critican a los estudiantes que no lo son con expresiones como “les da pereza”, “solo vienen por la nota”, “solo se interesan en sí mismos”, entre otros.
Gobierno Estudiantil	Baja	Representantes IE	Que el GE apoye sus propuestas en buscar el beneficio de todos
Gobierno Estudiantil	Baja	Estudiantes	Interés por tratar de resolver necesidades del colegio

*Tabla 4. Descripción de la categoría Liderazgo. (Elaboración propia).*

El Gobierno Estudiantil lidera las propuestas y opiniones de los estudiantes, haciendo lo posible por mostrar a los representantes de la institución cómo se pueden mejorar las condiciones del colegio para buscar el beneficio de todos. También critica la actitud pasiva de

muchos estudiantes frente a actitudes o acciones que se dan en el colegio y que, si se evidenciaran, podrían cambiar para mejorar el ambiente formativo.

Es importante señalar que estos estudiantes expresaron que pertenecían a este órgano porque se reconocían como líderes, o porque sus compañeros los reconocieron como tales; además querer solucionar problemas que han identificado dentro de la institución educativa. Esa iniciativa individual también fue expresada por estudiantes que participan en eventos culturales, deportivos u otros dentro y fuera de la institución.

### Categoría Institución Educativa (Figura 7)

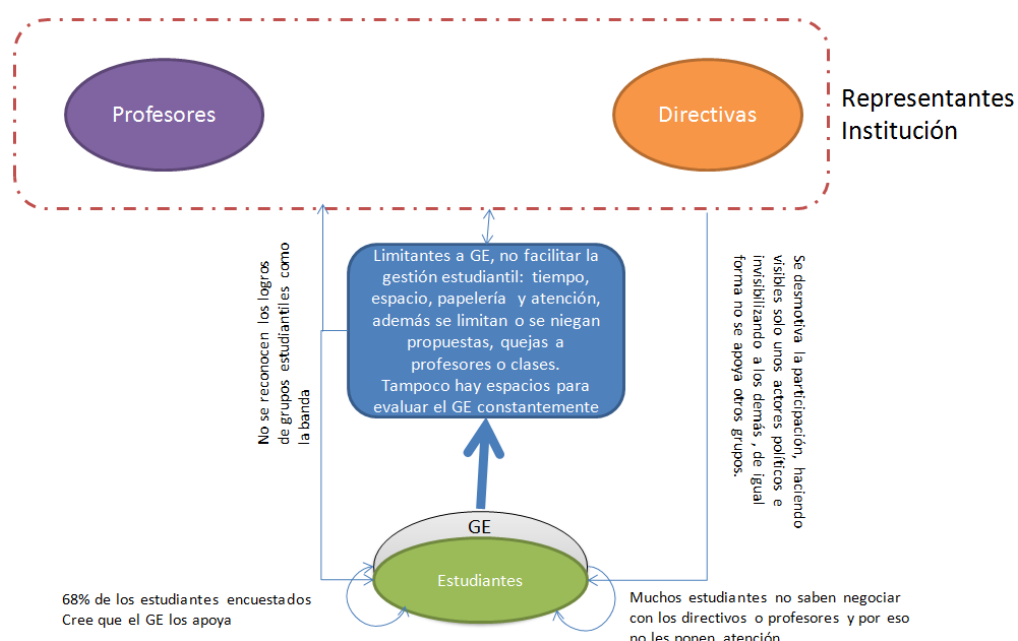


Figura 7. Categoría Percepción estudiantil-Institución Educativa. (Elaboración propia)

Se compone de 3 actores principales que son: profesores, directivas y estudiantes; nuevamente esta última se divide entre gobierno estudiantil (GE) y estudiantes. El punto focal identificado son las limitaciones al Gobierno Estudiantil. Se observan, de mayor a menor magnitud, las siguientes relaciones:

<b>Inicio</b>	<b>Fundamentación</b>	<b>Final</b>	<b>Hallazgos</b>
Representantes de la institución	Alta	Estudiantes	Que el gobierno estudiantil encuentre dificultades para realizar su gestión, pues tienen un gran déficit de recursos, en los cuales se encuentra tiempo para reuniones y actividades, espacios para realizar reuniones de GE, reuniones con profesores, directivas y evaluaciones al mismo GE.
Representantes de la institución	Baja	Estudiantes	Otras problemáticas para el GE es que las propuestas realizadas por estudiantes o GE en muchos casos no son tenidas en cuenta y que, si se trata de hablar sobre un profesor, las directivas o unas clases su gestión es sofocada.
Representantes de la institución	Baja	Estudiantes	No se conozcan los logros de los grupos escolares, por la falta de comunicación en el colegio.
Estudiantes	Baja	Gobierno Estudiantil	Los estudiantes en su mayoría sienten que el GE los apoya
Gobierno Estudiantil	Baja	Estudiantes	El GE dice que uno de los problemas para que se puedan comunicar los estudiantes con los representantes del colegio es que en su mayoría no saben negociar, en pocas palabras tener en cuenta la persona con la que están hablando y entrar en un proceso comunicativo donde se comprendan los intereses y características de las partes.

*Tabla 5.* Descripción de la categoría Institución Educativa. (Elaboración propia).

Esta categoría está comprendida por los aspectos del currículo de la institución educativa enfocados hacia la formación para la participación ciudadana de los estudiantes, tales como: apoyo institucional, infraestructura, mallas curriculares, clases, gobierno estudiantil y presencia/ausencia de otros espacios para la participación.

El Gobierno Estudiantil encuentra múltiples dificultades para realizar su gestión como lo son recursos físicos y económicos. Si bien se dan espacios para las reuniones, apoyados por docentes del área de Sociales, estos no son suficientes y la cantidad de atención por parte de los representantes de la institución es baja para los proyectos que se desean llevar a cabo. De

nuevo se encuentra un problema comunicacional que genera problemáticas con profesores, directivos y estudiantes que no evidencian la gestión de este órgano escolar.

Por otro lado, los estudiantes expresan que en la institución educativa no se le da reconocimiento a lo que hacen los estudiantes individual o colectivamente fuera de la institución; excepto que sea un logro muy sobresaliente. Asimismo, se evidenció la inexistencia de espacios y tiempos que permitan a los estudiantes realizar actividades no académicas como cine foros, clubes de cualquier tipo, entre otros.

Se resalta, por parte de los estudiantes, el trabajo de algunos docentes que buscan actitudes más críticas y reflexivas por parte de los estudiantes, que a través de prácticas pedagógicas contextualizan más la escuela con la vida de los jóvenes y sus necesidades y expectativas.

### *Categoría Subjetivación*

Relacionada con el papel que cumple la escuela como espacio de formación de ciudadanos; orientada a través de unos lineamientos educativos nacionales e institucionales, a los que se suman unas prácticas educativas orientadas por unas ideologías concretas. Aquí se expresan relaciones de poder.

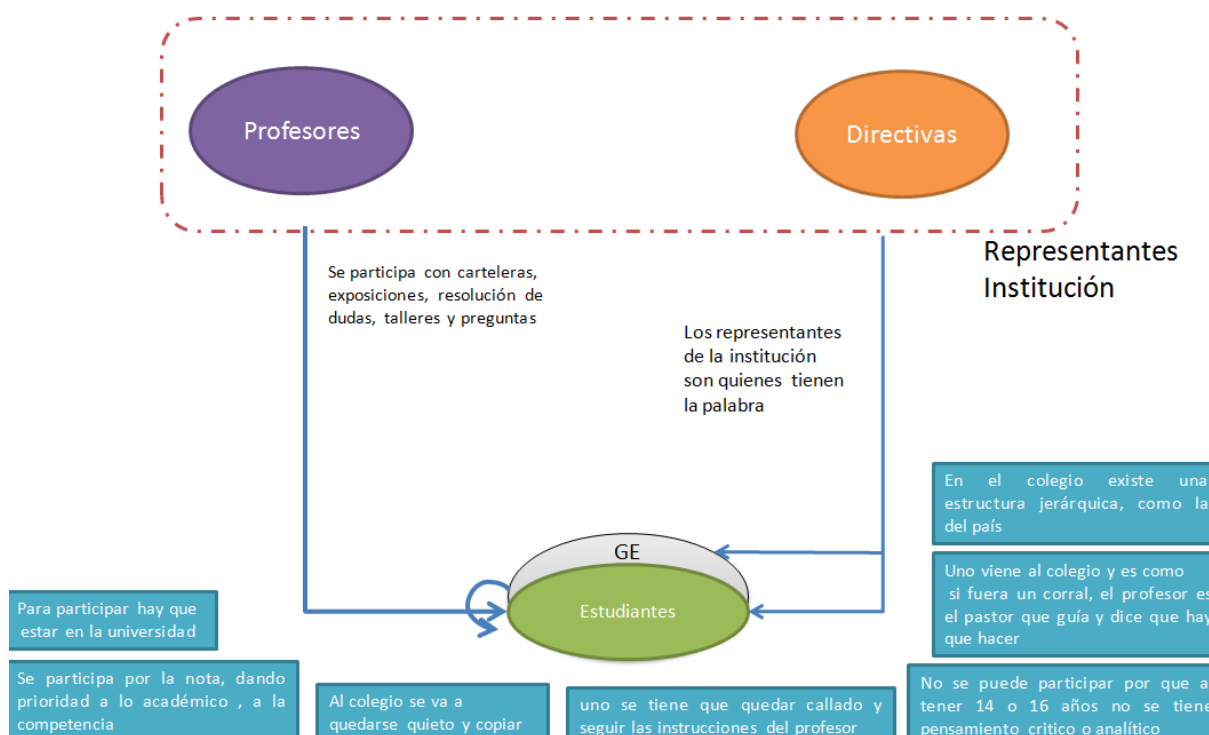


Figura 8. Categoría Subjetivación. (Elaboración propia)

Se identifican tres actores los cuales son profesores, directivas y estudiantes; esta última subdividida en Gobierno Estudiantil y estudiantes. Se observan, de mayor a menor, las siguientes relaciones:

<b>Inicio</b>	<b>Fundamentación</b>	<b>Final</b>	<b>Hallazgos</b>
Representantes de la institución	Media	Estudiantes	Los estudiantes expresan que su forma de participación es por medio de carteleras, exposiciones, resolución de dudas en clases, talleres y preguntas, lo que demuestra la forma en general como identifican la participación.
Representantes de la institución	Media	Estudiantes / GE	Identifican que los representantes de la institución son quienes tienen la palabra para hacer cosas, más poder de acción que si se tratara de los estudiantes o del GE.
Representantes de la institución	Baja	Estudiantes	Que expresen las razones por las cuales los mismos estudiantes no “están” capacitados para tomar decisiones; algunas expresiones recurrentes son: para participar hay que estar en la universidad, no hay tiempo para participar, al colegio se va a quedarse quieto y copiar y uno se tiene que quedar quieto y seguir las instrucciones del profesor, en el colegio existe una estructura jerárquica como la que hay en el país, el colegio es como el corral y el profesor el pastor, a las 14 o 16 años no se tiene pensamiento crítico, en el colegio se da prelación a lo académico y a la competencia.

Tabla 6. Descripción de la categoría Subjetivación. (Elaboración propia).

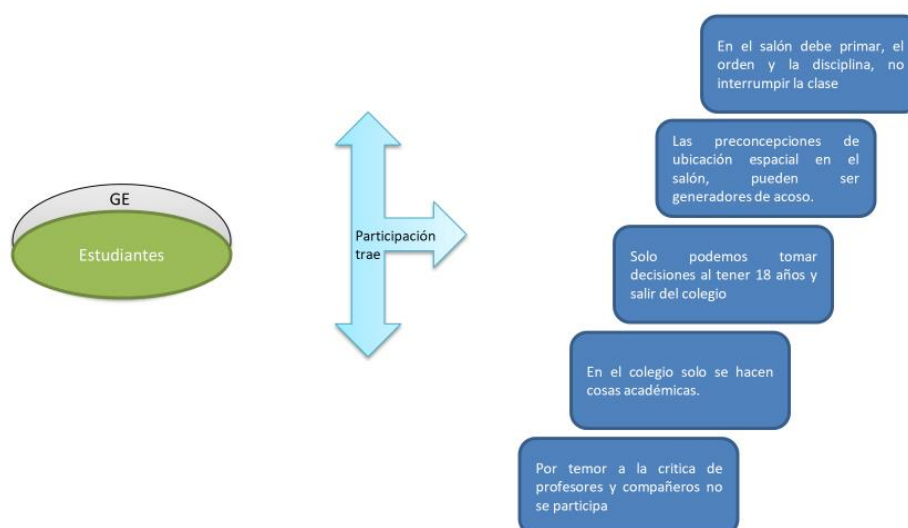
El horizonte de participación que se promueve en las clases es a través de carteleras, exposiciones, talleres, entre otros. Los estudiantes sienten que simplemente van a tener capacidad para poder llegar a “opinar” cuando estén en la universidad. No se expresaron formas conjuntas de planear la clase, ni los contenidos curriculares o la didáctica; no hay crítica a esta imposición.

Otros elemento expresado es que se privilegia la competencia, participando exclusivamente por la satisfacción de ganar una nota. También se tiene la idea de que el papel del estudiante

es totalmente pasivo y que debe limitarse a copiar y recibir instrucciones, sin capacidad de asumir una postura crítica y mucho menos de expresarla.

Los estudiantes sienten que la institución educativa de diferentes formas les está recordando la estructura jerárquica que hay al interior de esta, desde el salón de clase donde no pueden contradecir al docente, hasta en la elaboración del Manual de Convivencia, donde sienten que muchas cosas fueron impuestas sin la opinión de ellos, como lo es lo referente a las limitaciones a estilos personales determinados. Ellos se identifican en la zona de menor poder dentro de dicha estructura. De igual forma, el sentimiento del control de la vida de los estudiantes por parte de la institución educativa también está presente en su sentir.

### *Categoría “Estigmas estudiantiles”*



*Figura 9.* Categoría Percepción estudiantil-Estigmas Estudiantiles (Elaboración propia)

Se observa un solo actor: los estudiantes. Los “estigmas estudiantiles” corresponden a factores culturales o ideológicos que llevan a la aparición de estereotipos que influyen negativamente sobre la actitud hacia la participación por parte de los estudiantes. Así, por ejemplo se encontraron ideas como que al profesor no se le debe interrumpir porque se retrasa la clase; que existe una división en la organización del salón que separa a los estudiantes “buenos” y a los “malos”; que al colegio se va a estudiar y nada más; y, por último, que al que

participa los compañeros se le pueden burlar, especialmente si es una persona que no suele hacerlo.

Finalmente, vale la pena resaltar que el discurso de la “corrupción”, un fenómeno incrustado en nuestra sociedad, influye negativamente en el horizonte hacia la participación activa en la vida política de los estudiantes: “si la política es corrupción qué objetivo tiene participar”, “la política es para corruptos”.

A partir de las categorías expresadas anteriormente, realizamos un diagrama general que nos permite identificar la forma en que estas se relacionan configurando ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana, como se muestra a continuación:

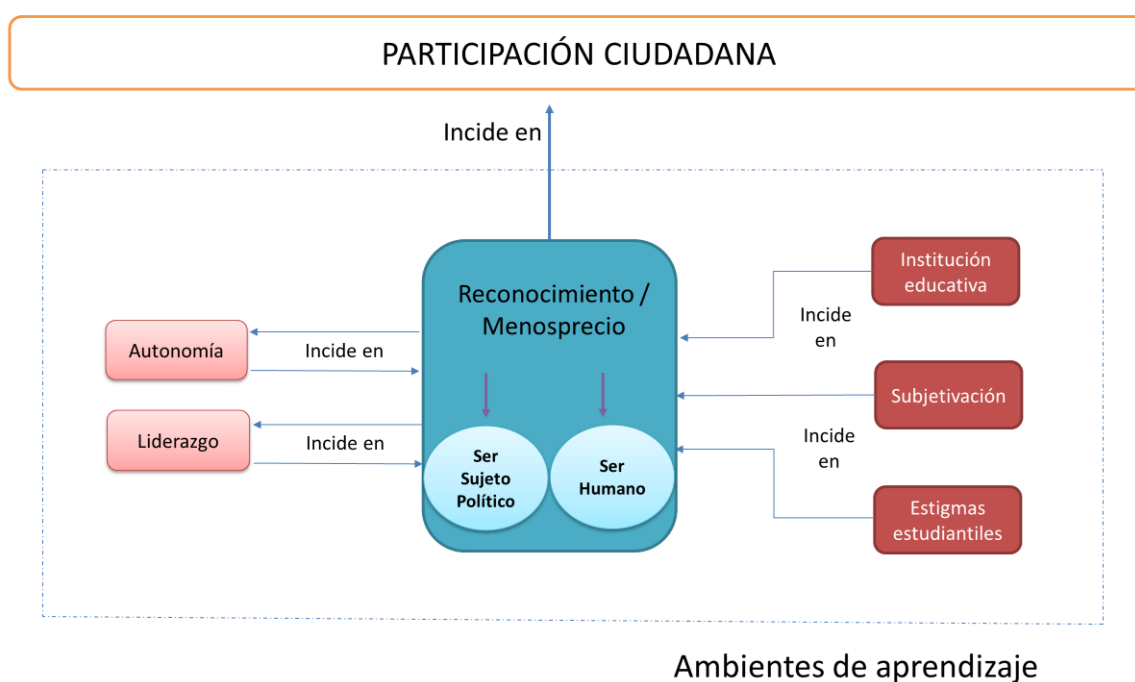


Figura 10. Esquema de relaciones entre las categorías de análisis. (Elaboración propia).

Como se observa en la Figura 10, la categoría de Reconocimiento-Menosprecio es el elemento central de convergencia de las demás categorías. A su vez, señala que las formas de esta categoría identificadas por los estudiantes se dieron frente al Ser Humano y al Ser Sujeto Político. En la parte derecha se encuentra agrupado el conjunto de categorías que tienen una incidencia sobre el reconocimiento-menosprecio percibido por los estudiantes en alguna de sus formas, sin ser afectadas por cambios en estos.

En la parte izquierda se tienen las categorías que guardan una relación bidireccional; es decir, que a la vez que influyen en el reconocimiento-menosprecio, también son afectadas por estos. Así, si los estudiantes sienten que gozan de mayor reconocimiento, identifican que van a ser más autónomos y tener mayor liderazgo; mientras que si se sienten menospreciados van a tener mayor temor y apatía para asumir estos roles, lo que incide en su disposición hacia los procesos de participación. Igualmente, los estudiantes con capacidades de liderazgo y autonomía son los que tienen mayor reconocimiento por parte de sus compañeros, docentes y directivos; generalmente son quienes han participado en el gobierno estudiantil, en eventos institucionales u otros fuera de la institución educativa.

### **Discusión**

Los resultados de este trabajo nos permiten contribuir a la relación entre escuela, participación y ciudadanía, desde el campo de la ética y la moral. La investigación desarrollada nos permitió resaltar la centralidad de los conceptos de reconocimiento y menosprecio, empleados por Honnet (1997) en su teoría del reconocimiento, que si bien no hace parte del marco de partida de la investigación, es clave como marco interpretativo para dar cuenta de la forma en que los ambientes de aprendizaje configurados en la escuela favorecen o limitan actitudes de participación por parte de los estudiantes. Grosso modo, lo que se encontró fue una crítica a algunas de las formas que adquiere este proceso, devenida de la relación de reconocimiento-menosprecio que sienten estudiantes por parte de la comunidad educativa.

La centralidad del reconocimiento deriva de que, como lo propone Honnet, es el medio para alcanzar el ideal de justicia a través de la dignidad y el respeto de personas y grupos (Honnet, 2010, p. 12); de lo que se desprende que, para la búsqueda de justicia e igualdad, la lucha por el reconocimiento de parte de grupos sociales es fuente de cambios sociales. A través del reconocimiento crece el “grado de relación positiva de la persona consigo misma” (Honnet, 1997 p. 116), lo que lleva a los sujetos potenciar su autonomía y liderazgo y, por ende, favorecer procesos de transformación social dirigidos por ciudadanos activos, como también lo señala Hart (2005), conscientes de la importancia del respeto por la diversidad, y del diálogo, el consenso y la comunicación asertiva como elementos clave para dicho proceso. La familia y la escuela aparecen como espacios neurálgicos para el fomento del reconocimiento recíproco, puesto que a través del ejercicio intersubjetivo que vivencian en éstas, los sujetos desarrollan impresiones significativas sobre la reproducción de la vida social.

Sin embargo, los ambientes de aprendizaje que vemos en la escuela no parecen estar configurados para fomentar el tipo de reconocimiento propuesto por Honnet. A través de las tensiones expresadas en los discursos de los estudiantes, se identificaron en la cotidianidad actitudes de menosprecio que influían negativamente en su disposición hacia la participación en la institución educativa, especialmente en el trato personal y la confianza. A su vez, en esta relación sentían sustraído el reconocimiento intersubjetivo como seres humanos, viéndose encasillados dentro de un sistema educativo donde se sienten vistos como un número más o como un proceso. Como lo expresó una estudiante: “que nos dejen de tratar como un proyecto y [nos traten] más como una persona”. A esto se añaden los estigmas estudiantiles, generados entre estudiantes o entre estos y docentes, como factor que limita la participación puesto que genera inseguridad personal, desinterés y apatía; además, afecta negativamente el establecimiento de relaciones afectivas y el reconocimiento recíproco.

Esto mismo fue abordado por Rengifo (2012), quien comprobó que para los estudiantes existe un reconocimiento mutuo en las relaciones de amor y amistad que se viven con las personas más próximas afectivamente, no próximas físicamente, tanto en el ámbito familiar o escolar, que afianza relaciones de confianza, valoración y amistad. Sobre este punto, Rengifo añade que el reconocimiento del otro como igual es uno de los ejes centrales en el proceso de formación para la participación ciudadana (Rengifo, 2012). Esto se desarrolla en el horizonte de la primera esfera de reconocimiento señalada por Honnet (1997): la esfera del amor.

Como mencionamos anteriormente, nuestra investigación nos permitió observar que los estudiantes identificaban esta relación pero, además de esto, encontramos que ellos formulan caminos a través de los cuales se puede mejorar. De esta forma, los estudiantes proponen que se deberían realizar cambios en los ambientes de aprendizaje dentro de la institución educativa que propendan por el respeto de las ideas de los demás, la convivencia, la cordialidad, el respeto, las relaciones más horizontales entre estudiantes y docentes sin que se quebrante la relación de autoridad que identifican con estos; lo que ellos denominan tener un “trato humano”. Desde nuestro enfoque conceptual, esto implicaría examinar y reestructurar los canales y formas de comunicación interpersonales en la institución educativa.

Además, reclaman la disolución de los absolutismos dentro de la institución educativa y ser reconocidos como un otro válido; en sus palabras, reconocer que los estudiantes “también

somos humanos”. Estas propuestas se compaginan con lo señalado a través de la ciudadanía activa.

Frente a la segunda esfera del reconocimiento señalada por Honnet, la del derecho, caracterizada por el entendimiento de ser portadores de derechos a partir del conocimiento de las obligaciones normativas que se tienen que cumplir frente a un “otro generalizado” (Honnet, 1997, p. 133), es decir, el reconocimiento recíproco sobre la base de la igualdad jurídica, encontramos que si bien los estudiantes asociaban la participación ciudadana con el hecho de formarse para ser ciudadanos, en este ejercicio ellos mismos no se reconocieron como ciudadanos, y mucho menos como ciudadanos activos en la sociedad.

De los datos se evidenció que en la percepción de los estudiantes ser ciudadano es el resultado obtenido después de haber terminado la educación media. De la misma forma, su percepción de ciudadano es el ser mayor de edad, con derecho al voto, forjado como sujeto con un pensamiento crítico hacia lo social. La escuela es vista como ese espacio en el que se brinda la preparación necesaria hacia la ciudadanía, al ser ciudadano, a través del aprendizaje académico, la urbanidad, y de haber asimilado unos valores deseados por la institución. Los estudiantes identifican qué es ser ciudadano, pero no se asumen como tales. Un resultado similar fue encontrado por Rengifo (2012).

La pregunta que surgió fue la siguiente: ¿qué puede estar pasando en la escuela para que este proceso se esté desarrollando de esta manera? De acuerdo a lo referido por los estudiantes, podemos exponer los siguientes factores: primero, el proceso de subjetivación que históricamente ha buscado disciplinar a los sujetos, para que no busquen formas de emancipación a un sistema hegemónico e inequitativo, sino que se integren a este. El horizonte de la escuela es referido por los jóvenes como un proceso altamente academicista, donde observan que muchos estudiantes acuden a la institución educativa solamente a copiar, que el proceso educativo los enseña a ser “cuadernícolos”, a no “ver más allá del puesto”. No se están formando sujetos con un pensamiento crítico; es más, se desincentiva la participación en espacios diferentes a los académicos porque no se observa el apoyo por parte de directivos y docentes; muchas veces se les niega salir de una clase para participar de otros espacios, o se les castiga a través de la nota por haberlo hecho. Así, identifican que en su mayoría los estudiantes son pasivos, que no hay interés en participar, que “no hay tiempo” para hacerlo, o que lo hacen solamente cuando se les incentiva con calificaciones.

Segundo, se observa inconformidad y desigualdad frente a los derechos. Los estudiantes no se sienten respetados, señalan procesos de impunidad e injusticia frente a ellos porque siempre se favorece a los docentes y a los directivos. Manifiestan que las directivas del colegio no los toman en serio, que los escuchan pero no los apoyan; plantean que a veces ni siquiera tienen tiempo suficiente para recibir las quejas y reclamos; que no les dan importancia a los estudiantes, o que si lo hacen no es con todos los estudiantes, solamente con algunos. No son parte de las decisiones que se toman en la institución.

Tercero, la escuela no es vista como un espacio para la formación del pensamiento crítico y político, como centro para la discusión de la vida social. Los estudiantes reclaman mayores espacios para hablar sobre las realidades del país, que los ambientes de aprendizaje se estructuren en torno a aprendizajes significativos: clases más prácticas, enfocar temas de clase hacia la realidad cotidiana, realizar foros donde los estudiantes puedan plantear sus opiniones, presentar propuestas, exponer sus ideas sobre problemáticas sociales, económicas, culturales y políticas; mejorar los canales de comunicación entre la comunidad educativa para que los estudiantes se den cuenta de lo que está pasando en el colegio. Nuevamente vemos que estas propuestas se acercan a un nivel de participación propio de la ciudadanía activa.

La tensión respecto al reconocimiento político puede entenderse como una invisibilización (Rengifo, 2012), o como una negación de los estudiantes, por parte de la escuela, como seres capaces de opinar, participar, ser autónomos y transformar escenarios escolares (León, Salazar y Ramírez, 2014); en otras palabras, se les niega la posibilidad de asumir su responsabilidad moral con la sociedad al no valorarlos como un otro con los mismos derechos y deberes. Consideramos que a esto se suma la apatía y la desconfianza de los estudiantes en los sistemas sociales, económicos, políticos y culturales que permean a las instituciones educativas; reconocer que la sociedad no garantiza los mismos derechos para todos es un mensaje que influye negativamente en las actitudes hacia la participación política de los estudiantes.

Honnet (1997) señala que a medida que el reconocimiento se va desarrollando en cada esfera, favorece el desarrollo moral y refuerza un tipo distinto de autorreferencia individual, con lo que cada vez se potenciará la formación de juicios autónomos. El nivel más alto para lograr esto está en la tercera esfera del reconocimiento: la solidaridad. Esta expresa una “valoración social que les permita referirse (a los sujetos humanos) positivamente a sus cualidades y

facultades concretas” (Honnet, 1997, p. 148); cuando hay valoración social aparece la autoestima.

Frente a esto, encontramos que los estudiantes señalan que la comunidad educativa no cuenta con los canales de comunicación apropiados para dar a conocer los logros de la gestión de los representantes estudiantiles, ni los que otros estudiantes alcanzan en representación del colegio o del municipio. Así, los ambientes de aprendizaje de la escuela no buscan reconocer el espectro de las capacidades y cualidades de los estudiantes, favoreciendo solamente aquellos ligados al desempeño académico. La propuesta es abrir espacios de comunicación y diálogo entre la comunidad educativa, que les permitan a los estudiantes sentirse valiosos para la sociedad, y que desde sus capacidades puedan aportar y participar en la construcción de escuela y de sociedad.

Encontramos que los estudiantes perciben tensiones respecto a su reconocimiento dentro de la institución educativa; de igual forma expresan que el mejoramiento de las relaciones podría contribuir a facilitar su reconocimiento y, por tanto, su motivación a ser sujetos más partícipes en el entorno escolar y social. Sin embargo, no hay una movilización política articulada que les permita buscar el cambio que ellos mismos identifican como necesario. Esto nos lleva a preguntarnos ¿por qué los estudiantes, como colectivo, no ponen de manifiesto estas inconformidades?

Acudiendo a la discusión que propone Honnet (2006) frente a las formas ideológicas y justificadas del reconocimiento, este señala que en ciertos casos “lejos de contribuir eficazmente al mejoramiento de las condiciones de la autonomía de los miembros de nuestra sociedad, el reconocimiento social sirve según todas las apariencias sólo a la generación de actitudes conformes al sistema” (Honnet, 2006, p. 130). Honnet plantea que ciertos modelos de reconocimiento no necesariamente buscan legitimar las cualidades de valor de los grupos a los que se atribuye, es decir, que se elaboran en lógicas que no se adecua a los propósitos, deseos o necesidades de los demás (Honnet, 2006). De acuerdo a esto, concluye que una forma de reconocimiento institucional puede llevar a una disposición para la sumisión voluntaria. En el caso particular de la institución educativa, ¿qué ha podido llevar a esta situación?

Se podrían buscar indicios de este proceso en la apertura hacia la participación ciudadana que se dio en las instituciones educativas mediante la ley 130 de 1994, a través de la aparición de las figuras del Consejo Estudiantil y del Representante Estudiantil ante el Consejo Directivo. Este proceso garantizó la visibilización de los estudiantes como sujetos de derechos políticos dentro de la institución; sin embargo, probablemente los institucionalizó dentro del sistema educativo, regido por unas lógicas concretas que no buscan la emancipación de los individuos sino su incorporación al sistema hegemónico. Esta podría ser una línea de investigación a desarrollar en estudios posteriores.

Por otra parte, a partir de los hallazgos realizados, también es posible plantear rutas de investigación hacia el efecto que ha generado la organización de formas de participación ciudadana netamente representativa en los estudiantes de las instituciones educativas. Oraíson (2016) señala los peligros y consecuencias de la democracia representativa en nuestros contextos, y la necesidad de demandar mayor participación para la ciudadanía. Lo que afirmamos es que el gobierno estudiantil es una condición necesaria mas no suficiente, puesto que la forma en que se implementa no propende por alcanzar el tramo de la participación genuina como lo plantea Hart (1992), sino que queda estancada en el tramo de la no participación.

Coincidimos con León et al. (2014) sobre las limitaciones a la participación que imponen las escuelas a través del gobierno estudiantil, que al convertirse en un ejercicio centrado en la elección de representantes opaca “las voces reales de las niñas y los niños y con ello la posibilidad de construirse con los otros de manera colaborativa y de asumirse en un colectivo desde una postura ética y política con la comunidad en el que se es parte y responsable de la misma” (León et al., 2014, p. 15).

Se están configurando ambientes de aprendizaje que impulsan el reconocimiento y participación de un escaso número de estudiantes, dentro de estructuras de poder jerárquicas. A través de esto, se enseña que el poder es para ser ejercido por pocos, que el aparato burocrático tiene una lógica interna que garantiza su legitimación y reproducción, que menosprecia las voces de quienes no hacen parte del mismo, y que por tanto se erige como un ente hermético, fuera del alcance de los ciudadanos. El mensaje que inconscientemente transmite la escuela a los estudiantes es que las relaciones de poder son inamovibles, y se los moldea para ajustarse a una democracia limitada.

Se hace necesario sistematizar experiencias exitosas de formas de gobierno estudiantil que alcancen los niveles superiores de participación en la escala de Hart (1992), para ser tomadas como referencia en las instituciones públicas como medio de garantizar un aprendizaje significativo sobre las formas de la ciudadanía activa.

Resumiendo, encontramos que las limitaciones en torno al reconocimiento identificadas por los estudiantes llevan a que estos no se empoderen ni visualicen formas más activas de participación, vista bajo la escala propuesta por Hart (1992). Esto se evidenció en las limitadas formas de entender la participación por parte de los estudiantes. Sin embargo, se resalta que algunos identifican y hacen una autocrítica a la falta de una participación más activa por parte de los estudiantes dentro de la institución educativa.

Finalmente, señalamos que la escuela debe acondicionar ambientes de aprendizaje que gesten formas de reconocimiento humano, social, político, ético y moral, que no se ciñan únicamente a un proyecto transversal o a un área de enseñanza concreta. Por el contrario, deben enraizarse en toda la comunidad educativa, atravesando todas las actividades que se desarrollen en esta, mediante formas de comunicación horizontales, respetuosas y cooperativas, que permitan motivar y abrir espacios a una participación más activa de los estudiantes en la vida escolar y social.

Este es un paso necesario para garantizar una formación en participación ciudadana, ligada a un proyecto de democracia participativa, bajo los principios de ciudadanía activa, que se ajuste a una sociedad tan diversa como la colombiana, que tanto precisa de cambios sociales para el respeto, la equidad, la paz, la reconciliación y la participación activa de la sociedad en los asuntos políticos, económicos, sociales y culturales del país.

### **Conclusiones**

A través de este trabajo se evidenciaron los factores que inciden sobre los ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana, desde la percepción de los estudiantes en una institución educativa pública de Cundinamarca, Colombia. Se evidenció que el horizonte de la participación ciudadana para ellos está estrechamente ligado a su participación en diferentes espacios de la institución, sin que se encontraran referencias a identificarse como ciudadanos fuera del ámbito escolar. Por otra parte, se encontró que ellos manifiestan una tensión respecto a los ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana, puesto que si bien

encuentran que la institución educativa cumple con contenidos académicos sobre el tema y hace un seguimiento al proceso del gobierno estudiantil, expresan que en la cotidianidad hay varios factores que limitan su capacidad y disposición hacia el ejercicio de la participación.

De esta forma, los estudiantes señalaron que los espacios para la participación se daban en las clases, el gobierno estudiantil, los actos culturales, y las actividades extra académicas, todos ellos mediados por la comunicación: trato entre estudiantes, entre estudiantes y representantes estudiantiles, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y directivos, entre estudiantes y externos. Participar se referenció a ser parte de estos espacios: hablar en clase respecto a los temas tratados y representar al curso o la institución, pero no se hizo mención al construirlos conjuntamente con toda la comunidad educativa.

A partir de los datos obtenidos, fue posible definir los factores que inciden en estos ambientes de aprendizaje, apoyándose en categorías emergentes y teóricas. De esta forma, los datos se conceptualizaron como Institución Educativa, Subjetivación, Estigmas Estudiantiles, Autonomía y Liderazgo. A su vez, se visibilizó que estos se relacionan, según el sentir de los estudiantes, con los ambientes de aprendizaje a través de lo que se conceptualizó como la relación de Reconocimiento-Menosprecio.

Se determinó que el desarrollo de capacidades y la disposición hacia la participación dentro de la institución educativa, como paso previo a realizarlo más allá de esta, está mediada por el reconocimiento que se les dé a los estudiantes como seres humanos y como sujetos políticos. En otras palabras, reconocerlos como sujetos que sienten, que merecen respeto y deben ser escuchados, que deben ser tratados como personas con pensamiento crítico, autónomas, capaces de tomar decisiones sobre la institución educativa y aportar en ella, de ser parte activa de la sociedad, y no solamente considerados bajo la óptica de un proyecto, de que es lo que van a ser solamente hasta que hayan culminado su ciclo escolar.

A partir de lo expuesto en esta investigación, podemos constatar que, pese a la normatividad respecto a la formación ciudadana<sup>8</sup>, y los objetivos propuestos desde la institución educativa<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Documentos elaborados por el Ministerio de Educación Nacional –MEN- en 1998, 2003 y 2011, plantean que desde la escuela los sujetos ya deberían ser formados para incidir, desde temprana edad, en los aspectos cruciales de la vida social local y nacional, a través del desarrollo de competencias ciudadanas.

sobre este proceso, los ambientes de aprendizaje configurados en esta no favorecen para que los estudiantes se constituyan en los ciudadanos activos deseados. Como espacios sociales, presentan contradicciones de fondo que alejan esta posibilidad por las mismas limitaciones y deficiencias del sistema educativo público. A esto se suman las problemáticas sociales, culturales, políticas y económicas que enfrentan los jóvenes, que no son consideradas al plantear las metas institucionales frente a la formación en participación ciudadana en la escuela, lo que en cierta medida las convierte en utópicas.

Finalmente, a estas discrepancias entre el discurso y la realidad, podemos añadir los problemas de comunicación, tanto en las relaciones interpersonales entre los actores educativos como en la praxis educativa, que merman el reconocimiento experimentado por los estudiantes dentro de la institución educativa. Los procesos de comunicación son percibidos por los estudiantes como jerárquicos, y muchas veces unilaterales. Como se señaló, esto se convierte en un factor crucial que incide negativamente en los ambientes de aprendizaje para la participación ciudadana y, por tanto, en el desarrollo de capacidades para la misma por parte de los estudiantes.

Mientras en la escuela no se estén estableciendo ambientes de aprendizaje que tengan como base la confianza, el respeto y la valoración, a través de la comunicación asertiva, no será posible formar ciudadanos con la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima necesarios para desarrollar capacidades de reciprocidad, liderazgo, autonomía y pensamiento crítico, rasgos esenciales para la participación ciudadana activa que requiere nuestra sociedad.

## Referencias

Auerbach, C., Silverstein, L. (2003). *Qualitative data. An introduction to Coding and Analysis*. USA: New York University press.

Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela: *El aprendizaje de la participación*. En N. de Alba, F. García, A. Santisteban (Editores), *Educación para la participación: ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 37-46). España: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. New York: Routledge.

---

<sup>9</sup> Uno de los objetivos generales de la institución educativa es “formar estudiantes con una actitud reflexiva, crítica, autocrítica, democrática y participativa frente a los acontecimientos científicos, tecnológicos, culturales, políticos y sociales” (Institución Educativa Departamental, 2016, p. 26).

- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. México: Siglo XXI Editores.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: International child development centre, UNICEF.
- Hart, R. (2005). Espacios para la participación ciudadana. En Varios, *Comprensiones sobre la ciudadanía: ventitres expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse* (pp. 57 – 68). Editorial Magisterio.
- Honnet, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honnet, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *ISEGORÍA*, 35, 129 – 150.
- Honnet, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Barcelona: Katz Editores.
- Institución Educativa Departamental. (2016). *Manual de convivencia 2016 - 2017*.
- León, D., Salazar, M.F. y Ramírez, C.A. (2014, noviembre). *Educación para la paz con niños y niñas de escenarios rurales: una lectura desde el reconocimiento recíproco*. Ponencia presentada en la I Bienal latinoamericana de infancias y juventudes, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://ceanj.cinde.org.co/programa/publicaciones/ponencias/pproyecto2.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Constitución Política y Democracia*. Bogotá. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869\\_archivo\\_pdf6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf6.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Colombia. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 Brújula. Programa de competencias ciudadanas*. Colombia. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-313918\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-313918_recurso_1.pdf)
- Oraison, M.; Perez A.M. (2006). *Escuela y participación: el difícil camino hacia la participación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 15-29.
- Oraison, M. (2009). *Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política*. *Investigación en la escuela*, 68, pp. 39-50.
- Oraison, M. (2016). *La participación como generadora y garante de democracia y ciudadanía*. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 5 (1), pp. 89 – 107.
- Rengifo, T. (2012). *Formas de reconocimiento y formación ciudadana*. *Revista perspectivas educativas*, Volumen 5, 285 – 298.