

LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS JÓVENES EN LA ESCUELA

María Ximena Quintero Álvarez*

**CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ, NOVIEMBRE 23 DEL 2005**

*Tutor de la tesis Ricardo Delgado

RESUMEN ANALÍTICO DE TESIS

TIPO DE DOCUMENTO	Tesis de Grado
ACCESO AL DOCUMENTO	CINDE Bogotá, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
TÍTULO DEL DOCUMENTO	La Participación política de los jóvenes en la escuela
AUTOR (S)	María Ximena Quintero Álvarez
PUBLICACIÓN	Bogotá, 2005
UNIDAD PATROCINANTE	Ninguna
PALABRAS CLAVES	Socialización política, Participación de los jóvenes, Escuela, Participación del alumno

DESCRIPCIÓN

El estudio se centró en comprender los aspectos que le dan sentido e impulsan a los jóvenes a participar políticamente en la Escuela y en especial, en el espacio de la personería. En esa medida y asumiendo que los procesos de socialización política son determinantes para el ejercicio de la participación, se buscó indagar por las experiencias y/o aprendizajes de vida que acompañan o acompañaron la opción de ser personero-a, destacando la importancia de la familia, del grupo de pares, del contexto socio – cultural, de las experiencias en la escuela a la hora de tomar la decisión de participar políticamente. De igual manera se exploraron las percepciones u opiniones, que se construyen alrededor del ejercicio de la personería y/o de la participación de los-as jóvenes en la escuela, y la forma como estas posiciones se instauran algunas veces como posibilidades y otras como obstáculos para el ejercicio de la participación política.

FUENTES

Grabaciones producto de grupos los focales y entrevistas estructuradas con una guía.

CONTENIDOS

El informe se ha estructurado de la siguiente manera: un primer capítulo recoge los aspectos generales de la investigación como los antecedentes, la justificación el problema y los objetivos, el segundo capítulo contiene los enunciados teóricos y la delimitación conceptual sobre la cual se ubica la propuesta, el tercer capítulo da cuenta de los referentes metodológicos y describe el proceso que se siguió con la investigación, el cuarto capítulo da cuenta de los resultados derivados del análisis de la información, que a su vez son organizados a partir de núcleos de indagación y categorías, y por último, el quinto capítulo recoge las conclusiones de toda la investigación.

METODOLOGÍA

El estudio estuvo orientado desde un enfoque cualitativo y la información fue recogida mediante un grupo focal, y (4) entrevistas individuales buscando acceder a las construcciones particulares que hacen estos jóvenes frente al sentido de la participación en la escuela. Los datos obtenidos se organizaron mediante matrices de sentido. Las categorías fueron proporcionadas inicialmente por la revisión teórica y luego por los mismos relatos, sobre los cuales se hizo análisis de contenido.

CONCLUSIONES

- Lo que parece ser común a la influencia que ejercen todos los agentes de socialización es que la formación política que se construye en el proceso, tiene más que ver con las relaciones y prácticas cotidianas que se tejen entre los diferentes actores, que con las acciones políticas deliberadas desarrolladas desde los diferentes ámbitos.
- Los estudiantes reconocen que las experiencias previas de participación, se constituyen en fuentes de formación en actitudes, aptitudes, valores y habilidades favorecedoras de la participación y el interés por lo colectivo, como también del reconocimiento de cualidades, fortalezas y potencialidades en este mismo sentido.
- El ejercicio de participación política en la escuela, a pesar de los límites que esta impone, le permite a los(as) estudiantes fortalecerse en su autonomía y libertad, es decir, les permite hacer parte de las decisiones que directamente les confieren, pudiendo expresar con claridad sus ideas, opciones y valores; dejar de ser objetos de intervención, para convertirse en sujetos dentro de sus procesos de aprendizaje y al interior de la vida escolar y asumir una postura crítica y propositiva frente a los procedimientos o al ordenamiento mismo de la escuela. Esta situación se constituye per se, en una motivación para participar en estos procesos. Sin embargo, esta investigación encuentra cómo esta posibilidad se ve mermada por todos los obstáculos y dificultades que aparecen en el camino del estudiante que decide participar, fortaleciendo al contrario, la apatía y el desinterés por este tipo de procesos.
- Las experiencias de participación en los jóvenes rompen de alguna forma con los preestablecidos culturales de lo que debe ser y hacer un joven, aportando a la transformación de la visión que sobre los jóvenes se tiene y por ende terminan movilizando las prácticas hacia estos, y dando lugar a nuevas formas de constituirse como joven.
- Asumir el ejercicio del liderazgo como un proceso que se construye en la interacción y no como resultado de la expresión de una serie de características que innatamente acompañan a un sujeto, abre la posibilidad de ampliar las perspectivas frente a la corresponsabilidad que acompaña a todos los actores de la Comunidad Educativa para dar lugar, fomentar, fortalecer y/o ampliar espacios y oportunidades que favorezcan el desarrollo de cualidades y competencias dirigidas al liderazgo compartido entre sus miembros.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN, 1

1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN, 3

1.1. Antecedentes y justificación, 3

1.2. Problema, 11

1.3. Objetivos, 12

2. ENUNCIADOS TEÓRICOS Y DELIMITACIÓN CONCEPTUAL, 14

3. ASPECTOS METODOLOGICOS, 26

3.1. Participantes, 28

3.2. Instrumentos, 29

3.3. Procedimiento, 31

4. RESULTADOS: ANALISIS DE LOS ASPECTOS QUE LE DAN SENTIDO E IMPULSO A LA PARTICIPACIÓN POLITICA DE LOS JÓVENES EN LA ESCUELA, 35

4.1. Núcleo de Indagación No.1. Influencia ejercida por los Agentes de Socialización, 37

4.2. Núcleo de Indagación No. 2 Experiencias de participación, 57

4.3. Núcleo de Indagación No. 3. Significados construidos en torno a la política, 65

4.4. Núcleo de Indagación No. 4. Significados construidos en torno a la participación política, 73

4.5. Núcleo de Indagación No. 5. Significados construidos en torno a la condición de juventud, 88

4.6. Núcleo de Indagación No.6. Cualidades del joven personero, 91

5. CONCLUSIONES, 108

5.1. Núcleo de Indagación No. 1. Influencia ejercida por los Agentes de Socialización, 108

5.2. Núcleo de Indagación No. 2. Experiencias de participación, 113

5.3. Núcleo de Indagación No. 3. Significados construidos en torno a la política, 115

5.4. Núcleo de Indagación No. 4. Significados construidos en torno a la participación política, 117

5.5. Núcleo de Indagación No. 5. Significados construidos en torno a la condición de juventud, 121

5.6. Núcleo de Indagación No. 6. Cualidades del joven personero, 122

REFERENCIAS, 125

ANEXOS, 130

Anexo 1, 130

Anexo 2, 132

Anexo 3, 133

INTRODUCCION

La mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre participación estudiantil en la escuela, se han preocupado por preguntarse por el sentido del Gobierno Escolar, sus limitaciones y oportunidades, la democracia en la escuela, la figura de los personeros, etc., a esta investigación le interesa preguntarse por los sentidos anclados a la decisión que toman algunos jóvenes de participar políticamente dentro de la escuela, a pesar de que esta no se constituya del todo en un lugar favorecedor para la participación.

En esa medida, esta investigación recupera las experiencias de participación estudiantil de ocho personeros de ocho colegios de Fe y Alegría, buscando recuperar las condiciones, elementos, situaciones, vivencias intervinientes en los procesos de socialización política, que confluyeron para que estos jóvenes decidieran atreverse a participar en este tipo de espacios y así, identificar elementos que brinden pistas sobre qué procesos deben ser fortalecidos para favorecer que cada vez más jóvenes participen y se apropien de la construcción del orden social. En últimas, a esta investigación, le interesó indagar por los aspectos que intervienen e influyen en la determinación de los jóvenes a participar políticamente en la Escuela y en especial, en el espacio de la personería.

De esta forma y asumiendo que los procesos de socialización política son determinantes para el ejercicio de la participación, se buscó indagar por las experiencias y/o aprendizajes de vida que acompañan o acompañaron la opción de ser personero-a. Destacando la importancia de la familia, del grupo de pares, del contexto socio – cultural, de las experiencias en la escuela a la hora de tomar la decisión de participar políticamente; de igual manera fue un interés de esta investigación, explorar la percepciones u opiniones, que se construyen alrededor del ejercicio de la personería y /o de la participación de los-as jóvenes en la escuela, así como del sujeto joven, y la forma como estas posiciones se instauran algunas veces como posibilidades y otras como obstáculos para el ejercicio de la participación política, y así, en últimas, indagar por los sentidos que le otorgan estos jóvenes a la participación y a la construcción de proyecto colectivo en la escuela desde el Gobierno Escolar.

La pregunta de esta investigación, se abordó a partir del acercamiento, desde un enfoque comprensivo, de orden cualitativo, de la vivencia del grupo de jóvenes personeros. El estudio se dividió en cuatro fases. La primera fase, se concentró en definir el material empírico, es decir, recolectar la información mediante un grupo focal. En la segunda fase se realizó la sistematización y análisis de los primeros datos obtenidos, haciendo uso del análisis de contenido como técnica; para

luego en una tercera fase realizar entrevistas que permitieran profundizar y complementar la información obtenida en la primera fase. La cuarta fase, se ocupó de realizar la categorización definitiva y la interpretación final de los datos partiendo del marco teórico y de la pregunta de investigación que se planteó en este estudio con la intención de llegar a las conclusiones finales.

La información fue organizada a partir de seis núcleos de indagación resultado de la puesta en diálogo entre la teoría consultada durante la investigación y las categorías emergentes de la información recolectada. Estos núcleos son los siguientes: 1. Influencia ejercida por los Agentes de Socialización, 2. Experiencias de participación, 3. Significados construidos en torno a la política, 4. Significados construidos en torno a la participación política, 5. Significados construidos en torno a la condición de juventud, 6. Cualidades del(a) joven personero. Cada uno de estos núcleos a su vez está organizado por categorías, y todas estas se constituyen en el terreno en el que se identifican los aspectos más relevantes en la determinación de estos jóvenes para participar políticamente en la escuela.

Frente a la convicción de que la participación democrática se convierte en la única alternativa posible para que la escuela de hoy, enfrentada a nuevos retos sociales pueda asumirse como un espacio de convivencia pacífica, en donde las diferencias sociales, culturales, regionales y personales sean asumidas como factores de enriquecimiento y beneficio colectivo y no como factores de exclusión y eliminación del otro(a), y como uno de los espacios más importantes para tejer procesos de formación y constitución de sujetos políticos; esta investigación pretende además desde sus resultados, contribuir a la reflexión, diseño y puesta en práctica de estrategias que contribuyan a la formación en el liderazgo y en la participación política de niños y jóvenes escolarizados y en general, al fortalecimiento de las dinámicas de participación democrática en la escuela, recuperando las políticas y recursos que ya han sido puestos en marcha desde la constitución de 1991.

Para dar cuenta de lo anterior, el informe se ha estructurado de la siguiente manera: un primer capítulo recoge los aspectos generales de la investigación como los antecedentes, la justificación el problema y los objetivos, el segundo capítulo contiene los enunciados teóricos y la delimitación conceptual sobre la cual se ubica la propuesta, el tercer capítulo da cuenta de los referentes metodológicos y describe el proceso que se siguió con la investigación, el cuatro capítulo da cuenta de los resultados derivados del análisis de la información, que a su vez son organizados a partir de núcleos de indagación y categorías, y por último, el quinto capítulo recoge las conclusiones de toda la investigación.

1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

Se podría afirmar que los procesos de participación de los jóvenes en la escuela fueron precedidos por dos tipos de circunstancias en el país, todo lo que significó la toma de conciencia de la presencia de los jóvenes en el mismo, que devino en todo un camino de construcción de políticas públicas; y de otro lado, la pregunta introducida por la Constitución de 1991 en torno a la participación.

Estos dos procesos se constituyen en antecedentes y elementos contextuales útiles para favorecer la comprensión de lo que ha significado la participación en la escuela, tema de interés para esta investigación.

Los jóvenes en el país.

Libardo Sarmiento (2004), señala cómo en Colombia los jóvenes con su expresión social, política y cultural irrumpen durante la segunda mitad del siglo XX, en el contexto y dinámicas de la modernización, pero es solo hasta la década de los 80 a partir del fenómeno del sicariato en las comunas de Medellín¹ y de la declaración por parte de la ONU del Año Internacional de la Juventud (1985), que el tema de la juventud alcanza importancia pública².

Estas situaciones particulares que despertaron el interés por los jóvenes en el país, darán un matiz especial a las primeras acciones y políticas construidas en torno a estos, por ejemplo, en un principio se legislará sobre sujetos vistos y asumidos en estado de vulnerabilidad y en riesgo, sobre el joven visto como "sicario"³.

Revisando las políticas en ese entonces planteadas y las acciones desarrolladas, Sarmiento (2004), identifica cinco finalidades detrás de todas las intenciones que se promovieron en aquel momento frente a la temática pública de juventud, estas se presentarán a continuación:

¹ El 30 de abril de 1984, un joven de Medellín asesina al ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla, convirtiendo este acto en un estigma -el sicariato-, con el que se definió por mucho tiempo, -casi durante toda la década de los 80- a los jóvenes en el país y que ayudó a opacar los verdaderos problemas de la juventud. (Dillman, 1999)

² Antes la pregunta por los jóvenes se reducía a instancias como Coldeportes y el ICBF.

³ Después de estos acontecimientos las respuestas hacia los jóvenes se hicieron evidentes: militarización de barrios y comunas, detenciones colectivas, formulación de estrategias dirigidas a la superación y prevención de la violencia, etc. Además la creación de la Consejería para Medellín, algunos movimientos juveniles, la creación de oficinas de la juventud. (Dillman, 1999)

- Institucionalización, regulación y normalización de lo juvenil por su protagonismo en los fenómenos de violencia y de conflicto social.
- Disminución de las principales condiciones de vulnerabilidad, riesgo y exclusión que enfrentan los jóvenes de los sectores populares.
- Inserción en el mercado y proceso de desarrollo con énfasis en la producción de capital.
- Oferta a la juventud de espacios de participación institucionales dentro de una estructura política de carácter corporativo
- Reconocimiento del joven como sujeto de derechos y deberes.

Se puede notar que cuatro de las cinco intencionalidades descritas por Sarmiento (2004) están dirigidas a contrarrestar en los jóvenes los fenómenos de violencia y conflicto social que en ese entonces parecían identificarlos.

Finalizando la década de los 80 e iniciando la de los 90 surgen nuevas iniciativas que le dan un respiro al país y un matiz diferente a las políticas y acciones desarrolladas en torno a los jóvenes. Es así como se concreta la posibilidad de convocar a una Asamblea Nacional Constituyente, iniciativa que entre otras cosas, fue liderada fundamentalmente por jóvenes universitarios, tras el movimiento de “la séptima papeleta”.

Dicho acontecimiento que impulsó la reforma a la Constitución en 1991 dará lugar a nuevas formas de visibilizar al joven, ya no solo como en estado de vulnerabilidad y riesgo, sino también como movilizador de transformaciones sociales; es decir como actor social.

La participación, la Nueva Constitución y la Ley General de Educación

La nueva Constitución de 1991, reconoce las nuevas realidades introducidas por los movimientos que le dieron origen a su reforma, y desde allí caracteriza a Colombia como una Nación pluriétnica y pluricultural, marcando un hito importante en la historia de la planeación colombiana al darle el doble carácter de poblacional y participativa (Dillman, 1999). Estos planteamientos introducen la idea de la participación como posible, legítima y necesaria para un Estado democrático como el nuestro.

En cuanto a los jóvenes, en consonancia con las nuevas resoluciones, los reconoce como sujetos de deberes y derechos, abriéndoles la posibilidad de constituirse en sujetos partícipes de todos

aquellos espacios diseñados para garantizar el cumplimiento de sus derechos y promover sus deberes, con esta intención de dará lugar a los artículos 44, 45 y 103 de la Constitución. El artículo 45 reza así: "...El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud".

Estos nuevos artículos, abrirán camino para que se construyan un nuevo tipo de políticas para los jóvenes, que reconozcan no solo la necesidad de la participación de estos-as, sino a ellos-as como sujetos posibles en ese proceso.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), como política estatal, es una de esas consecuencias. Tomando el espíritu que suscita la nueva Constitución, la Ley 115 no solo dio origen a artículos que favorecen la participación de todos los sujetos que intervienen en los procesos educativos, sino que su propia expedición, tal y como lo señala Jorge Ramírez (2002), marcó un hito en el proceso de reformas educativas en el país y en América Latina, al ser el resultado de un consenso nacional participativo que reunió en la misma mesa a organizaciones gremiales y pedagógicas de los educadores, a las diversas instancias gubernamentales y administrativas que tenían a cargo la formulación de políticas del sector, a facultades de educación, comunidades académicas y educativas, organizaciones no gubernamentales, etc. dándole sentido progresista a su contenido, y a las posibilidades futuras de su reglamentación.

El mismo presidente Cesar Gaviria en el discurso del acto de sanción de la ley⁴ reconoce cuatro lugares claves de la Ley: el carácter concertador y consensual del proceso de construcción de la norma; la autonomía de la institución escolar para los procesos curriculares; la evaluación escolar como herramienta para la cualificación del servicio; y los mecanismos de participación de la ciudadanía que introduce en las diversas instancias de organización y dirección del proceso educativo escolar. (Ramírez, 2002)

Esta última característica de la Ley es la que se resalta como uno de los puntos más importantes de la misma, Mejía en 1995 al respecto afirmaba: "la manera como va desencadenando una serie de procesos organizativos derivados de los mismos centros escolares, generando una dinámica que si es bien trabajada y se desarrolla en función de la construcción de Comunidad Educativa con responsabilidad de los centros, puede realmente garantizar que la escuela se convierta en un germen de democracia".

⁴ Bogotá febrero 8 del 1994. Citado por Ramírez (2002)

Algunos elementos que dentro de la Ley van a potenciar esta posibilidad están reseñados en los artículos 6, 22, 91, 93, 94, 140, 142, 143, 144 y 145 de la Ley General de Educación y se revisarán a continuación.

El artículo 6 plantea la construcción de la Comunidad Educativa como garante de la participación tanto en la dirección de los establecimientos como en el diseño, ejecución y evaluación del PEI. Esta primera realidad a la que da lugar el artículo 6 se constituye en la base sobre la cual será posible considerar los demás artículos, ya que reconoce a los diversos sujetos que hacen parte de la comunidad, y los hace corresponsables del sostenimiento y progreso de esta.

El artículo 22 en su numeral ñ introducirá por primera vez elementos como la participación, la organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre.

Pero tal vez, es en el título V, que se concentran los artículos centrales en cuanto a la propuesta participativa para los jóvenes dentro de la escuela. El artículo 91, por ejemplo, hace del educando el centro del proceso educativo y lo incita a participar activamente de su propia formación integral. Bajo este mismo título se estipulan las formas de participación directa de los estudiantes construyendo la delegación para su representación. Es así como el artículo 93 define un representante de los estudiantes en los concejos directivos de los establecimientos de educación básica. Esto se plantea en concordancia con el Art. 142 que conforma el Gobierno Escolar dentro de las Instituciones Educativas como estamento en el que puede y debe participar la Comunidad Educativa, dándole un papel significativo a las iniciativas de los estudiantes. Vuelve a hablar de la conformación de las organizaciones juveniles y convierte todas esas acciones en una práctica de participación democrática en la vida escolar. (Mejía, 1994). Y por último, el artículo 94 profundiza la participación al dar vida a la figura del personero de los estudiantes, la Ley define esta figura así: “un alumno de último grado -elegido por sus compañeros-as-, para que actúe como personero de los estudiantes – esto es proteger los derechos de los estudiantes- y promotor de sus derechos y deberes”.

Los artículos 140, 143, 144 y 145 se referirán a la creación o fortalecimiento de instancias como las Asociaciones de Padres y el Concejo directivo.

Sin embargo, después de casi 10 años en que se dio curso a dichas iniciativas son muchas las voces críticas que se levantan frente a la forma en que se han estructurado y puesto en marcha instancias como por ejemplo el Gobierno Escolar, y sobre las prácticas que éste ha

instaurado en cuanto a la participación, la democracia y la política en la escuela.

Se podría afirmar, que al contrario de lo que se esperaba con el Gobierno Escolar y específicamente con la figura del personero y el concejo de estudiantes, no se ha logrado redefinir suficientemente en los procesos de socialización de niños y jóvenes la participación, la democracia y la política como procesos en los que el respeto por la diferencia, la deliberación, la concertación, el hacerse parte de, el compromiso, la solidaridad, tienen lugar.

Sobre el sentido que se le ha dado al Gobierno Escolar dentro de las Instituciones en estos años de existencia:

El Gobierno Escolar se constituye en una iniciativa que busca favorecer espacios de construcción y participación democrática dentro de la Institución Educativa, sin embargo, autores como Cubides, Guerrero y Moreno, (2001), afirman haber encontrado en sus investigaciones que el planteamiento no alcanza los suficientes niveles de pertenencia y entendimiento por parte de los actores de las instituciones. Se asume como una norma impuesta, la cual no significa más que desgaste administrativo por parte de la institución y desde allí no se logra alcanzar el objetivo sobre el cual fue dispuesta.

Es así como, el Gobierno Escolar termina adecuándose a las formas tradicionales de Gobernar la Escuela:

- Se convierte en una exigencia administrativa más que cumplir a causa de las rutinas administrativas y la falta de claridad y convicción en quienes lideran el proceso
- Los docentes, no se ocupan de reflexionar en torno al tema, ya que afirman que su lugar de participación es el académico, (y este aislado de toda reflexión democrática), no necesariamente el Gobierno Escolar. Aquí se visibiliza la separación que pareciera existir entre vida y academia
- Los padres ni siquiera tienen espacios para conocerse unos a otros antes de votar por sus representantes, lo que hace que no hayan altos niveles de conciencia en el proceso. Muchos de los que participan se mueven por intereses muy diferentes a los de la democracia, - situaciones similares son reportados por parte de los representantes (estudiantes y padres) al consejo directivo de la Institución-. (Cubides et al., 2001)

Otras dificultades surgen del mismo planteamiento de la Ley. Por ejemplo, a pesar de que el Gobierno Escolar surge como iniciativa de llevar a la escuela los principios inspiradores de la Constitución de 1991,

al instaurarse se deja de lado tal vez el principio más importante allí consagrado, la democracia participativa; es así como se definen los espacios democráticos de participación, como espacios de “representación”, introduciendo a la comunidad de nuevo en la lógica de la democracia representativa y cerrando la puerta a las mismas estrategias de democracia participativa contempladas en la nueva Constitución, como por ejemplo, los procesos deliberativos y consultivos, los referendos, plebiscitos, consultas, asambleas y otras formas directas de participación que podrían apoyar estos procesos.

Por otro lado y tal vez la crítica más fuerte a lo que ha sido este proceso, tiene que ver con que el Gobierno Escolar ha pasado a ser el que determina los “alcances y los límites de la democracia al interior de las instituciones educativas” (Borrero, 1999), sin que lleguen a permearse otros ámbitos de la cotidianidad como las relaciones pedagógicas, administrativas, académicas, entre pares, etc., la democracia dentro de la escuela parece reducirse entonces a la creación de instancias que la regulan y la aseguran.

En esa misma línea investigaciones realizadas por Cubides, Guerrero y Moreno (2001), Gutiérrez, (2000) y Aguilar y Betancourt, (2000) resaltan la escisión a la que se ha dado lugar en la escuela de los procesos del Gobierno Escolar o democráticos en general, con los propios de la cultura escolar (actividades pedagógicas, culturales, estéticas, etc.)

Esta separación da lugar al desconocimiento del carácter transversal, por no decir estructural de la participación política y la democracia en la escuela, “una mayor integración entre mecanismos de participación y concejos podría permitir que los temas académicos sean, igualmente objeto de debate, deliberación y acuerdo a manera de una consulta política en la cual, no podrían excluirse actores. La consecuencia directa de esta modalidad de pluralismo sería la formación, en el discurso político, condición indispensable de la acción” (Cubides et al., 2001)

Sobre el sentido construido alrededor de la figura de la personería:

En párrafos anteriores se definía al personero haciendo alusión a lo contemplado en la Ley General de Educación como: “un alumno de último grado, –elegido por sus compañeros-as- para que actué como personero de los estudiantes – se refiere a proteger los derechos de los estudiantes- y promotor de sus derechos y deberes”.

Si bien, su misión apunta a proteger y promover los derechos y deberes de sus compañeros-as, teniendo para ello muchas veces que ser vocero frente a instancias administrativas de la institución, la figura al entrar en relación con la Comunidad Educativa terminó revistiéndose de

otra serie de características que en muchas ocasiones han desvirtuado su razón de ser o le han colgado un yugo imposible de sobrellevar.

Investigaciones como las de Borrero (1999), Cubides, Guerrero y Moreno (2001), y Rodríguez (2000) señalan algunas de estas características atribuidas en el ejercicio de la personería a esta figura. Por ejemplo, en casi todas las experiencias el ejercicio de la personería al asociarse con la representación, tiene que ver con cualidades del ideal académico, disciplinario y social, de paso se añade como función figurar entre los otros como un individuo ejemplar y además aparece como dador de beneficios, sin añadir mayor sentido a la convivencia entre las partes.

Por otro lado, estas mismas investigaciones señalan cómo pareciera repetirse el esquema electorero del país dentro del proceso de elecciones escolares: las propuestas de los candidatos son ilusas improvisadas y poco viables, por lo general giran alrededor de los mejoramientos físicos de la institución, casi nunca están relacionados con la calidad de la educación, o sus derechos estudiantiles, además, no existen suficientes y efectivas oportunidades para dar a conocer los planes de los personeros, sus aspiraciones y opiniones y conocer las de los demás, por ende, el debate electoral se realiza desde el desconocimiento, limitando muchas veces los espacios de deliberación, discusión y construcción conjunta de nuevas posibilidades para asumir la democracia y la participación dentro de la escuela.

De esta manera, el ejercicio de la personería pareciera no pasar de ser una práctica individual para convertirse en una espacio formativo para toda la Comunidad Educativa, y aun así, desde esa práctica individual, el Personero y el Consejo Estudiantil pocas veces logran gestionar desde su propia iniciativa, ya que al ser la presencia de la autoridad escolar tan fuerte, en muchas ocasiones solo ven como realizable lo aceptado por la dirección.

Sin embargo, a pesar de que el balance no es muy positivo, vale la pena resaltar que investigaciones que le apuntaron a indagar por los procesos formativos que se suscitan al interior de la personería o el Consejo Estudiantil, como la de Cecilia Rodríguez (2000), muestran que el hecho de participar en estas instancias para muchos-as jóvenes genera en ellos-as un sentido de pertenencia al grupo social, a la vez que fortalecen su identidad colectiva.

El tipo de situaciones que se suscitan a partir de la puesta en marcha del Gobierno Escolar y de la personería en la escuela inevitablemente conducen a la pregunta por las condiciones y las relaciones que se suscitan allí alrededor de la democracia.

Sobre el sentido de la democracia en la Escuela:

Según algunos autores hablar de cultura escolar democrática, en la mayoría de los casos, constituye una contradicción en sí misma, en palabras de Puig (1996) citado por Aguilar (2000): "...la escuela democrática es una realidad profundamente contradictoria... la escuela defiende la participación y la autonomía, y a la vez se comporta de modo autoritario y heterónomo"

Aguilar (2000) señala otras contradicciones construidas a partir de los planteamientos de Puig (1996) y Santos (1995):

La escuela es una institución que se declara a sí misma como igualitaria, pero que sin embargo, reproduce la desigualdad social; es una institución cargada de imposiciones que pretende educar para la participación; es una institución jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico, el pensamiento divergente y para la democracia; una institución que pretende educar para los valores democráticos y para la vida y sin embargo, se inscribe tras políticas que regulan la educación desde un modelo de desarrollo neoliberal, que profundiza las desigualdades sociales y ensancha la inequidad; es una institución que se niega a realizar un ejercicio auto-reflexivo que le permita ser más conciente de si misma y desde allí replantear sus discursos y prácticas cotidianas.

Pero tal vez una de las mayores contradicciones y a la vez dificultades para hacer vida la democracia en la escuela, tal y como lo afirman Cubides y otros (2001), tiene que ver con que en su interior se asume la formación ciudadana bajo el supuesto de que se está preparando a la Comunidad Educativa para su futuro ejercicio de ciudadanía, lo que ubica a los diferentes actores de la institución en especial a los estudiantes en una condición de pre-ciudadanos.

A partir de esta problemática, se identifica que el mayor reto para la escuela pareciera ser no solo formarse para la democracia, sino también formarse en democracia, mediante la vivencia permanente y cotidiana de la misma, en todas y cada una de las prácticas que hacen de este espacio un lugar para la formación -el acceso a la educación, los contenidos educativos, las prácticas metodológicas y de organización, las relaciones interpersonales y las relaciones con el entorno-.

Se hace evidente la necesidad para los docentes y directivos de cambiar sus prácticas educativas de modo tal que se susciten espacios cotidianos de participación, (complementarios a los de los estamentos

representativos), que favorezcan la construcción conjunta de nuevas formas de relación dentro del ambiente escolar, menos autoritarias, más respetuosas de la diferencia, más posibilitadoras de la constitución de sujetos autónomos y constructores de su propio orden social.

La cultura democrática va más allá del Gobierno Escolar, abarca un entramado de significaciones y de relaciones sociales que constituyen un ambiente educativo que debe actuar como nicho en el cual se forma la ciudadanía.

Esta investigación considera que frente a la actual crisis de credibilidad política y de participación en Colombia, sería de gran importancia, poder determinar algunos de los aspectos que le dan sentido a la participación y en esa medida confluyen en la construcción de una subjetividad política en los jóvenes, ya que, los resultados de un estudio de esa naturaleza contribuirían a determinar estrategias y claves importantes para ser tenidas en cuenta en espacios como la familia y la escuela, a la hora de acompañar la formación de la cultura política a su interior, y/o por agentes como los medios de comunicación y otras instancias interesadas directamente en diseñar propuestas para la formación política de los-as jóvenes.

La investigación, además, posibilita la autorreflexión y resignificación de la experiencia por parte de los y las jóvenes que participan del proceso, dando lugar a la ampliación de perspectivas frente al propio ejercicio, la retroalimentación y enriquecimiento de las propias posturas al poderlas compartir con otros jóvenes que viven el mismo proceso y la realización de un inventario de ganancias frente lo que ha sido la experiencia de participar como personeros dentro de su colegio.

1.2. PROBLEMA

A partir de lo señalado en los párrafos anteriores podríamos unirnos a las posiciones de algunos autores como Aguilar y Betancourt, (2000), Manuel Escobar y Nydia Mendoza (2003) y Rosana Reguillo, (1999) que plantean como un imposible para los jóvenes la participación dentro del medio escolar, a lo que proponen como solución fomentar más bien espacios de participación fuera de la escuela, sin embargo, a ese respecto le surge una inquietud a esta investigación, ¿será la escuela el único espacio en donde es difícil para los jóvenes participar?

Bastaría con revisar la historia de los procesos desarrollados con los concejos de juventud para responder que no. Estos, al igual que otras tantas figuras de participación instauradas especial y exclusivamente para jóvenes se han convertido en espacios propicios para el simulacro de la democracia.

Pero al margen de todo esto se mantiene una realidad, año tras año algunos jóvenes siguen participando de los concejos de juventud, del gobierno escolar, de organizaciones juveniles de carácter extraescolar, etc. ¿Por qué? ¿Por qué los estudiantes continúan participando en espacios que como la escuela no favorecen la vivencia de la democracia?

La mayoría de las investigaciones que se han realizado alrededor de estos temas, se han preocupado por preguntarse por el sentido del Gobierno Escolar, sus limitaciones y oportunidades, la democracia en la escuela, la figura de los personeros, etc. pero no se han hecho la pregunta por los aspectos que le dan sentido e impulsan la participación de los jóvenes en la escuela a pesar de la realidad antes descrita; a esta investigación le interesa preguntarse por ello, por qué tipo de condiciones, elementos, situaciones, vivencias, deben confluír para que un-a joven decida atreverse a participar en este tipo de espacios.

En últimas, a esta investigación, le interesa indagar **por los aspectos que le dan sentido e impulsan a los jóvenes a participar políticamente en la Escuela y en especial, en el espacio de la personería.**

En esa medida y asumiendo que los procesos de socialización política son determinantes para el ejercicio de la participación, se buscará indagar por las experiencias y/o aprendizajes de vida que acompañan o acompañaron la opción de ser personero-a. Destacando la importancia de la familia, del grupo de pares, del contexto socio – cultural, de las experiencias en la escuela a la hora de tomar la decisión de participar políticamente. De igual manera es de nuestro interés explorar la percepciones u opiniones, que se construyen alrededor del ejercicio de la personería y /o de la participación de los-as jóvenes en la escuela, y la forma como estas posiciones se instauran algunas veces como posibilidades y otras como obstáculos para el ejercicio de la participación política, y así, en últimas, por los sentidos que le otorgan estos jóvenes a la participación y a la construcción de proyecto colectivo en la escuela desde el Gobierno Escolar.

1.3. OBJETIVOS

Objetivo general. Acercarnos a la comprensión de los aspectos que le dan sentido e impulsan a los jóvenes a participar políticamente en la Escuela y en especial, en el espacio de la personería.

Objetivos específicos.

- Recuperar las significaciones que estos jóvenes otorgan a la participación y a la construcción de proyecto colectivo en la escuela.
- Establecer los diferentes agentes e instancias socializadoras relevantes en los procesos de construcción de la subjetividad política de estos jóvenes.
- Aportar a la reflexión sobre las estrategias de formación en participación política en el ámbito escolar.

2. ENUNCIADOS TEÓRICOS Y DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Encaminar la reflexión hacia los aspectos que participan, le dan sentido e impulsan a los jóvenes a participar políticamente en la Escuela, ubica inicialmente esta investigación tras la pregunta por el desarrollo humano, fundamento y par del desarrollo social. Es decir, implica inevitablemente una pregunta por los procesos de socialización y por la construcción de la identidad de los sujetos de interés para esta investigación, procesos que se asumen, serán los que en un momento dado brindarán los elementos claves para favorecer la dinámica de participación e implicación en los procesos sociales y en este caso en particular, en los procesos políticos.

La investigación pretende inscribirse desde un enfoque construccionista social⁵, el cual asume que al ser el mundo social producto de procesos sociales, para dar cuenta de la acción humana es necesario remitirse a los procesos relacionales, yendo más allá del individuo singular, para conocer la realidad de la relación, ya que nada es dado previamente y no hay esencias en las cosas y las personas que las hagan como son (Burr, 1995).

La identidad será entendida entonces en esta investigación y a partir de los postulados socioconstruccionistas, como: “una construcción en forma de narración que realiza el sujeto sobre si mismo, un relato de relatos -en tanto la realidad del sujeto esta dada a partir de relatos de familiares, en los relatos de cuentos de hadas en la infancia, los relatos populares, los relatos con un amigo, etc. - que se hace inteligible en el seno de las relaciones vigentes” (Bravo, 2002), y que en esa medida lo ubica en una posición particular en la red o redes de relaciones sociales que hacen parte de su cotidianidad.

Esta posición que ocupa el sujeto, le permite dar cuenta de una serie de valores, conocimientos, comportamientos y ejercicios de poder particulares y contextuados, que serian parte del “dominio consensuado de interacciones”⁶ al que esta persona pertenece; dicho posicionamiento estaría mediado por lo que llama Humberto Maturana (citado por Pakman,

⁵ Tomando distancia de enfoques como los humanistas y el psicoanálisis por ejemplo, que asumen que hay esencias dentro de las cosas o las personas, dadas previamente, que las hacen como son. (Burr, 1995)

⁶ Maturana se refiere en estos términos para demostrar como todo observador esta necesariamente siempre en correspondencia estructural con su dominio de existencia, (aquel conjunto de coherencias operacionales de la praxis del vivir que se consensuan en un determinado contexto al cual el pertenece y que para dicho dominio pasan a ser cotidianas). Cada dominio de relaciones, en tanto dominio explicativo de la praxis del vivir del observador, constituye un dominio de acciones adecuadas para el o ella. (Pakman, 1996)

1996), la corporeidad como estructura biológica, concebida esta como el lugar de registro de la historia de relaciones y conversaciones de las que el sujeto ha hecho parte, registro que en negociación permanente de significados con el dominio de interacciones al que se pertenece, constituye el lugar desde el cual el sujeto puede enunciarse.

Este lugar de enunciación estaría construyéndose continuamente en el interjuego de la estructura y el medio social, en una tensión permanente mediada por relaciones de poder, que configuran los procesos de socialización y por ende de singularización.

Dentro de este proceso de posicionamiento, que como ya se mencionó, implica la socialización, y que desde la propuesta del construccionismo social podría definirse como un proceso por el cual el sujeto entra en negociación de significados y sentidos con su medio; son diversos los factores de tipo psicológico, cultural y social que pueden intervenir en el reconocimiento, identificación y construcción de una cultura política.

En primer lugar, el proceso estaría mediado por la interrelación de varios agentes e instancias, tales como la familia, la escuela, los grupos de pares, los medios de comunicación, el contexto social más cercano, etc., que haciendo parte de la red de relaciones del sujeto, articulan con este, diferentes creencias, valores, representaciones, ideologías, prácticas, etc. Estas instancias o agentes intervienen en la formación del juicio político, en la toma de decisiones y en su puesta en marcha. Y su indagación puede darnos pistas sobre los aspectos que dan sentido e impulsan la decisión de algunos jóvenes por participar en un espacio político, en este caso, en uno de los espacios políticos que posibilita la escuela, la personería.

Por otro lado, será imprescindible indagar por aquellas características, cualidades, actitudes y habilidades particulares, con las que se identifican los sujetos de la investigación, y/o los identifican otros, que se definen como apropiadas para el rol que ellos-as ahora están asumiendo, y que en muchas oportunidades se han considerado como innatas, pero que por el enfoque de esta investigación, son asumidas como parte constructiva de un proceso relacional.

Al asumir que estas características y/o cualidades definidas por los sujetos como propias para un líder, o para el ejercicio de un liderazgo, han venido siendo construidas y apropiadas en las interacciones, y en los relatos heredados de otros que han participado de espacios como estos; se considera que esta es una oportunidad de indagar por las mismas en la historia de relaciones de cada uno de los sujetos que participan de la investigación, contrastando aquellas características reseñadas por la teoría y amplificando aquellas identificadas por los participantes como las

que los/as impulsaron a participar y les permitieron posicionarse del rol de personeros, al igual que de aquellas que fortalecieron, reconstruyeron y construyeron durante el proceso.

De esta manera, el interés de indagación se va haciendo más estrecho, ya no tras la pregunta por los procesos de socialización en general y por ende por la construcción de esa posición particular en la red de relaciones, sino por aquellos procesos que en específico posibilitan la apropiación y construcción de actitudes, habilidades, creencias, representaciones, discursos, conocimientos, escalas de valores, sentimientos y finalmente prácticas respecto al sistema político.

Socialización política

Más que un proceso de asimilación pasiva de actitudes, normas y valores, que es como tradicionalmente⁷ se ha venido asumiendo desde diversas corrientes, (la teoría de sistemas, la teoría hegemónica, el modelo pluralista y el modelo del conflicto), la socialización política⁸, ésta será entendida entonces, como una negociación activa con aquellos elementos que le permiten a los sujetos comprender las condiciones que constituyen un determinado orden social, (que no son más que resultado de un pacto determinado socialmente), trascendiendo la mera condición de un legado vinculante que reproduce el estado anterior de la sociedad, la tradición, para abrir paso a la posibilidad de participar en la construcción- deconstrucción- reconstrucción de un determinado orden social.

⁷ Merelman (1986) (citado por Seoane 1988) señala como las 4 grandes perspectivas que han liderado tradicionalmente el debate sobre la socialización política, ven la socialización como un proceso vertical; una transacción entre personas (de padres a hijos, de profesores a estudiantes, de comunicadores a audiencias, de líderes a seguidores) con una clara diferencia de nivel de poder. La mayoría de las definiciones de socialización política tienen en común esa verticalidad en la transmisión y el moldeamiento del socializando y rara vez se ha entendido como un proceso de negociación activa.

⁸ La investigación sobre socialización política tiene su origen en varias disciplinas del campo de la educación. Como antecedente se cita la preocupación desde finales del siglo XIX por la forma de inculcar actitudes sociales funcionales para el régimen político. Merriam (1931) fue pionero en la investigación sobre este tema centrándose en estudios acerca de los procesos para garantizar la permanencia del sistema político. A partir de entonces se desarrollarán estudios sobre las actitudes autoritarias, la transmisión de padres a hijos de actitudes políticas básicas, la identificación con partidos políticos, la conducta de voto, los procesos de socialización primaria, secundaria y terciaria implicados, etc. En la década del 70 se consolida definitivamente la socialización política como rama de investigación y se pasa a estudiar cualquier predisposición política a los largo de toda la vida del individuo (ya no solamente en los primeros años de vida, como hasta ahora se había hecho en todas las investigaciones). A partir de este momento surgen diversas orientaciones para asumir la temática. (Rodríguez, 1988)

Siguiendo a Rodríguez (1988), “la socialización política es un proceso en el que las nuevas generaciones son también parte activa y no solo receptores de la ‘educación política’; es en realidad una continua renegociación de las cláusulas del contrato social”.

Esta definición de socialización política fundamentalmente conduce a considerar la cultura y la cultura política como sistemas susceptibles de ser transformados en el ejercicio continuo de construcción de nuevos significados y nuevas prácticas colectivas.

Para efectos de esta investigación, y en concordancia con lo especificado en párrafos anteriores la cultura será entendida siguiendo algunos postulados de Clifford Geertz (1988), como un sistema de signos interpretables, que constituyen el contexto dentro del cual ocurren los fenómenos sociales, y que con las interacciones que se tejen a su interior, van conformando entramados de significación en donde residirán las claves para comprender y leer los sentidos de la acción humana.

Partiendo de esta definición e introduciendo y entendiendo lo político como “una construcción colectiva del orden social que parte del diálogo pluralista entre posiciones diversas y no de la imposición de un proyecto que busca adecuar la sociedad a un orden natural y racional, previamente determinado” (Garay, 2002, p. 38) o en otras palabras como el tejido de relaciones, deliberaciones e intercambios de significados, en torno a la “construcción colectiva de un orden social” (ACODESI⁹, 2002), - significados que son apropiados y/o afectados en la construcción de “identificaciones personales y colectivas”¹⁰-, la cultura política tendría que ver entonces, con aquellos conjuntos de signos que albergarán conocimientos, saberes y prácticas referidos al dominio de lo político, y que darán lugar a sistemas de creencias, valores y normas que orientarán la acción política de los sujetos en la vida cotidiana, pero que siempre serán susceptibles de revaloración, deconstrucción y reconstrucción.

Actualmente, nuestro contexto considera como la mejor forma de organización social y pública, en últimas como la mejor organización de un orden social (esto es una forma de ver, de ser, de vivir, de estar y de organizar al mundo políticamente), a la democracia.

Los principios de orden ético que constituyen la democracia, son los que a su vez orientan la construcción de un proyecto político: una sociedad democrática acepta que su orden social es construido entre todos, percibe a sus ciudadanos como fuente y como creadores de ese orden, tiene conciencia de que los ciudadanos pueden modificar ese

⁹ Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

¹⁰ Por medio de las conversaciones, los discursos, las representaciones sociales, o los procesos en general de memoria colectiva

orden social y convierte los problemas en oportunidades, a través del debate y la deliberación pública entre los ciudadanos (Toro, 2001).

Se entenderá por ende que, como lo afirma Bernardo Toro (2001) “no se puede pensar en ser demócrata cuando no se ha experimentado el valor de la solidaridad, del altruismo de la responsabilidad social, del espíritu cívico, del respeto por los bienes comunes, el respeto por la persona humana” y se podría decir, en últimas, que en una democracia como la nuestra, -que en su reforma de 1991 se ha caracterizado a sí misma como participativa-, no se puede pensar en ser demócrata sin asimilar la participación como medio fundamental para asumir la responsabilidad frente a la construcción colectiva de un orden social que propenda por estos valores.

El concepto de participación será asumido, atendiendo a la primera noción que de participación se instauró en la época clásica en Grecia, en donde los ciudadanos eran los hombres libres que podían acudir a la asamblea de la ciudad, a deliberar y tomar decisiones conjuntamente sobre la organización de la vida de la ciudad (Cortina, 1998)

La participación se asume entonces, como ligado a la capacidad de los seres humanos para tomar decisiones autónomamente sobre aquello que afecta su vida personal y social, en palabras de Viche (1986) (citado por Ucar, 1992): “participación que ha de permitir al individuo acceder a la gestión, organización y decisión en los procesos grupales y ciudadanos y que se han de realizar en función de unos criterios analíticos y de toma de decisiones consensuadas, permitiendo al individuo la libre expresión de sus ideas, opciones y valores”.

En el ámbito escolar como en cualquier otra institución o grupo social, la posibilidad de participación tal y como lo afirmaría Cubides, y otros (2001), únicamente puede darse otorgando un valor especial a la capacidad y voluntad de cada actor de transformar determinadas circunstancias en elementos del proyecto personal de vida.

En últimas para esta investigación la participación significa, “hacer parte de”, “formar parte de”, “poder hacer y poder ser con otros”, se constituye en una forma esencial de expresar potencialidades y de satisfacer necesidades, en la voluntad personal de ser menos objeto y más sujeto, de ser menos instrumento de otros y más protagonista social.

Agentes de socialización política:

Rodríguez, (2000) y Cubides y otros (2001) evidencian en sus investigaciones algunas diferencias en la manera de participar y en la formación política de quienes tuvieron la experiencia como representantes de sus compañeros, dichas diferencias, afirman los autores, están relacionadas con el enfoque del colegio, su contexto cultural, la influencia de la familia, la escuela, los grupos de pares y los medios de comunicación. Por ejemplo, según se establecen las relaciones dentro de la institución escolar, aparecen interacciones marcadas por altos niveles de autoritarismo, o relaciones más horizontales.

Dentro del proceso de socialización política de los sujetos deben considerarse varios elementos que intervienen en el mismo. Greenstein (citado por Rodríguez, 1988) los describe haciendo uso del tradicional esquema de análisis de la comunicación: ¿Quién aprende qué?, ¿de quién?, ¿bajo qué condiciones? y ¿con qué efectos? Se podría afirmar que el quién, apunta a los sujetos, en este caso sujetos jóvenes, el qué, viene dado por el propio concepto de lo político; bajo qué condiciones, se pregunta por los procesos y las formas de adquisición de predisposiciones a la acción política, - sería un poco el interés de indagación de esta investigación-; y con qué efectos, se referirá al resultado del proceso, es decir, el modo y grado de politización del individuo. (Rodríguez, 1988)

En cuanto al de quién se aprende, hace referencia fundamentalmente a los llamados agentes o instancias socializadoras, la familia, la escuela, el grupo de pares, los medios de comunicación, etc., los cuales son considerados fundamentales en los procesos de socialización por la influencia que pueden ejercer en las ideas, prejuicios, actitudes y en general, relatos que el sujeto puede construir sobre sí mismo y sobre los otros.

Lo que parece ser común a la influencia que ejercen todos estos agentes de socialización es que la formación política que se construye en el proceso, tiene más que ver con las relaciones y prácticas cotidianas que se tejen entre los diferentes actores, que en las acciones políticas deliberadas desarrolladas desde los diferentes ámbitos.

Aparece entonces con fuerza una primera conclusión, pareciera que el acercamiento a lo político se da más desde la vivencia del ejercicio político propio o de los otros más cercanos, que desde acciones directas y planificadas que no están acompañadas coherentemente por prácticas cotidianas.

Cualidades y características identificadas, construidas y apropiadas por aquellos sujetos que deciden participar en este tipo de espacios

Nuestra intención será la de acercarnos a aquellas características reseñadas teóricamente como las comúnmente encontradas en sujetos que son protagonistas de procesos sociales, para más adelante ponerlas a dialogar con las identificadas en la historia de relaciones de cada uno de los sujetos que participan de esta investigación, contrastando las reseñadas y amplificando aquellas identificadas por los participantes como las que los/as impulsaron a participar y les permitieron posicionarse del rol, al igual que de aquellas que fortalecieron, reconstruyeron y construyeron durante el proceso.

Para este efecto, nos ubicaremos dentro de la categoría de liderazgo y en específico nos centraremos en investigaciones y autores que hayan trabajado sobre líderes, y liderazgos políticos y democráticos.

Existen numerosas maneras de abordar el tema del liderazgo, García (1991) (citado por Sabucedo, 1996), recopila de los trabajos realizados hasta el momento, las diferentes categorías en las que pueden encuadrarse las variadas definiciones que se han dado sobre liderazgo. Las categorías son las siguientes:

- Como actividad y proceso de grupo
- Como tipo de personalidad
- Como la capacidad de provocar obediencia
- Como ejercicio de influencia
- Como conducta
- Como forma de persuasión
- Como relación de poder
- Como instrumento para el logro de metas grupales
- Como resultado del proceso de interacción
- Como rol diferenciado
- Como iniciación y mantenimiento de la estructura del rol

Sabucedo, (1996) analiza estas categorías y ubica aquellas dimensiones consideradas en las diferentes aproximaciones teóricas que se han hecho del liderazgo, enumerando las siguientes: los aspectos estructurales del grupo, la función que el líder desempeña en esa estructura, la dinámica grupal e interactiva de los grupos como responsable de la aparición del liderazgo, los rasgos de personalidad del líder, el tipo de influencia /poder que el líder ejerce sobre sus seguidores, o los efectos facilitadores que tiene el líder para la consecución de los objetivos que tiene el grupo. Además de estas dimensiones, podrían mencionarse las posturas que se erigen a partir del debate acerca de la naturaleza del liderazgo, como por ejemplo las teorías de los rasgos de personalidad versus las teorías de la interacción líder – seguidores.

Esta investigación asume por postura un liderazgo que es producto de un proceso de interacción, tal y como lo definiría García (1991) (citado por Sabucedo, 1996), “el liderazgo sería el resultado de un proceso de interacción entre el líder y los seguidores y no el fruto de las características personales de determinados individuos que acaban imponiéndose sobre los demás” (p. 58).

Proceso que incluiría elementos de otras definiciones de liderazgo como por ejemplo, es un liderazgo que debe analizarse a partir de la relación con la estructura y el proceso de grupo, además de las características propias, de quien asume el rol de líder y que además está encaminado a la consecución de metas grupales, sin que su función sea exclusivamente esa. (Sabucedo, 1996)

En consonancia con autores como Katz (1973) y McFarland (1969) (citados por Sabucedo, 1996) quienes afirman respectivamente, que el liderazgo es el proceso por el que un individuo ejerce consistentemente más influencia que otros en la ejecución de las funciones del grupo, y el líder es la persona que hace que sucedan cosas que de otro modo no sucederían; esta investigación entiende el liderazgo como la posibilidad con la que cuentan los seres humanos de influir a otros en determinadas circunstancias hacia el cumplimiento de unos fines específicos. (p. 56)

Por otro lado, este no será asumido como una cualidad particular con la que nacen los sujetos, sino como la suma de muchas cualidades con las que cuenta un sujeto y que han sido desarrolladas, construidas y/o apropiadas a lo largo de su vida.

Toro, (2001) además le pone un tinte particular a la caracterización del liderazgo, lo define como: “la capacidad que tiene una persona o un grupo de ofrecer soluciones éticas y viables a problemas colectivos... la capacidad de construir lo público, de construir lo que conviene a todos de igual manera para su dignidad”

De esta forma, cuando nos refiramos a las cualidades que caracterizan a un líder y a su liderazgo, no estaremos hablando de cualquier tipo de influencia sobre otros, sino de un liderazgo que clara y abiertamente le apuesta a la construcción de un orden social democrático, en donde los miembros del grupo o la comunidad implicada, hagan parte activa de la construcción de su propia realidad¹¹.

¹¹ Podría hablarse de ámbitos y formas de incidencia en las que no cabe el liderazgo político, al respecto Katz (1973) afirma: “Seguir la reglas del juego no requiere liderazgo político, pese a que el seguidor de esas reglas este en una posición de autoridad. Las reglas pueden ser injustas, pero es su formulación, y extensión o modificación, no su ejecución lo que es político” (Sabucedo, 1994, p. 60)

Es decir haremos referencia a un liderazgo político.

Tal y como lo afirma Katz (1973), este alude a dos grandes objetivos que tienen una naturaleza claramente política. En primer lugar, se encamina hacia la reformulación o cambio en las metas y/o políticas grupales; lo que daría lugar a dos tipos de actuación en el grupo, apoyo al sistema vigente o intento de modificación del mismo. El segundo objetivo, sería la distribución de recursos y recompensas que puede implicar o no el cambio en el sistema (Sabucedo, 1996, p. 59)

Liderazgo, participación y democracia

El carácter participativo de la actividad política, en este caso dentro de la escuela, supone que todos los miembros de la comunidad deben sentir y ser concientes de sus necesidades, coincidir por lo menos en algunas de estas, y además, apoyarse entre sí. Por ende, no se trata de descargar todas las responsabilidades y tareas en el líder, sino por el contrario, que cada uno de los miembros que participa de la comunidad asuma de manera responsable su parte dentro del proceso, es decir, participe.

Cuando esto se logra, los líderes llegan a ser muy populares dentro de la comunidad, ya que los consideran como personas comprometidas en la defensa de los intereses colectivos, desarrollando además un sentimiento de solidaridad hacia ellos (Montero, 2003), y además se le permite a la comunidad crecer en conocimiento de si misma, de sus necesidades y limitaciones, y de los recursos y capacidades con los que cuenta para hacer frente a las diversas problemáticas y tareas que aparezcan en su cotidianidad.

Este carácter participativo, pone de manifiesto al mismo tiempo, lo fundamental del carácter democrático en el ejercicio del liderazgo. Un **liderazgo democrático**, deberá caracterizarse por favorecer la construcción colectiva de un orden social, por percibir a los integrantes de su grupo o comunidad como fuentes y como creadores de ese orden, con posibilidades y derechos de transformarlo, deberá privilegiar la solidaridad, la identificación de necesidades compartidas, de objetivos comunes y deberá dar prioridad a los intereses colectivos sobre los individuales (en cuanto al trabajo que se realiza para la comunidad), además, desde el carácter democrático que acompaña a la participación sería ilógico hablar de seguidores de un líder, una comunidad participativa reconoce a cada uno de sus miembros la posibilidad de expresar sus puntos de vista, y de ser capaces de tomar las riendas del grupo en momentos determinados y asumir ellos mismos el liderazgo¹².

¹² Bass (1981) (citado por Ayesterán, 1996): aboga por una definición amplia de liderazgo como “una interacción entre los miembros del grupo... que ocurre cuando un miembro

Por ende, cuando un líder deja de consultar a sus compañeros de grupo y/o a las personas clave de su comunidad, cuando negocia los intereses de la comunidad sin tomarlos en cuenta o informar a tiempo, cuando busca beneficiarse a costa de los otros, dejará de ser un líder de la comunidad, un líder democrático. A este tipo de actitudes se les pueden llamar autoritarias, y las reacciones no tardan en manifestarse en alejamiento y falta de participación de las personas de la comunidad (Montero, 2003).

Algunos autores como Maritza Montero (2003), José Morales, Manuel Navas y Fernando Molero (1996), y Bernardo Blejmar, Olga Nirenberg, y Néstor Perrone, (1998), citan algunas estrategias, que podrían colaborar en el sostenimiento de un liderazgo de carácter democrático dentro de una comunidad. Estas son: debe haber una sana rotación de líderes, el mayor número de personas posible debe participar en los grupos organizados, en las actividades planificadas por ellos y en su producción y decisión; la dirección de las actividades debe depender de las capacidades de los miembros del grupo, se debe garantizar una constante subdivisión o delegación de las tareas de manera que cada objetivo final se distribuya en muchos pequeños objetivos inmediatos, así el ejercicio del liderazgo estará distribuido entre los diferentes carismas de quienes hacen parte de la comunidad, del grupo social, de la institución, etc. También será necesario el fomento constante de la democratización de la información, así como alimentar entre los miembros de la comunidad la idea de que las transformaciones sociales son un trabajo de equipo y por ende no hay líder sin grupo; suscitar permanentemente un espíritu de formación y superación en aquellos que pueden llegar a desarrollar habilidades mayores en el ejercicio de su liderazgo, y por último, se hace fundamental insistir en una permanente reflexión crítica sobre la acción, con la cual es posible que los participantes se den cuenta de que los logros de la comunidad o del grupo social al que se pertenece no pueden ser el producto de una sola persona.

Características del liderazgo democrático. Además de las características que ya podrían inferirse en los párrafos anteriores, podríamos citar otras, trabajadas por autores como Montero (2003), Morales y otros (1996) y Blejmar y Nirenberg (1998).

Dichas características, han sido clasificadas, teniendo en cuenta los aspectos más recurrentes y remarcados en las propuestas de estos autores y aquellos que se consideran en esta investigación como fundamentales para definir el liderazgo democrático.

modifica la motivación o competencia de otros miembros". Según esto, cualquier miembro del grupo puede ser líder.

<i>Características</i>	<i>Descripción</i>
<i>Frente al equipo y a las tareas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ El líder democrático presenta un fuerte e intenso componente afectivo, y una relación cercana con el grupo es decir, continua, sostenida y de intercambio, que permita el desarrollo de fuertes vínculos entre el líder y la comunidad. ○ No privilegia la tarea sobre las personas ni viceversa, busca allí un constante equilibrio entre estos dos aspectos ○ Cuenta con la capacidad de influir en quienes lo rodean acompañado de la capacidad para escuchar ideas, propuestas, consejos, advertencias, críticas y para incorporarlas a sus acciones. ○ Despliegue de energía y de trabajo no sólo del líder sino del grupo al cual pertenece, ya que una de sus cualidades es la de movilizar a las personas de su área de influencia ○ Fomento y aumento de la participación, por ejemplo, mediante la delegación de responsabilidades en otros miembros del grupo, fomentando el desarrollo y mejor uso de sus capacidades ○ Se caracteriza por el trabajo con otros, en equipo ○ Participación en las tareas en igualdad de condiciones que los otros miembros del grupo o de la comunidad
<i>Frente al manejo de la información</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fluido intercambio de ideas e información. ○ Fomento constante de la democratización de la información
<i>En relación con la apertura al aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Consideración del trabajo como un proceso de enseñanza – aprendizaje. ○ Disposición activa para aprender nuevas cosas, asumir riesgos y explorar nuevos caminos. ○ Suscita permanentemente un espíritu de formación y superación en aquellos que pueden llegar a desarrollar habilidades mayores en el ejercicio de su liderazgo
<i>Frente a la concepción de liderazgo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conciencia de que la labor del líder es parte de un movimiento colectivo, en el que asumiendo ese rol se busca la participación de todos.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se distingue por el servicio, la recursividad y el potencial para la conducción ○ Rechazo al autoritarismo: se muestran actitudes y comportamientos democráticos.
<i>Frente a sus apuestas políticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conciencia histórica, identidad social, fuertes lazos de pertenencia con la comunidad ○ Sentimientos de esperanza y optimismo: confianza en la acción y en la posibilidad de construir un presente para construir un futuro mejor. ○ Visión de futuro y del escenario social por construir ○ Fomento de la movilización de la conciencia sobre necesidades latentes ○ De detección y generación de contactos y oportunidades
<i>Frente a sus apuestas éticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alto nivel de compromiso y una apuesta ética clara ○ Reconocimiento de procesos y flexibilidad para adaptarse activamente a ellos ○ Respeto de la disidencia y disposición a negociar con ella para unir fuerzas, sin sacrificar a la propia comunidad ○ Asume los conflictos, con proactividad y capacidades para la negociación
<i>Con relación a sus niveles de compromiso</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Compromiso fuerte con la labor que se realiza.
<i>Frente a procesos auto reflexivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fomenta y hace uso de la reflexión profunda y la reflexión crítica sobre la acción

Que se enuncien estos aspectos como principales características de un liderazgo democrático, no quiere decir que sean las únicas existentes y/o requisitos indispensables para ejercer un liderazgo de este corte. Sin embargo, muchos de los aspectos enunciados recogen la experiencia de campo y las reflexiones de muchos teóricos en este tema y pueden dar una idea de un perfil posible ha desarrollar para el ejercicio de este tipo de liderazgo, en ese sentido su pertinencia.

3. ASPECTOS METODOLOGICOS

Esta investigación, debido a sus características y a los objetivos que se planteó, estuvo enmarcada dentro de una metodología de corte cualitativo.

Cuando se habla de lo "cualitativo" se hace referencia, a una perspectiva muy particular de asumir la realidad y la forma de abordarla.

Investigaciones de este corte se caracterizan por asumir la realidad como construida en los intercambios sociales, y por ende, como producto histórico; lo que moviliza a su vez, al concepto de verdad, el cual ya no se establece desde una carácter natural sino como producto histórico, construido en las relaciones, y por ende, contingente y relativo a nuestras cambiantes prácticas.

Inscribirse en métodos cualitativos supone además entender que los resultados de toda investigación son igualmente, producto de una construcción realizada desde la relación establecida entre el sujeto que investiga y el sujeto investigado, y que solo se accede a la comprensión del sentido si nos implicamos como investigadores. De ahí se infiere, que esta investigación se ubica lejos de las posturas que abogan por la neutralidad en el proceso investigativo.

Frente a las implicaciones de los resultados de este estudio en términos de generalización, nos acogemos a un principio denominado por Rosana Guber, (2001) como de generalización comprensiva, es decir, se está más del lado de la particularización y singularización, de tal forma que solo si hay grupos similares se puede llegar a hacer uso de estos resultados para ampliar la comprensión de los mismos.

Frente al material recolectado en el contexto de una investigación social, Alfredo Gaitán, (1991) afirmarí que este es de carácter lingüístico, pues estrictamente tiene el formato de frases y palabras - y no de números o cifras -, formato que se conserva y que no interesa transformarlo, pues se considera que como dato, representa bien aquellos elementos - de la vida social o de la interacción entre personas - que interesa estudiar. Puede consistir en información proveniente del trabajo de campo, en la forma de textos que hacen parte de la tradición oral, en documentos o en medios de comunicaciones formales e informales.

Navarro, (citado por Delgado y Gutiérrez, 1992) afirmarí que respecto, que las Ciencias Sociales como ciencias empíricas trabajan sobre dos tipos de observaciones, de hechos y de acciones. Los investigadores sociales y aquellos ubicados desde posturas más cualitativas, están interesados sobre todo en las acciones humanas, por

ejemplo, son acciones las decisiones de ciertos individuos de fumar o no fumar, de votar a este o a aquel partido, o en nuestro caso de participar políticamente dentro de la escuela, al contrario de los hechos, que estarían centrados más en determinar por ejemplo el porcentaje de personas que participa dentro del gobierno escolar, el porcentaje de votos obtenidos por un partido en unas elecciones, etc.

Esas acciones sociales solo se pueden entender por medio de una teoría, aunque sea en formato mínimo, de los sujetos que las producen. Con vistas a elaborar esa teoría de las subjetividades que producen un determinado sistema de acciones, el investigador debe optar forzosamente por una tarea interpretativa. (Delgado y Gutiérrez, 1992)

Dicha tarea es facilitada por el carácter expresivo de las acciones humanas, es decir, no solo actuamos sino que en el curso de nuestra acción y en relación indisoluble con ella, expresamos el sentido de esa acción, por medio del lenguaje. Lo que expresamos en nuestras acciones es en efecto, aspectos concientes o inconscientes de nuestra subjetividad y del sentido de nuestras acciones. (Delgado y Gutiérrez, 1992)

Siendo el lenguaje un sistema de formas expresivas, que configuran un cierto modo de expresividad humana¹³ y el vehículo para establecer y configurar realidades sociales, este se constituye en el medio privilegiado para acceder a los sentidos que configuran el accionar humano.

Desde este punto de vista, cabe afirmar, además que las expresiones constituyen el tejido propio de la vida social pero también, que las mismas son producto a su vez de ese mismo tejido. Así, la indagación por el sentido en un grupo de sujetos, no solo nos habla de estos en particular, sino del sistema de interacciones sociales que dieron lugar al mismo.

En esta búsqueda por acercarnos desde esta investigación a los sentidos que acompañaron la opción de unos jóvenes por participar políticamente dentro de su escuela, además de optar por técnicas de orden cualitativo, se decidió hacer uso de una técnica de análisis textual, el Análisis de Contenido.

Cuando se habla del contenido de un texto a lo que se alude no es al texto mismo, sino a algo en relación con lo cual el texto funciona como instrumento. En esa medida, el contenido de un texto no es algo que está ubicado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un

¹³ Entendiendo este concepto en un sentido amplio, serían lenguajes también, los sistemas de gestos que desarrolla una cultura, los estilos artísticos, las formas de vestir, los juegos, etc. (Delgado, 1992, p.178)

plano distinto en relación con el cual este texto define y revela su sentido. (Delgado y Gutiérrez, 1992, p.179))

El Análisis de Contenido de un texto tendría la misión entonces de establecer las conexiones existentes entre el nivel sintáctico de ese texto y los niveles semánticos y pragmáticos, en últimas y los sentidos allí explicitados.

Puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen por objetivo la construcción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. El resultado es una doble articulación del sentido del texto y del proceso interpretativo que lo esclarece. (Delgado y Gutiérrez, 1992)

3.1. *Participantes*

En la investigación participaron ocho estudiantes personeros de ocho colegios de Fe y Alegría, tres de ellos en ese entonces cursaban noveno grado, (estudiaban en establecimientos cuyo último grado de estudio era ese), y los otros cinco estaban en grado 11.

Otras características de estos jóvenes:

- Las edades oscilaban entre los 14 y 18 años.
- Sus familias se dedicaban a diversas actividades, en el orden más de la informalidad que de la formalidad.
- Compartían una situación socioeconómica afín (estratos uno y dos).
- Cuatro eran mujeres y cuatro hombres.

Al primer grupo focal fueron convocados a participar 11 personeros, (de los 11 colegios de Fe y Alegría que en ese entonces contaban con noveno grado como mínimo), sin embargo, solo 6 asistieron.

Se realizó una segunda convocatoria a cinco de ellos con la idea de profundizar sobre los contenidos compartidos en el primer grupo focal por medio de entrevistas individuales estructuradas. Cuatro de ellos asistieron, dos mujeres y dos hombres.

El trabajo inicialmente se había planteado la realización de dos grupos focales uno que realizaría el primer acercamiento a la población y a los núcleos de indagación inicialmente identificados desde la teoría, y el segundo de profundización, el cual nos brindaría elementos para llegar a

un tercer nivel de profundización con algunos de estos jóvenes por medio de la realización de un ejercicio autobiográfico. Sin embargo, en el camino nos fuimos encontrando con algunas dificultades, la primera de ellas, la pérdida de información del segundo grupo focal (que se logró realizar con nueve jóvenes, los seis del primer grupo y tres más que no habían participado la primera vez), y luego una enorme dificultad para volver a reunir a los personeros para un tercer grupo focal, y más aun para convocarlos en un ejercicio de escritura autobiográfica. De esta manera, se decidió en el camino de la investigación realizar entrevistas estructuradas con aquellos que por sus relatos en los grupos focales se podrían plantear como sujetos significativos para esta investigación y suspender la propuesta de la construcción de autobiografías.

3.2. *Instrumentos*

En esta investigación, como estrategias para acceder a la producción discursiva, se recogió la información a través de un grupo focal y cuatro entrevistas estructuradas con una guía como la denomina Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez (1997), dichos encuentros para llevarse a cabo requirieron de instalaciones físicas y materiales como por ejemplo: un salón con buena iluminación y ventilación, aislado de ruidos que pudieran desconcentrar o interrumpir a los participantes y una mesa circular suficientemente amplia y cómoda en donde se ubicaron los participantes de tal forma que, como lo recomienda Bonilla y Rodríguez (1997), todos pudieran comunicarse entre sí fácilmente controlando así que no se establecieran posiciones dominantes en el grupo; además se requirió de grabadora, casetes, cuaderno y lápiz.

En términos generales, **el grupo focal** es un medio para recolectar un volumen significativo de información cualitativa, Korman (citado por Aigner, 1997) lo define como: una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. En esa medida, el grupo focal es útil a esta investigación ya que permite acceder al proceso de producción de sentidos que se articulan a los fenómenos sociales de la vida cotidiana de estos jóvenes, a través de la comprensión de las actitudes, creencias, el saber cultural y las percepciones que ellos-as tienen sobre el tema en cuestión.

Como instrumento para recoger información el grupo focal cuenta con varias ventajas, las cuales fueron consideradas por esta investigación como pertinentes y favorecedoras del proceso de la misma y por eso se optó por hacer uso de este. A continuación se enunciarán las ventajas

que se consideran más importantes, enunciadas por autores como Bonilla y Rodríguez (1997) y Miguel Aignerén (1997):

- Los grupos focales permiten obtener simultáneamente una gran cantidad de información de varias personas a la vez sobre un tema específico

- Establece una interacción social entre los participantes que genera una dinámica que logra resaltar y rescatar la concepción de su realidad, sus vivencias, su lenguaje cotidiano, sus valores y creencias acerca de la situación en que viven.

- La información puede ser captada “en un contexto que tiende a “reproducir” a nivel micro, la dinámica de pensamiento y de aceptación de la normatividad cultural cotidiana que orienta el comportamiento del grupo estudiado”. (Aignerén, 1997). De esta manera, no se debería asumir que los individuos en un grupo focal estén expresando sus propios puntos de vista. Ellos están hablando en un contexto específico dentro de una cultura específica y por eso puede ser difícil para los investigadores identificar claramente cual es o no, el discurso individual y cual, el colectivo.

- Permite identificar cuál es el discurso real y cuál el ideal, como resultado de visibilizar la brecha existente entre lo que la gente dice y lo que hace.

- La participación en un grupo focal tiene innumerables ventajas también para quienes participan de este, por ejemplo, la oportunidad de ser parte de un proceso participativo, decisorio en el que ellos-as son considerados como "conocedores" y además, ser parte del trabajo investigativo puede ser un elemento que favorece la autoestima y el desarrollo de un grupo.

La guía establecida para el desarrollo del grupo contenía las preguntas que a partir de la revisión teórica se consideraron importantes para iniciar la indagación de los aspectos que le dan sentido e impulso a la participación de los jóvenes en la escuela.

Por las razones explicitadas anteriormente y siendo conscientes de la importancia de acceder a niveles mayores de comprensión de los contenidos obtenidos en el primer encuentro, además del Grupo Focal se utilizó como instrumento la **entrevista estructurada con una guía** como la llaman Bonilla y Rodríguez (1997). La misma autora, caracteriza este tipo de entrevista de la siguiente manera: “procura un marco de referencia a partir del cual se plantean los temas pertinentes al estudio, permite ir ponderando que tanta más información se necesita para profundizar un asunto, y posibilita un proceso de recolección más sistemático y por lo tanto un mejor manejo de la información” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 96)

Antes de realizar estas entrevistas, se definieron unos tópicos para ser abordados con los entrevistados a partir de la revisión de los contenidos del primer grupo focal, la definición de los núcleos de indagación que debían ser profundizados y de la revisión teórica realizada hasta el momento. Con estos insumos se construyó la guía de preguntas.

Existía la claridad de que las preguntas podrían ser formuladas o dirigidas de la manera más conveniente durante la entrevista, pero los temas a tratar debían ser los mismos en todas y cada una de estas con el fin de garantizar que se recolectará la misma información. De esta manera se realizaron las entrevistas.

Optar por realizar entrevistas abiertas o a profundidad, o la construcción de las autobiografías que se habían considerado como instrumento desde el inicio de la investigación, hubiese requerido garantizar varios encuentros que facilitaran profundizar en la información recogida y esa condición era casi nula por la dificultad de que los jóvenes personeros asistieran a las convocatorias, o se interesaran por continuar en el proceso. Además, para las segundas entrevistas realizadas, ya muchos de los participantes habían terminado su periodo académico, y la vinculación con los establecimientos escolares para ellos-as casi que desaparecía, haciendo aun más difícil reunirlos.

Este tipo de situaciones condujeron a que en la investigación se optará por el uso de instrumentos un poco más estructurados que permitieran recoger y por ende sistematizar la información¹⁴.

Se considera que en otro estudio similar a este se podría dar continuidad al proceso aquí iniciado, haciendo uso de técnicas un poco menos estructuradas y que por ende permitan acceder a mayores niveles de comprensión sobre el tema en cuestión.

3.3. *Procedimiento*

El estudio se dividió en cuatro fases. La primera fase, tal y como lo recomienda Juan Delgado y Juan Gutiérrez (1992) para realizar análisis de contenido, se concentró en definir el material empírico, es decir, recolectar la información mediante un grupo focal. En la segunda fase se realizó la sistematización y análisis de los primeros datos obtenidos, para luego en una tercera fase realizar entrevistas que permitieran profundizar y complementar la información obtenida en la primera fase y la cuarta fase, se ocupó de realizar la categorización definitiva y la interpretación

¹⁴ Esto, siendo conscientes de que por más que una entrevista este estructurada, la entrevista es una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que este construye con el entrevistador en el encuentro (Guber, 2001)

final de los datos partiendo del marco teórico y de la pregunta de investigación que se planteó en este estudio con la intención de llegar a las conclusiones finales.

Fase 1. Se convocó a los personeros de once colegios de Fe y Alegría para que participaran de un grupo focal, - aquellos colegios que contaban mínimo hasta novenos grado-. Al primer encuentro asistieron seis estudiantes, tres hombres y tres mujeres. Los estudiantes fueron citados en la sede Regional de Fe y Alegría a una hora previamente establecida.

Este primer encuentro contó con un cuestionario de preguntas preestablecidas y organizadas alrededor de núcleos de indagación determinados a partir de una primera revisión teórica. (Anexo 1)

El trabajo del grupo focal (y posteriormente de las entrevistas) se guió de la siguiente manera:

- Saludo: presentación de la investigadora e integración del grupo propiciando que se conocieran entre sí.
- Presentación de la actividad, explicación de los objetivos de la reunión, y del rol de la investigadora, además, se expresaron las expectativas que se perseguían con el ejercicio y con la participación de los asistentes.
- Se explicó la metodología: se establecieron las reglas de la discusión, y se aclararon las razones por las cuales debía grabarse la información, y el destino y finalidad de los datos que allí se obtuvieran, recordando la confidencialidad de los mismos y sus fines puramente académicos.
- Se indagó por la claridad de las reglas
- Se dio inicio a la charla.
- La reunión se finalizó luego de dos horas de conversación, dando las gracias por la colaboración a los asistentes.

Nota: Las entrevistas de la fase dos buscaron seguir los mismos parámetros teniendo en cuenta sin embargo, las características que las hacen particulares.

Fase 2. Una vez llevado a cabo el primer grupo focal, se sistematizó y se procesó la información. De los primeros acercamientos al texto surgieron nuevas categorías a las previamente acordadas. Con las categorías identificadas se organizó la información en matrices de sentido y se realizó un análisis descriptivo.

Fase 3. Habiendo realizado este primer análisis, se ubicaron los temas a profundizar y otros más sobre los que no se había indagado.

Con el fin de profundizar en esos temas, ampliar la información y completar vacíos se planea un siguiente grupo focal.

Este grupo focal se realiza, contando con la participación de los 6 estudiantes del primer grupo más otros tres, sin embargo, la información allí recogida se pierde por dificultades con la grabadora. Se intenta convocar a un nuevo grupo focal, pero sin embargo no se encuentra respuesta de parte de los personeros, teniendo que acudir a la realización de entrevistas individuales estructuradas con una guía que recogía los temas identificados para la profundización de la información. (Anexo 2.)

Para estas entrevistas se convoca a dos de los estudiantes que participaron del primer grupo, y a tres estudiantes más que habían participado del segundo grupo, los cuales, por sus relatos podrían constituirse en informantes significativos para esta investigación.

De los invitados del segundo grupo, solo asistieron dos, realizando entonces solo cuatro entrevistas individuales.

Fase 4. Sistematizada y organizada la información de las segundas entrevistas, se identificaron nuevas categorías y/o se complementaron las ya establecidas, se reorganizó la información en las matrices de sentido y se procedió a realizar la interpretación final de la información. (Anexo. 3)

Para el análisis realizado tanto en la fase dos (de corte más descriptivo), como en la fase cuatro (más interpretativo), se tuvieron en cuenta los procedimientos propios de un Análisis de Contenido descritos por Delgado y Gutiérrez (1992):

- Se comenzó por establecer en los textos de las entrevistas, las unidades básicas de relevancia o de sentido acordes con los intereses establecidos por el investigador para este estudio. Estas unidades son segmentos textuales claramente discernibles, cuyas ejemplificaciones en el corpus pueden ser exhaustivamente detectadas, y le apuntan a aspectos considerados relevantes para la investigación.
- Fase de codificación de los datos: Tales datos son el conjunto de unidades de sentido concretadas en los textos. Una vez así codificadas, las unidades de registro fueron relacionadas de tal manera que pudieran organizarse al interior de categorías.
- Categorización: consistió en efectuar una clasificación de las unidades de registro según las similitudes y diferencias que en ellas es posible apreciar de acuerdo con ciertos criterios. Esos criterios de clasificación fueron de naturaleza, semántica y pragmática¹⁵.

¹⁵ En relación con el sentido y el contenido del texto. (Delgado y Gutiérrez, 1992. p. 180)

- Tanto las categorías como las unidades de registro se relacionan entre sí a partir de unos esquemas categoriales, definidos en esta investigación como núcleos de indagación, los cuales aunque en su mayoría fueron definidos previamente sufrieron modificaciones en el transcurso de la investigación.
- Fase interpretativa e inferencial de la investigación: Fue el momento propiamente teórico, en el que a partir de los datos, se dio un salto a un dominio diferente: el de las realidades subyacentes que han determinado la producción de esos datos.

4. ANALISIS DE LOS ASPECTOS QUE LE DAN SENTIDO E IMPULSO A LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS JÓVENES EN LA ESCUELA

A partir de la primera revisión teórica que se realizó para determinar los objetivos y medios de la investigación, se ubicaron seis núcleos de indagación alrededor de los cuales se plantearon las preguntas del primer grupo focal.

Con la sistematización y codificación de la información recogida en el grupo focal, dichos núcleos fueron perfilándose y complementándose, al ubicar en su interior un grupo de categorías resultado de la organización de la información de manera más rigurosa.

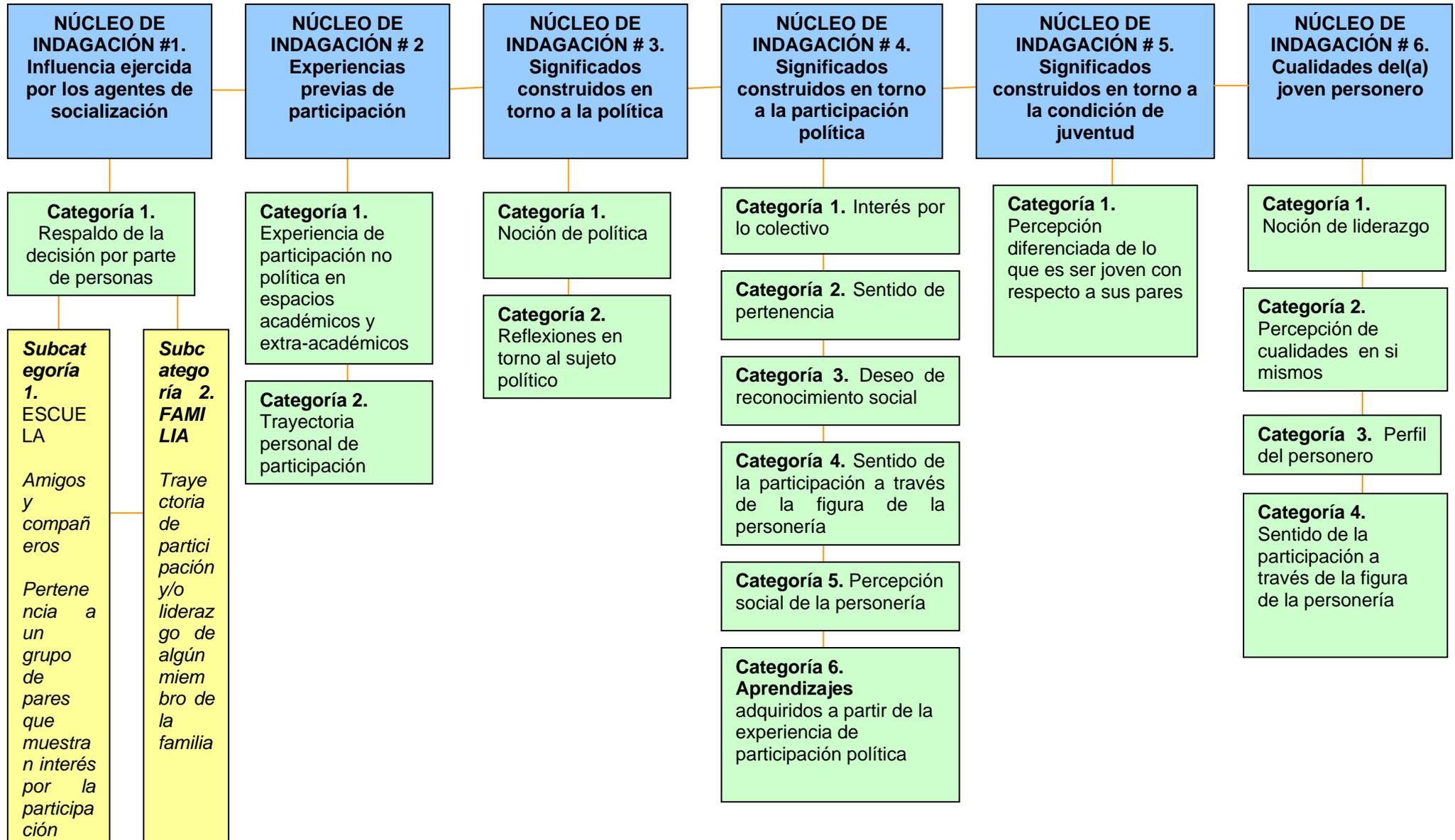
Las preguntas que se diseñaron para las entrevistas individuales fueron el resultado de la identificación de vacíos y/o temas a profundizar en esta primera recogida y organización de los datos.

Una vez se obtuvo la información de las entrevistas, esta fue organizada, dentro de los núcleos ya determinados y las categorías existentes, complementándolos y dando lugar además a nuevas categorías. Abriendo paso así al análisis descriptivo de la información.

La segunda parte del análisis, correspondiente a la interpretación de los datos, fue organizada manteniendo la estructura de organización de la información alrededor de los núcleos y las categorías ya preestablecidos. Esta fase pretendió, recuperar los elementos teóricos sintetizados en el marco de esta investigación, y ponerlos en diálogo con los relatos de los jóvenes y el análisis del investigador.

A continuación se presentará el cuadro que sintetiza como fue organizada la información, para posteriormente presentar la interpretación de la misma.

ASPECTOS QUE LE DAN SENTIDO E IMPULSO A LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS JÓVENES EN LA ESCUELA



4.1. Núcleo de Indagación No.1. Influencia ejercida por los agentes de socialización

Categoría 1.
Respaldo de la decisión por parte de personas significativas

Subcategoría 1. ESCUELA

- Amigos y compañeros
- Pertenencia a un grupo de pares que muestran interés por la participación política
- Profesores

Subcategoría 2. FAMILIA

- Trayectoria de participación y/o liderazgo de algún miembro de la familia

Este núcleo a partir de la información recogida en las entrevistas asume como fundamental para el proceso de participación política en la escuela el respaldo a la decisión recibido por parte de las personas significativas e identifica a la escuela y la familia como los dos grandes agentes de socialización que influyen en los jóvenes que participaron de esta investigación.

Dentro de la escuela se ubican como actores fundamentales en este proceso a los profesores y a los amigos y compañeros. Sin embargo, la escuela será retomada de manera independiente a sus actores, ya que ella en si misma, da lugar a relaciones muy particulares que influyen de manera determinante en este tipo de procesos.

La segunda subcategoría es la familia y dentro de ella se hará especial énfasis a la trayectoria de participación y/o liderazgo de alguno de sus miembros, ya que como se verá más adelante, la influencia más fuerte que parece ejercerse por parte de los agentes de socialización tiene que ver con aquellos aspectos latentes que están presentes en la convivencia y que muchas veces están directamente relacionados con las historias de los miembros que la componen y que se traducen en actitudes, creencias y formas de relacionarse entre si en el día a día.

4.1.1. Categoría 1: Respaldo de la decisión por parte de personas significativas

Subcategoría 1: Escuela.

Indagar por el proceso a través del cual la escuela regula las prácticas de los sujetos frente a su convivencia y al proceso de enseñanza-aprendizaje del que hacen parte, es crucial para identificar de qué manera influye en la configuración de la acción y el pensamiento político de los sujetos que la habitan.

En general, algunas investigaciones¹⁶ coinciden en que la *socialización manifiesta* en la escuela, como las clases de democracia y otros espacios formales e institucionalizados de reflexión de la democracia, no ejercen mayor influencia en las actitudes políticas de los estudiantes.

El aprendizaje de las prácticas democráticas parece estar más ligado a la *socialización política latente*, indirecta, no intencionada y por ende no formalizada dentro de la escuela, presente en los espacios de convivencia, interacción, deliberación, diálogo y organización. En esta línea, Hartmann (1982) (citado por Seoane y Rodríguez, 1988), demuestra, cómo los centros escolares que tienen una organización más participativa inducen actitudes políticas más críticas; al contrario de otros, que aunque contando con espacios formales para la reflexión sobre la participación y la democracia, se contradicen al fortalecer relaciones autocráticas y desiguales en su cotidianidad.

Este es el caso de algunas escuelas que cumpliendo con la exigencia de la Ley General de Educación de crear en su interior la figura del Gobierno Escolar como un espacio formal de participación democrática, no logran trasladar el discurso a sus interacciones cotidianas. En otras palabras, no transforman los patrones de interacción asimétricos y autoritarios.

En una de las entrevistas realizadas, uno de los participantes expresa abiertamente que los miembros de la comunidad académica de su institución no están realmente comprometidos con el liderazgo y la participación de los jóvenes. Como él mismo afirma, el compromiso está dado exclusivamente por la obligatoriedad en el cumplimiento que exige la Ley de Educación; la cual sin embargo, no permea las actitudes de docentes, directivas y compañeros. El espíritu de la participación

¹⁶ Hartmann, 1982 (citado por Seoane, 1988), Aguilar y Betancourt (2000), Borrero (1999), Cubides, y otros (2001), Gutiérrez, (2000), Puig (1996) (citado por Aguilar y Betancourt, 2000)

democrática de la ley se desvanece con la puesta en práctica de las figuras del gobierno escolar y la personería:

“Yo considero que nunca ha habido seriedad en los cargos administrativos en todo lo que es la parte del liderazgo, siempre he sentido que en los colegios, por lo menos en este colegio lo hacen porque esto está escrito en la Ley General de educación, sino existiera la ley no lo harían por su propia cuenta...” (Entrevista)

En esa medida, hablar de la existencia de una cultura escolar democrática como resultado de la creación de unos espacios institucionalizados como el Gobierno escolar y dentro de este la Personería, resulta complejo e incorrecto, ya que esto no garantiza en lo cotidiano el ejercicio político y participativo de la comunidad educativa. “...la escuela democrática es una realidad profundamente contradictoria...., la escuela defiende la participación y la autonomía y a la vez se comporta de modo autoritario y heterónimo” (Puig, 1996, citado por Aguilar y Betancourt, 2000)

Esta dificultad para lograr una articulación y coherencia entre la formalidad y la práctica encuentra diversas formas de expresión en la Escuela. Rodríguez (2000), señala por ejemplo, que algunos colegios restringen los espacios de participación por la desconfianza de los adultos (principalmente maestros) hacia los jóvenes con respecto al ejercicio de su autonomía y frente a sus iniciativas. Tal desconfianza genera una disminución procesal en el interés por la participación. Sin embargo, un principio fundamental de la educación para la participación ciudadana es la confianza en las capacidades intelectuales, creativas e innovadoras de los estudiantes, el reconocimiento de su razonamiento sensato, de su posibilidad de discrepancia y de capacidad para sentir por ellos mismos, así como del derecho que tienen de pronunciarse desde este lugar, si esto no se da, el objetivo de la educación ciudadana queda en entredicho.

El presente estudio confirma la tesis anterior. Los y las participantes sienten que la escuela pone obstáculos al desempeño de su cargo como personeros(as), que los maestros y las directivas no defienden, ni promueven, ni respeten los espacios y tiempos a los que tienen derecho, que se muestran apáticos o con una franca oposición a sus propuestas, descalificando su rol y posicionándolo ante sus compañeros como una “perdedera de tiempo” o como una excusa para faltar a clase. Dichas actitudes ejercen tal presión que logran desestimular el interés de los jóvenes:

“Nos ocurrió en una oportunidad en el colegio, estábamos reunidos en el Concejo Estudiantil y una de las compañeras llegó diciéndonos que no iba a estar porque el profesor no la iba a dejar, dije bueno yo voy a hablar con el profesor porque él tiene que entender que hay una reunión,

que ellos pertenecen al cargo y que tienen el permiso, entonces fuimos con ella, y este profesor... empezó a decir que para que era ese cargo, que eso era una perdedera de tiempo, que en realidad eso era simplemente para salir a dar un paseo, que si yo quería podía sacar a todos los estudiantes a darles un paseo y que yo mismo podía darles la clase después, pero que él no iba a alcahuetearnos esa perdedera de tiempo... y lo más insolente me parece es que estando la coordinadora ahí, que bueno ella que sabe que teníamos el acuerdo que los estudiantes tienen el derecho a ir, pero ella se quedó callada...” (Entrevista)

“... siempre uno busca alguna directiva para que le aclare alguna duda porque ellos están en capacidad de eso, él lo envía al colega, él lo envía al director, el director al psicólogo y al fin de cuentas a uno le dan muchas vueltas y lo dejan por ahí volando, entonces por eso uno ve que no hay seriedad...” (Entrevista)

“Allá podemos distinguir los profesores que están apáticos al cargo, profesores que uno se entera por debajo de la mesa de sus comentarios...” (Entrevista)

A partir de estas contradicciones es posible concluir que para que sea posible la socialización política de los niños, niñas y jóvenes en la escuela, los principios democráticos y aquellos que favorecen al ejercicio de la ciudadanía deben estar presentes en todos y cada uno de los aspectos que atraviesan y estructuran la cotidianidad en la escuela: el acceso a la educación, los contenidos educativos, las prácticas metodológicas y de organización, las relaciones interpersonales y las relaciones con el entorno.

La cultura política y democrática trasciende la figura del Gobierno Escolar, abarca un entramado de significaciones y de relaciones sociales que constituyen un ambiente educativo que actúa como nicho para la formación de ciudadanía, entendida como el ejercicio de cooperación con otros/as y la creación o transformación del orden social a partir de los ideales y teniendo como principio el respeto por la dignidad de todos (Toro, 2001).

En cuanto a los **amigos y compañeros**, algunos autores afirman que en la sociedad contemporánea los grupos de pares han venido adquiriendo una creciente importancia como grupos de referencia y socialización, contribuyendo en el proceso de independización y en la identificación del lugar particular que ocupa el joven en su red de relaciones. En el caso de la presente investigación, por ejemplo, los(as) amigos(as) y compañeros(as) que se mencionan en primera medida

hacen parte del ambiente escolar y coincidentemente con la teoría, según lo afirma uno de los estudiantes, pareciera que influyen de manera más significativa que la familia..

“...los únicos amigos que va a tener uno en la vida son los del colegio y además venimos desde el jardín, entonces esa es la gente que lo ha visto a uno crecer como persona, que lo ha visto sufrir, reír, ellos estuvieron ahí para ayudarnos, es que yo llevo compartiendo con ellos 15 años de mi vida, esa es una ventaja que tienen los amigos y no los papas, porque uno casi no esta en la casa, con los papas no comparte, en cambio con los amigos casi todo el tiempo”.
(Entrevista)

El grupo de pares es una instancia de autorregulación y aprendizaje, puesto que el comportamiento del joven dentro del grupo no es determinado o manejado por los padres u otros adultos, sino por los mismos pares. Al interior de estos grupos los jóvenes tienen la posibilidad de co-construir el orden social: vivencian experiencias organizativas, establecen estructuras de autoridad, configuran nuevas maneras de regulación de la convivencia y establecen reglas y acuerdos, entre otros.

Piaget (citado por Frederick, 1972), ha señalado la importancia de las relaciones de autoridad y de poder dentro del grupo de pares para el desarrollo de la madurez social. La estructura del grupo contiene un elemento democrático en la medida en que supone el consentimiento de sus miembros. En ese sentido, Frederick (1972), defiende la tesis de que los niños y los adolescentes aprenden a desarrollar su propia moral solamente bajo estas nuevas relaciones de autoridad, pues las relaciones jerárquicas en la familia no se los posibilitan.

Al respecto, de esto, los personeros que participaron de esta investigación fueron interrogados acerca de la forma como se manejan las relaciones de poder, autoridad y toma de decisiones dentro de tu grupo de amigos. Las respuestas fueron coincidentes en todos ellos, a diferencia de otros espacios en este, las decisiones son tomadas de manera democrática, considerando las diferencias, necesidades, opiniones, fortalezas, intereses, etc. de cada uno de sus miembros.

“...pero en un principio si, si uno dice algo se hace y si ha ellas les parece se hace y sino, por mayoría votación, y de resto no hemos tenido más problemas” (Entrevista).

“En cierto modo, a veces democrático a veces se ciñe a lo que diga la mitad, no sé, pues a veces nosotros cuando tenemos un plan o algo, o vamos a salir a hacer algo, consultamos” (Entrevista).

“Porque siempre ha habido el acuerdo, el respeto a la manera de ser del otro, por ejemplo en la parte de los gustos de la música tenemos bastantes diferencias entre unos y otros...” (Entrevista).

“...por ejemplo dentro de clases era la que fuera mejor para cada materia, entonces esa era la que más dominaba ahí y organizaba a las otras porque digamos que ella era la dura en esa materia, entonces yo me quedaba quietica porque ahí había una dura. Pero cuando era de hablar, de manejar, de organizar, y todo eso, entonces me colocaban a mí, y después de ser personera era pero, y yo hay que cruz” (Entrevista)

“Las decisiones se tomaban como por votación, como democráticamente” (Entrevista).

Por otro lado, a partir de los relatos es definitivo que los amigos juegan un papel significativo en la toma de la decisión de participar en la Escuela para los personeros (as), ya que ejercen un refuerzo positivo en su autoconcepto. Las actitudes de apoyo y respaldo en el momento de seleccionar los(as) candidatos(as) les permiten ganar confianza en si mismos(as) y en sus capacidades de liderazgo para asumir esta responsabilidad.

“...todos empezaron, Cherly metase, metase, o sea yo sentí el apoyo de todo el mundo, entonces yo dije, pues si ellos creen en mi entonces yo puedo hacerlo, cuando uno siente el apoyo de los demás entonces uno puede” (Grupo focal)

Aunque los(as) participantes hacen una distinción entre amigos y compañeros, entendiendo los primeros como las personas con las que han construido un vínculo de mayor cercanía, intimidad, confianza y complicidad debido a que han sido elegidos(as) por ellos(as) mismos(as); y a los segundos como personas con quienes se establece una relación condicionada por la convivencia dentro de un mismo curso; el apoyo que reciben de ambos es el mismo durante la selección de los candidatos y el periodo de campaña y está fuertemente condicionado por la excitabilidad en las emociones que produce un proceso de competencia y el deseo de ganar.

Sin embargo, este “apoyo incondicional” comienza a desvanecerse o por lo menos a desdibujarse cuando es nombrado(a) democráticamente el(a) personero(a) y debe comenzar a ejercer sus funciones. En este momento, la mayoría de los amigos y compañeros se retiran del escenario, para que el/ella dentro del esquema de la

democracia representativa emprenda la tarea titánica de mostrar resultados sin el apoyo de sus compañeros o con un apoyo débil y puntual de algunos pocos.

A pesar de esto, el papel de los amigos más cercanos continúa siendo importante, unos pocos se mantienen y aunque no comprendan mucho la situación del personero-a, pueden escuchar y acompañar en los momentos difíciles. Es así como cuando se le pregunta a los estudiantes a quien acudían en momentos de dificultad, aparecía un amigo –a, al lado de uno compañero del concejo de estudiantes o de algunos profesores.

“A veces con Jeyson, no era que entendiera mucho en lo que yo estaba, pero al menos me ponía cuidado, o sea, solo para mí, el hecho de que, se sentara al lado y al menos miraba a uno y se quedaba ahí sentado, al menos eso lo alivia” (Entrevista)

“Pues en cuanto a mis amigos no es que me dieran mucho apoyo, ellos más bien como pobrecita y como que no hallaban como consolarme de ver que estaba metida en la que vaca loca, pero no sabían como ayudarme porque yo creo que ellos se sentían desubicados, porque ellos veían que yo era la personera pero ellos no hallaban como ayudar porque ellos no habían sido personeros y no sabían en sí la responsabilidad de eso, pero en sí cuando yo tenía dificultades a quienes más acudía yo era a la orientadora o al coordinador, cuando se fue él a la coordinadora, o a la hermana o a alguien así porque ellos me podían entender más” (Entrevista)

“No de mis amigos no, ellos si me entendían, porque yo les comentaba y ellos me entendían, no me daban ayuda pero no me presionaban, porque ellos si sabían como era que me tocaba a mí, porque eran cercanos a mí, sabían que me tocaba muchas veces muy difícil, me colgaba en el colegio, en materias y todo por hacer lo que me tocaba en la personería, entonces ellos no me presionaban, pero los demás si, no les importaba, ellos solo servían para quejarse” (Entrevista)

Los compañeros, como espectadores comienzan a ejercer presión frente al cumplimiento inmediato de las promesas de su candidato(a), desconociendo el proceso burocrático que está a la base y exigiendo beneficios preferenciales y clientelistas, que terminan por reproducir a menor escala el esquema de la cultura política nacional.

“... al principio como que mis compañeros se dejaron llevar por la emoción, Diego que láncese que usted es muy conocido en el colegio, que usted va a ganar, que es una persona que sirve para eso. Bueno pues yo me lancé también porque quería, entonces mucho dieron la espalda y hasta muchos de los que me dijeron que iban a votar por mi o que me lanzara votaron por el otro” (Grupo focal)

“... a uno lo ponen a escoger entre o les cumplo a los muchachos o me cumplo a mi mismo, entonces de lógica los amigos le dicen a uno, no sea bobo lo que a usted tiene que preocuparle es su grado, sus amigos... (Grupo focal)

“... me dicen mire haga eso, me pasan una hoja con lo que quieren que yo haga y me dejan a mi ahí, embarcada y sola...” (Grupo focal)

“..el otro día iba caminando hacia el salón de Química y recibí un comentario, todo...: “yo no sé paque hijuep... vote por él” (Entrevista).

Esta situación unida a las dificultades que tienen que sortear con los estamentos administrativos de la escuela, con los profesores, etc. terminan constituyéndose en elementos muy fuertes de desmotivación frente a la idea de participar en espacios como el de la personería.

“el día que me escogieron de personero, ese día fue alegre, pero ya después de dos meses yo decía ese fue el peor día de mi vida” (Entrevista).

“...y nosotros que si, pero es que ustedes no escuchan bien y ya llegamos todos y todos estábamos estresados, que mamera, que ya nos tenía hasta la coronilla la personería, que ya nos queríamos retirar, había un muchacho de Vitelma que decía que no que esos chinos que fastidio que el se quería retirar” (Entrevista)

Un aspecto fundamental a tener en cuenta, es cuando estos grupos de pares muestran también interés por la participación política. Aparece en una de las entrevistas una situación diferente a las antes mencionadas. Un joven personero participa de su ejercicio apoyado y respaldado por su grupo de amigos, quienes a su vez participan del Consejo Estudiantil. Esta situación provee al joven de un cierto nivel de identificación con sus pares que le permite mantener relaciones de apoyo

constante, de espacios de conversación sobre temas de interés común y de retroalimentación y crítica compartida.

“...acudía a ellos porque precisamente dos de ellos pertenecen a los cargos estudiantiles, o sea, en nuestro grupo está como digámoslo así el monopolio de la administración estudiantil del colegio, está el presidente del consejo estudiantil y también está el representante al consejo directivo, entonces los que somos los tres grandes cargos estamos en un mismo grupo, entonces como que entre nosotros hay un círculo donde rondan todas esas cosas y podríamos decir que somos un grupo bastante crítico” (Entrevista)

“yo si rescato a una persona que nosotros decimos, nos sentamos a hablar de lo que es la realidad del colegio y no nos dejamos entretener ni con fiestas ni con bom bom bunes, nosotros, bueno es que a nuestros amigos los tiene engatusados la televisión y otras cosas, no nosotros somos los únicos que un domingo estamos hablando del colegio de todos los problemas a la hora del partido, mientras todo el mundo esta concentrado, y entonces por lo menos, el es el presidente del consejo estudiantil y con el nos movemos por todo el colegio” (Grupo focal)

De forma similar otros dos participantes manifestaron en sus entrevistas la importancia de haber recibido apoyo por parte de algunos compañeros del Consejo Estudiantil y/o personeros de los otros colegios de la Red¹⁷ durante su proceso y para llevar a cabo sus actividades.

“de algunos compañeros si recibo apoyo, del concejo estudiantil recibo mucho apoyo, trabajo mucho con la presidente del concejo estudiantil, nos movemos en muchos aspectos, que haciendo planes...” (Grupo focal)

“Una de las personas que me apoyo mucho fue Stid, (otro de los personeros) digamos yo llegaba al salón toda achantada, y no solo Stid sino casi todo el salón iba a ver que me pasaba, pero de pronto Stid porque ha tenido muchas dificultades el le aporta a uno muchas cosas” (Entrevista)

“...de pronto a un representante de curso de 11 que yo sentía que de pronto me podían entender un poquito, y no de pronto ir a decirle a mi amiga del alma, no ven ayúdame,

¹⁷ Red democrática de personeros de Fe y Alegría. Red conformada por todos los personeros de los colegios de Fe y Alegría y un coordinador que contrata la Fundación para formar a los jóvenes y acompañar sus procesos.

mis amigas como que veían que esa era mi ocupación y no se inmiscuían en eso” (Entrevista)

“...yo acudía a Orlando –director de la red de personeros- y a mis otros compañeros personeros” (Entrevista).

Sin embargo, para otros el Concejo de estudiantes como equipo de apoyo presenta muchas dificultades y podría dar más:

“...el equipo supuestamente está, el Concejo estudiantil, pero es que yo no sé como carajos escogen a esos peladitos, me da la impresión es que llegan a los salones y los escogen a dedo, y esos pelados llegan allá y son como momias, se quedan quietos, ni hablan, solo lo miran a uno como de reojo, y uno les pregunta que opinan de tal cosa, ah si, si, si, si, o no pues yo opino tal cosa, uno siempre la pauta como que participen, pero ellos siempre como que lo que uno piensa lo reflejan ellos, y no sé, el quipo fue como muy malo este año” (Entrevista).

“...el error es que a veces los escogen como por recocha, entonces a veces le toca al chino quedar así no quiera y cuando llega allá pues no quiere hacer nada” (Entrevista).

“...el problema es que los cargos no es que sean muy activos, por lo menos en los cargos del concejo estudiantil y personería, la actividad la hace uno, pero cuando uno comienza a desanimarse pues el cargo comienza a morir también, entonces por ejemplo cuando el dejo ese cargo de presidente del Consejo Estudiantil, pues en realidad no hay mucha diferencia si lo hay o no lo hay, porque ya estaba prácticamente muerto el cargo” (Entrevista)

La situación develada acerca del concejo de estudiantes, manifiesta una fuerte crisis frente a las formas de constitución del mismo, y en últimas frente a la importancia que se le otorga dentro de la institución escolar. El concejo así como en ocasiones la personería, u otros estamentos del Gobierno Escolar, no se constituyen en más que un requisito legal y administrativo.

Este tipo de situaciones dejan entrever lo importante y potente que puede llegar a ser para los jóvenes personeros contar con un grupo de pares que manifiesten intereses similares, compartan experiencias y apoyen un proceso democrático como es el del Gobierno estudiantil, además de considerar fundamental constituir procesos de formación

democrática y participativa en la escuela, ya que en la medida en que más jóvenes comprendan y se interesen por estos procesos más posibilidades existen de que la forma de participar sea menos traumática para quienes se arriesgan, y más formativa para todos en general.

En cuanto a los **profesores** en la escuela aparecen como importantes agentes socializadores, no tanto por lo que enseñan, sino por el hecho de que llegan a convertirse en modelos para los jóvenes, a constituirse en parte de los otros significativos. Por supuesto, esta significación del maestro como modelo puede variar desde lo trivial hasta lo profundamente influyente.

“yo tome cosas de la orientadora, porque era muy tolerante, y escuchaba mucho a la gente. Una de las cosas que yo me fijaba de la orientadora y de otros profesores era la forma de acercarse a los alumnos, que eran como muy amigos de los alumnos y veía que eso daba como mucho resultado como para que confiaran en uno, y de pronto podían comentarles las cosas ya así” (Entrevista).

Elkin Frederick (1972), afirma que esta influencia deriva probablemente, del establecimiento de una relación protector – protegido, que en muchas ocasiones sirve como figura paterna o materna sustituta. El niño/a puede desarrollar importantes lazos emocionales con estas figuras, que van desde una situación específica, hasta una fuerte identificación con ellos.

Estos hallazgos son corroborados en la investigación, en donde los y las jóvenes identifican profesores significativos en el proceso de participación política, tanto en el momento de la toma de decisiones, como en la elección y ejercicio mismo del cargo. En este periodo, el apoyo que los profesores brindan resulta un factor clave para no desistir o renunciar frente al cargo cuando las dificultades y el nivel de desmotivación son muy altos.

“los mismos coordinadores del curso me decían, no chino es que usted va a ser el personero, como desde noveno, y los profesores lo mismo, usted debería meterse a esta vaina...” (Grupo focal)

“...yo creo que si no tuviera el apoyo de un profesor, lo digo en nombre propio porque es el único que me apoya el profesor José Barragán, yo creo que yo ya hubiera renunciado” (Grupo focal)

“El profesor de filosofía, uyyy yo no se que hubiera hecho sin ese profesor, él era como el encargado de mi

acompañamiento y para que eso si me sirvió muchísimo siempre, estuvo muy pendiente, y no era que de pronto me dijera haz tal cosa, no el no me decía nada, pero lo que yo proponía él me lo ayudaba a hacer, él me decía no yo no te voy a decir que hacer, sencillamente si tu necesitas algo estoy a tus ordenes” (Entrevista).

“con Orlando, una tarde el me decía que eso era embarrada cuando uno era una especie de líder o algo así, que como que todo el mundo estaba esperando que uno hiciera esto y lo otro, y que todas la cosas que uno fuera hacer, no dependiera de uno, por ejemplo, si yo tuviera una cantidad de millones en el bolsillo, yo diría vamos a hacer esto y yo lo hago no me pondo a esperar razones de nadie, uno lo hace, pero ya cuando uno depende de otro, y otro de otro, ya es más berraco, son muchas jerarquías las que hay que pasar y entre jerarquía y jerarquía” (Entrevista).

“Orlando nos hizo unos talleres, y nos dijo, nos abrió los ojos, porque nosotros de verdad estábamos súper cansados, decíamos que no más, ya después cuando volvimos teníamos más moral “(Entrevista).

La relación que se construye con *los profesores significativos* no está supeditada necesariamente a la relación maestro – alumno, pues en algunos casos cuando los jóvenes enuncian con nombre propio a los profesores que les han brindado mayor apoyo, se refieren a aquellos que no les dictan clase y por lo tanto, no media entre ellos la exigencia o la carga académica; este factor posiblemente favorece la construcción de los sentimientos de confianza y respaldo, así como el aprendizaje de conductas que identifican como positivas y replicables dentro de su ejercicio de participación política.

“...yo tome cosas de la orientadora porque era muy tolerante, y escuchaba mucho a la gente. Una de las cosas que yo me fijaba de la orientadora y de otros profesores era la forma de acercarse a los alumnos, que eran como muy amigos de los alumnos y veía que eso daba como mucho resultado como para que confiaran en uno...” (Entrevista)

Para los jóvenes, la influencia positiva que los maestros ejercen en ellos está determinada por el tipo de vínculo que establecen y las cualidades de la relación, entre las que resaltan: el apoyo incondicional, el acompañamiento durante el tiempo en que permanecieron en la personería, la disponibilidad para atenderlos, la capacidad de escucha, la confluencia en los intereses y lecturas de la realidad escolar, así como la

confianza depositada en sus capacidades para llevar exitosamente su labor.

“..quisiera hablar de tres profesores que han influido mucho en lo que ha sido mi proceso este año, de ellos tres solo uno me dicta clase, el de filosofía German Oneira y los otros dos son de básicas Rodrigo González y Luis Ernesto Medina, ellos son tres profesores que ha influido en mí, porque ellos me apoyan, ellos entienden la realidad del colegio, y estamos de acuerdo todos en lo mismo... ellos han sido mis principales apoyos, me han aconsejado mucho, me han ayudado a llevar el cargo y a no desesperarme y votarlo” (Entrevista).

Estas características, coinciden con las señaladas por Friedmann (1997), quien manifiesta que para que el profesor tenga éxito desde la socialización política es necesario que se constituya en un “ejemplo democrático” para la clase; facilitando el diálogo dentro del aula, la formación en una actitud crítica y argumentativa, manteniendo una actitud constructiva, estimulante, activa, no directiva, paciente y firme por parte del educador.

A estas características el autor agrega: a) la capacidad pedagógica, b) su estilo de gestión y enseñanza, c) su sensibilidad e intuición y, d) la comprensión de su rol como figura de autoridad.

Roland Barthes (1995) afirma que existe un tipo de práctica educativa que puede contribuir a este tipo de relaciones, él la denomina “maternaje”, práctica en donde el maestro se sitúa delante del joven y lo anima, lo llama, lo incita, lo acompaña, como lo haría una madre cuando su hijo está aprendiendo a caminar. En este caso, la presencia del deseo del otro, el deseo de su proximidad afectiva, el deseo del encuentro sirven como motor para un aprendizaje y un logro, que constituirá para quien aprende, más que un fin en sí mismo, un mediador indispensable para alcanzar una finalidad mas amplia; el encuentro amoroso con el otro.

Sin embargo, es importante señalar que no siempre los jóvenes encuentran el apoyo de sus profesores en este proceso. Es más, en la mayoría de los casos ocurre lo contrario y sus relatos denuncian actitudes de burla, hipocresía, abandono y desprestigio que refieren como un falso apoyo, como un “cogerlos entre ojos”. También es común que los profesores se muestren inflexibles frente al cumplimiento de sus responsabilidades académicas. Los y las jóvenes sienten que la mayoría de sus profesores son tan o más exigentes académicamente con ellos que con el resto de sus compañeros, bajo el argumento de que ser personeros no les da ningún privilegio frente al resto.

“Yo no he recibido ese apoyo de los profesores, ... me he dado cuenta que por detrás llevan la hipocresía, hablan de uno y dicen muchas cosas de uno...” (Entrevista)

“...los profesores lo que hacen es burlarse porque supuestamente uno está en contra ellos, porque uno les dice vamos a evaluar y pues como que más entre ojos, o sea ya uno no puede moverse...” (Entrevista)

“...además como muchos profesores me han dicho usted es primero estudiante aquí y luego es personero, a usted al final de año no le van a decir el personero tiene privilegios para pasar, no, usted también es estudiante igual que ellos, responda, quien lo manda, allá usted como pueda”. (Grupo focal)

“..luego la coordinadora que lo reemplazó que era Luz Marina, pero con ella si que era más difícil porque uno le decía cualquier cosa y ella era a hacer lo que ella quería y no como yo pensaba que era mejor, siempre desviaba las cosas hacia donde ella quería y las cosas tenían que ser como ella decía y a mí eso no me gustaba, con ella no me la llevaba también, no era que hiciera todo lo que yo le dijera, sino que por ejemplo, cuando había que hacer cualquier cosa él me decía porque no y me lo justificaba bien, entonces yo decía no si tienen razón, pero ella en cambio decía no es que lo hacemos así y ya”. (Entrevista).

Subcategoría 2. Familia

Las investigaciones que estudian la familia como un agente de socialización política¹⁸, indican que en ella pocas veces se educa o adoctrina políticamente de manera directa y específica a los hijos. Por el contrario, el proceso de socialización se da de forma latente a través de las interacciones, la forma como se establecen los lazos afectivos y el ejercicio de la autoridad, inscribiéndose en la historia del sujeto, las creencias, comportamientos y actitudes sociales y políticas que caracterizan al núcleo familiar.

Entre estos factores indirectos, Friedmann (1997), identifica “la sociabilidad, la extraversión, la autoestima, la competencia social, el autocontrol, el afán de dominio, el autoritarismo, la desconfianza, el

¹⁸ Citadas por Frederick, (1972), Seane y Rodríguez (1988), Germán Rey (1992) y Friedmann (1997)

cinismo, la hostilidad, la anomia y la alineación". Adela Cortina (1998), Guillermo Hoyos, (1995), Bernardo Toro, (2001) y Santiago Torrado, (1998) agregaran al listado: el manejo de la autonomía, la toma de decisiones, el establecimiento de normas y acuerdos, la deliberación, la crítica, la posibilidad de disentir, de discernir, de reflexionar, la argumentación, la participación, etc.

Es posible encontrar en los relatos de los y las jóvenes entrevistados(as) la presencia de algunos de estos elementos dentro del ambiente familiar, entre los que sobresalen la tolerancia, el respeto y el diálogo.

"...nos hemos destacado como una familia que no arregla nada a los golpes, jamás, y he crecido en ese ambiente del respeto y la tolerancia, entonces allá, la idea es que las cosas se hablen se discutan , pero en un tono muy moderado, y se puede notar que hay respeto y no hay violencia que es lo más importante..." (Entrevista)

Y aunque este es uno de los casos más particulares dentro de las entrevistas respecto a lo que implica el dialogo y el establecimiento de normas y acuerdos dentro e la familia, en general los otros estudiantes refieren situaciones familiares no marcadas por el autoritarismo en donde ellos juegan un papel fundamental ya sea en la toma de decisiones, en el apoyo a las normas o frente a la posibilidad de comunicar lo que piensan.

Frente a la pregunta por cómo se manejan las normas, el poder, la autoridad y las decisiones en sus familias, los estudiantes respondieron:

"Eso es muy poco, por ejemplo yo por la noche me voy a quedar en la casa de un amigo entonces yo digo, mamá, mañana vuelvo. Las decisiones y todo las maneja pues mi mamá, ella es la que dice vamos a hacer tal cosa, claro que casi nunca pasa eso, pero el resto es normal, lo que pasa es que a mi mamá la absorbe mucho el trabajo, cuando está esta descansando o haciendo oficio, entonces son muy pocas veces las que hablamos, ahora últimamente hablamos un poquito más, yo le comento lo que me pasa, o algunas cosas mejor, de lo que me pasa, porque yo sé que ella tiene una forma de pensar muy diferente, entonces lo que ella me va a decir como que no me contribuye de a mucho, pero bueno... al menos comparto con mi mamá eso..." (Entrevista)

"...allá el que manda es el que da la plata para todo, entonces es mi papá el que dice no pues tal cosa, pero ahorita que nos hemos visto como graves más aporta mi mamá de lo que aporta mi papá, pero no igual por eso nunca se han tenido discusiones ni nada, no que porque usted dice tal cosa

entonces yo lo contradigo, no y nosotros pues tratamos de ayudar un poquito y de colaborarles a ellos en lo que más podamos” (Entrevista).

“...en sí pues mi mamá es la que coloca las normas en la casa, aunque hay que aclarar que mis hermanos son muy rebeldes y no las cumplen de a mucho pero pues por lo menos mi mamá se siente muy apoyada por mí y me cuenta las cosas y como que me pide una especie de concejo” (Entrevista).

Otra de las jóvenes identifica claramente a su padre como un agente de socialización política con quien puede conversar y reflexionar sobre temas de interés nacional. Valora en él su postura crítica y la capacidad para estar informado de la situación del país. Manifiesta que ha influido positivamente en su interés por el tema de la política.

“De pronto yo creo que todo viene más del lado de mi papá... Si no que mi papá de pronto el mismo carácter de él, yo no sé, es como muy crítico, siempre vive muy pendiente del manejo de la política... por ejemplo si yo le pregunto de las FARC, entonces lo deja a uno pensando en que las FARC no son del todo malas, que no todo lo que dicen que es malo es así, de pronto que no saben actuar, se van es contra el pueblo y todo eso, pero en sí el movimiento es bueno y así cosas como esas, son cosas en las que él como que me ha instruido porque siempre está pendiente de esas cosas. ... el sabe mucho de Uribe y a menudo conversa conmigo de eso...”. (Entrevista)

“...mi papá, no es que haya estado metido en nada de política, sino que, de pronto él si ha influido en algo de que me guste eso, porque por ejemplo estamos viendo alguna noticia sobre políticos o algo de eso y el empieza a hacer como críticas de todo eso, y a criticar también, sobre políticos y eso y hacia que yo le tomara como mucho interés entonces pues yo ya le coloco como mucha atención a eso que tienen que ver con los gobiernos, todo eso, me ha llamado mucho la atención” (Entrevista)

Las interacciones, los intercambios al estar mediados por relaciones de poder y vivenciados en la familia, jalonan al niño(a) inicialmente hacia determinados tipos de creencias, actitudes, aptitudes, pautas de relación y comportamientos particulares. Si bien el(a) niño(a) puede resignificar este tipo de aprendizajes durante su vida, estas influencias tan tempranas serán de gran incidencia ya que empiezan a presentarse a una edad en la que las capacidades críticas son limitadas.

Estas interacciones primeras y los sentidos y significados que de ellas se desprenden incidirán fuertemente en las relaciones que el sujeto teje alrededor del ámbito de lo político. (Friedmann, 1997).

Los jóvenes que manifiestan haber recibido respaldo de sus familias frente a su decisión, dan cuenta de las creencias e imaginarios que sus padres tienen de la participación política en el ámbito escolar como un proceso formativo que les permite adquirir mayor responsabilidad, ocupar adecuadamente el tiempo libre, prepararse para un mejor futuro y contribuir en un beneficio social al colectivo.

“...algo que me ha inculcado mi familia es a la responsabilidad y mi mamá es una persona que me apoya mucho a meterme en cosas, a que esté ocupada, algo que ellos me dicen es que el tiempo es muy valioso, que hay que aprovecharlo que hay que hacer cosas buenas por mí y por los demás, que no solo pensar en lo mío sino en los demás, y pues cuando yo llegué y le dije a mi mamá que me había lanzado de personera pues ella me dijo que bueno, que me iba a apoyar, si que me iba a ayudar mucho y pues hasta ahora he recibido el apoyo de mi mamá” (Grupo focal)

De otra parte, los jóvenes que refieren no haber recibido apoyo, dan cuenta de creencias y percepciones de la familia que no están directamente relacionadas con el concepto de la política o de la participación en la escuela, sino con el rol de sus hijos como estudiantes y el cumplimiento de sus responsabilidades académicas. En este sentido, la percepción de los padres coincide con la de algunos maestros, que como ya lo mostramos anteriormente desestimula la participación política por considerársele un factor distractor de la responsabilidad escolar, que puede incidir negativamente en el rendimiento académico.

Sin embargo, cabe notar que su influencia no es tan grande como para modificar la decisión de los jóvenes de participar, pues los jóvenes primero toman la decisión y luego la comunican a sus padres. En ese sentido, el papel de la familia como agente de socialización política pasa a un segundo o tercer plano, después del de los amigos y profesores.

“,, cuando yo llegue a mi casa y le dije a mi mami que me había lanzado de personera, me dijo no mamita y usted porque se fue a meter a eso, a toda hora se vive quejando que tiene trabajos, que tiene tareas, que las pasantías y ahora resulta metiéndose a eso, como va a hacer para rendir en el colegio? ” (Grupo focal)

“...ellos me dicen que no me meta en tantas cosas, creo que ya aprendí hace mucho tiempo que debo responder, entonces no hay como esos conflictos” (Grupo focal)

“El nunca me ha dicho nada de que yo este metida en eso, de pronto ahorita no le gustaba que yo fuera personera, pero no tanto por ser personera sino porque no me quedaba tiempo para el estudio y el me decía no después usted que va a hacer, quien la va ayudar a usted que porque era la personera...” (Entrevista).

Un último aspecto a resaltar en este apartado frente a la familia, tiene que ver con los aspectos que enuncian los jóvenes como lo que más valoran de sus padres, todos coinciden en un aspecto fundamental, el carácter perseverante y luchador de sus padres para salir adelante frente a la adversidad:

“De mi mamá que es como muy echada pa'lante, que es luchador y de mi papá como lo mismo, sabiendo yo la vida que ha tenido que llevar él y todo, también ha sido un apersona que ha sido muy de empuje, a pesar de las circunstancias como que no se dejan quedar por eso sino que siempre buscan una forma de salir adelante” (Entrevista).

“...pero mi papá es mi papá y yo lo quiero mucho, así sea un poquito caspita, ha sido también una persona muy luchadora, el no se vara” (Entrevista).

“...ese es mi pensado y pienso que es el de mucha gente por acá, pero hay mucha gente que pierde el rumbo cuando va a un objetivo, la berraquera y como ese aguante a la vieja”. (Entrevista).

Frente a la **trayectoria de participación y/o liderazgo de algún miembro de la familia**, algunas investigaciones citadas por Seoane (1988), señalan elementos coincidentes con las anteriores afirmaciones. Jennings (1974) halló en sus investigaciones que cuando el capital cultural de la familia es bajo, tiende a ser bajo también el nivel de interés por la política, la tolerancia política y la confianza política. En cuanto a la politización de los progenitores como variable interviniente en el contexto familiar, Tedin en el mismo año señala que cuando es alta influye sobre los hijos, más no cuando es baja.

Un factor que ejerce gran influencia en el interés de los jóvenes por la participación política tiene que ver con la experiencia vital de participación y/o liderazgo de alguno de sus padres, a quienes identifican como transmisores de enseñanzas de gran valor para su vida personal y para su ejercicio como personeros.

Es importante resaltar cómo muchos de los líderes que logran constituir procesos democráticos dentro de sus comunidades tienen una larga historia de compromiso y participación comunitaria que se remonta muchas veces, tal y como lo señala Montero (2003) en sus investigaciones, a sus años de adolescencia e incluso a su niñez. Esta autora señala como en trabajos psicosociales comunitarios realizados en Caracas, Venezuela, se observó que muchas de las personas que lideran actividades actualmente fueron participantes de programas para la infancia y la adolescencia, o acompañaban a sus padres en actividades de participación en su barrio, escuela o comunidad.

Tres de los entrevistados en consonancia con esto mencionan como fundamental en su proceso, la participación de sus padres en diferentes instancias del ámbito social. Uno de los jóvenes reconoce como maestro y figura de admiración a su padre, el cual dentro de su trabajo ha desempeñado un papel activo como sindicalista en la lucha social por los derechos de los trabajadores. El joven manifiesta haber heredado de su padre su sentido crítico para ver la realidad y distinguir entre lo justo y lo injusto.

“... en mi familia mi papá es operario, trabaja en un fabrica de sillas... y el también está afiliado al movimiento sindicalista de la empresa, él es un líder bastante importante en la empresa, así mismo el conoce mucho de lo que es la parte de las centrales obreras y él conoce también bastante gente a nivel nacional, entonces el se mueve mucho en el mundo del sindicalismo, y a raíz de eso yo creo que le he heredado ese sentido critico para ver la realidad, para distinguir entre la justicia y la injusticia y el me ha enseñado muchas cosas, y él también ha sido un líder que ha estado al frente de eso de la lucha social”... (Entrevista)

En un segundo caso, el joven manifiesta que su padre ocupó un papel de liderazgo en su comunidad desde el oficio que desempeñaba (expendedor de drogas), que le permitía manipular a la gente para proteger su vida y su negocio. El joven reconoce esta influencia en él, desde sus habilidades para ser estratégico, astuto y manipulador, pero manifiesta que la habilidad de manipulación, entendida más como persuasión, le ha permitido conducir a la gente por un buen camino.

“de pronto de mi papá si saque esa astucia, esa malicia indígena para calcular mucho, yo soy uno de los que

va por la calle y yo miro a todo el mundo, y un vistazo abierto así al plano abierto y miro que situación hay y cual se podría presentar, y siempre es como a tratar de adelantarse a los acontecimientos, yo lo que me imagino todos los días de mi vida es que estoy jugando un juego de ajedrez y que si yo hago algo ahorita de pronto eso me va a traes repercusiones más adelante... es como la inteligencia de organizar varias cosas que le sirvan a uno para algo, por ejemplo mi papá cuando vendía ese vicio, yo me pongo en el lugar de él haber que pensaría?, una prioridad era vender harto, otra era cuidarse la espalda, la otra era que nadie se le fuera a vender por otros lados o algo así, rodearse de buenos amigos, invertir en rascas y en jarteras para tener de a 60, 70 manes al frente de la casa para que supieran que tenía hartísima gente alrededor, eso es como la astucia de manipular a la gente y todo, entonces yo la manipulo pues sí, yo soy un manipulador de aquí a la miércoles, pero yo la manipulo para que la gente en ese momento aprenda y no va a hacer ni nada malo...” (Entrevista)

El ultimo caso es el de una de las jóvenes entrevistadas quien manifiesta haber recibido una influencia positiva por parte de su madre para tomar la decisión de lanzarse como personera, pues además de contar con una trayectoria de participación política en el ámbito escolar dentro de la Asociación de Padres de Familia y en la Junta de Acción Comunal de su barrio, se ha caracterizado por ser una mujer emprendedora, trabajadora y “luchadora”, lo que le ha permitido sacar adelante a su familia. Demuestra por ella admiración y reconoce que ha aprendido de ella a valorarse a si misma y a los demás y la fortaleza para sacar adelante sus proyectos.

“... mi mamá ha sido muy luchadora, ha salido adelante, nos ayuda mucho, nos apoya... le gusta trabajar mucho por la gente, trabaja acá en el colegio es la tesorera de la Asociación de Padres, sabe hacer de todo un poquito, he aprendido de ella a valorarse a uno mismo y a los demás, esa fortaleza que ella tiene para sacar las cosas adelante, también participó en la acción comunal del portal y se la pasa en talleres y cursos de acá en Palermo, así pues varias cosas, ha sido lo de la asociación lleva como tres años, primero delegada, luego secretaria y lleva ya dos años como tesorera” (Entrevista)

En cada uno de los casos citados, se pueden identificar claramente habilidades, razonamientos, actitudes, valores, etc. muy específicos que desde la vida fueron convirtiéndose en lugares de formación y de socialización en el liderazgo (en uno de estos casos desde una racionalidad estratégica) y en la participación política y/o comunitaria.

Los tres casos parecen guardar una similitud, y es que sus formas de comunicación y formación en la participación más que intencionadas y directas parten de la cotidianidad, obviamente, una cotidianidad que pone en el día a día de sus familias, la deliberación, el ejercicio de su ciudadanía, en el segundo caso de su liderazgo y la claridad de opciones en los tres casos citados.

4.2. Núcleo de Indagación No 2 Experiencias previas de participación

Categoría 1. Experiencia de participación no política en espacios académicos y extra-académicos

Categoría 2. Trayectoria personal de participación política

Tras el supuesto de que la participación previa en espacios extraacadémicos, académicos, comunitarios, culturales, religiosos, etc., se constituye en elemento fundamental para la formación de actitudes, aptitudes, valores, habilidades, y competencias favorecedoras de la participación y el interés por lo colectivo. Esta investigación se da a la tarea de identificar como las experiencias previas de participación se constituyen en elementos favorecedores de la misma, en un espacio particular como es la escuela.

Para ello se trabajará a partir de dos categorías, la primera tiene que ver con todas aquellas experiencias de participación no política y la segunda sobre aquellas específicamente centradas en el ejercicio de lo político, como es el caso del Consejo de Estudiantes.

4.2.1. Categoría 1. Experiencia de participación no política en espacios académicos y extra-académicos

En la investigación, la presencia de organizaciones juveniles tiene una representación significativa, ya que en la mayoría de los casos, los(as) jóvenes entrevistados(as) cuentan con experiencia de participación en ámbitos no políticos. En seis de los ocho casos la participación toca el espacio de lo comunitario y por ende el interés por el bien común. Se encuentran experiencias de participación en espacios culturales y artísticos a través de grupos de teatro y de música, en la red de conciliadores, en un grupo de pastoral, en un grupo ecológico y en escuelas de liderazgo que les han permitido reconocer en si mismos cualidades de liderazgo.

“...cuando empezó lo de la Red de Conciliadores, yo estuve en eso, tuvimos un foro, y siempre me ha gustado mucho más como eso lo de la conciliación, uno prácticamente esta siendo de mediador ahí diciéndoles es que si ustedes hacen esto les pasa esto, entonces ustedes verán si se quieren meter en ese problema, eso y que más, todo se combina con todo y no más, pues yo siempre participo acá en todo “...estoy en el base de ecología del colegio” (Entrevista)

“Yo llevo ya 5 años trabajando con la comunidad...he trabajado con Llamadores del Sol, bueno con muchos grupos teatrales, Luz de luna, he trabajado con la corporación teatral ACUE... y pues soy músico, ya llevó cuatro años de músico y pues siempre he trabajado con la comunidad mucho, pues ese es mi estilo”. (Grupo focal)

“...he ayudado en colegios y en Fe y Alegría en la parte de pastoral, porque me gusta estudiar la teología, la parte de la religión” (Grupo focal)

“...en la Escuela de Lideres, fue la berraquera, ahí me di cuenta que soy un líder y que soy un berraco, y que todo lo que me propongo lo voy a poder lograr” (Entrevista)

La experiencia organizativa y de participación se constituye, tomando palabras de Alfonso Torres (2004) en un espacio de sentido que define su identidad y la de sus integrantes, así como su significatividad social.

En este proceso se van configurando formas distintas de ver, de hacer y de relacionarse, nuevas lecturas sobre si mismo, nuevos valores y nuevas opciones de futuro; se producen afectaciones en la subjetividad, entendida como el plano de la realidad donde se articulan dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía. (Torres 2003, p. 147)

“...me di cuenta de eso con las actividades, que las ideas que yo daba eran buenas y todo el mundo guau!, las ideas son buenas y sirven y yo siempre en otros lugares dejaba de decirlas porque ah! que me van a poder cuidado o no se me da la gana decirlas” (Entrevista).

Esto es posible, tal y como lo reseñan Escobar y Mendoza (2003) en su investigación sobre jóvenes y organizaciones juveniles, cuando los grupos de amigos dejan de ser espacios de encuentro transitorios y se configuran en instancias más formalizadas, en organizaciones juveniles políticas, culturales, sociales, académicas, etc., que cobran gran

importancia y significancia en su vida, a tal punto de actuar como factores de influencia y condicionamiento de sus decisiones.

Las experiencias organizativas de los(as) jóvenes de índole no escolar parecen contribuir no sólo a la construcción de una identidad particular; sino que también inciden de manera significativa en el proceso de asunción como actores sociales, en la medida en que como se mencionó antes, brindan experiencias, aprendizajes, favorecen el desarrollo de habilidades y amplían el horizonte de mirada, facilitando así, el espacio para la participación de todo orden, por ejemplo, y aplicada a nuestro caso, la participación política al interior de la escuela y en otros espacios públicos.

“lo de conciliadores, yo ya sabia que si a uno le decían algo uno no tenía que irse para allá, ah! que usted porque dice eso!!!!, como la vez que nos chiflaron porque ganamos, nosotros no nos fuimos a hacerles el reclamo, entonces son cosas que uno aprende y digamos unos estando en prisionería a uno le dicen de más de una pelea y pues yo siendo la personera uno dice pues es algo que a mi me sirve mucho, porque yo puedo meterme en algún lado y a mi no pueden decirme sálgase, no, allá saben que uno es como una autoridad en el colegio, entonces si uno les dice no pueden hacer esto, entonces ya lo van a entender a uno, eso ya combinado con conciliador” (Entrevista).

Torres (2003) afirma que dentro de las organizaciones se comparten cotidianamente valores como la solidaridad, el respeto la sensibilidad frente a los otros, el compromiso y la importancia del interés colectivo, más allá del interés individual, los cuales pueden constituirse en la base de nuevas formas de organizarnos y relacionarnos socialmente.

Desde las organizaciones, afirma Escobar y Mendoza (2003), “los/as jóvenes amplían sus mundos subjetivos, físicos y relacionales en la medida en que la experiencia con otras organizaciones y contextos, renueva los escenarios vitales”. En ellas también la socialización política y la formación en la acción comienzan a tomar forma y a ser elementos configuradores de sus identidades en construcción.

Este tipo de experiencias se constituyen en escenario propicio para el desarrollo de competencias sociales, políticas, etc. las cuales favorecerán en adelante el ejercicio participativo y de liderazgo de los jóvenes que hicieron parte de ellas. “La vinculación a procesos organizativos incide significativamente en la vida de las personas que allí participan. La organización permite el acceso a nuevas experiencias y posibilidades, así como al intercambio de saberes y prácticas, lo que logra incidir en la posición que como sujeto se asume con relación al mundo”. (Torres 2003, p. 147)

Alfonso Torres (2004) recupera los últimos estudios y trabajos de investigación que se han desarrollado en Colombia sobre organizaciones juveniles. De estos trataremos de extraer todos aquellos aprendizajes, ganancias, competencias y/o elementos identificados por los autores como producto de las experiencias de participación de los jóvenes organizados y que se constituyen en insumos de los procesos de subjetivación política y de proyección comunitaria.

Frente al carácter comunitario: Cabrera (2000) afirma que: “en los grupos pequeños la presencia del otro comienza a ser parte del aprecio por la vida comunitaria, donde los reconocimientos recíprocos son el signo – valor del intercambio social. Así frente al sentimiento de vivir al margen, los grupos proporcionan la visibilidad de que se pertenece a una comunidad”. (Torres 2004 p. 99)

Esta afirmación nos permite entrever que la identificación con lo comunitario no solo es resultado de las acciones que se realizan como proyección local de la organización de jóvenes sino que empieza a constituirse desde los vínculos que se establecen con los demás miembros de la organización.

Frente a la dimensión identitaria: A través de los espacios organizativos, los y las jóvenes van construyendo identidades como colectivos desde el auto y el hetero-reconocimiento como grupo. La organización permite la constitución de experiencias individuales y colectivas que emergen y se afirman en la confrontación y diferenciación de otras identidades juveniles. (Escobar, 2001, citado por Torres 2004 p. 101)

Las transformaciones en la subjetividad tienen que ver con la incidencia en el estilo de vida: vincularse a una organización cambia los proyectos de futuro. Por ejemplo, se vuelve importante seguir estudiando, participar de investigaciones, estar al tanto de programas y políticas estatales, acceder a nuevas formas de comunicación y asumir de manera diferente la situación local. Los proyectos de vida se colectivizan y pasan por la conformación de nuevas experiencias asociativas y las organizaciones posibilitan a quienes allí participan, ampliar sus horizontes de futuro. Y por último, la configuración de identidades, comportamientos y relaciones particulares, en otras palabras “estilos de vida”, llevados a la cotidianidad inciden en la movilización de las representaciones y prácticas que sobre los jóvenes se han construido en un contexto social.

Construcción de sentido: Se evidencia el sentido que adquiere la organización para los y las jóvenes al convertirse en un espacio de expresión y en lugar vital para compartir experiencias con el grupo de pares. (Cabrera, 2000, citado por Torres 2004 p. 99)

Frente al sentido de pertenencia y la autoría social: Cabrera (2000) confirma que las organizaciones comunitarias permiten que los y

las jóvenes constituyan mayores niveles de pertenencia con los ámbitos locales y vayan dando forma a un actor juvenil que se hace visible en el espacio público. (Torres, 2004 p. 99) La organización se convierte en un espacio en el que los integrantes de la misma “construyen identidad y sentido de pertenencia, comparten normas, se expresan con formas propias de comunicación y establecen sus propios límites de solidaridad” (POMO, 1991, citado por Torres, 2004). Las normas les permiten consolidar una dinámica de relación en la que sus integrantes avanzan en la definición de roles que fortalecen el desarrollo de habilidades sociales, como reflejo de la construcción del sujeto individual y del sentido de lo colectivo.

Los y las jóvenes se perciben a sí mismos(as) como actores sociales dentro de sus contextos locales y se posicionan como sujetos importantes que interlocutan con la sociedad, e inciden en el reordenamiento de la misma.

Frente a la autoridad y la estructura en las organizaciones: La organización juvenil acepta la autoridad y la estructura como elementos necesarios en el proceso grupal, es decir se reconoce la importancia de una persona que coordine y tome decisiones, a la vez que evidencian su aprecio por las estructuras que les permiten participar en la toma de decisiones al interior del grupo (Torres 2004 p.100). Escobar (2003) agrega que dentro de este tipo de organizaciones aparecen otro tipo de formalizaciones que de alguna manera distribuyen el ejercicio del poder entre sus integrantes, por ejemplo, roles pautados, cargos, funciones, etc. los cuales favorecen de igual forma la formación en el liderazgo.

Frente a la flexibilidad en sus estructuras, si bien estas organizaciones en muchas ocasiones asumen estructuras de tipo tradicional, en el día a día del colectivo flexibilizan y transforman coyunturalmente su dinámica acomodándose creativamente a las condiciones que presenta su realidad.

Frente a la participación: Torres (2004) retoma el trabajo Pensar la organización juvenil (1995) de la Consejería Presidencial para Medellín y su área metropolitana, en el cual se reconocen los espacios de los y las jóvenes como lugares privilegiados para la participación juvenil, por cuanto generan mayores niveles de autonomía y flexibilidad, promueven (a diferencia de las organizaciones adultas) la diversidad y especialización de las apuestas juveniles, permiten un mayor reconocimiento de los jóvenes en los ámbitos locales, a la vez que ayudan a mejorar la vida de las personas con quienes habitan. La lectura compartida que los y las jóvenes hacen de las necesidades de su entorno incide en su deseo de influir activamente en el devenir de la sociedad misma.

Sin embargo, el estudio señala también que la organización juvenil no reconoce su trabajo de proyección comunitaria como un proyecto político, lo que conduce a pensar que el grupo como espacio de

transformación y de afecto, de presencia y proyección, debe dotarse de herramientas para construir conciencia de participación y cultura política.

Los autores antes mencionados anotan sin embargo, como estos escenarios con todas sus potencialidades se ven afectados por las dificultades que constantemente tienen este tipo de organizaciones para incidir en procesos específicos de transformación social, dicha dificultad, puede aminorar y/o desmoronar el sentido de la participación en los jóvenes. Esta situación y los estereotipos que existen sobre la juventud, hacen que las organizaciones políticas en muchos de estos grupos se debiliten, al igual que los procesos de socialización política que las hacen posibles.

4.2.2. Categoría 2. Trayectoria personal de participación política

La Ley General de Educación establece además de la figura de la personería, otras instancias democráticas orientadas a abrir espacios de mayor participación de la Comunidad Educativa; entre ellas está el Consejo estudiantil, máximo órgano colegiado que pretende garantizar el continuo ejercicio de la participación por parte de los educandos.

Rodríguez (2000), percibe en este espacio una oportunidad formativa para los estudiantes al vincularse activamente en el proceso de construcción de conocimiento y al mismo tiempo, desarrollar su personalidad, sus potencialidades, habilidades y fortalecer su autonomía.

Esta investigación, ha demostrado que este espacio – el Consejo Estudiantil - es de gran importancia para los y las jóvenes entrevistados, ya que en todos los casos, los(as) participantes refieren una trayectoria de participación política en el ámbito escolar en los cargos de representante de curso, secretario(a) y presidente del consejo, etc., antes de ocupar el cargo de personero(a).

“...desde que estoy en sexto fui la representante del curso, fui secretaria del consejo estudiantil, en séptimo también fui la monitora del curso... en noveno volví de representante de curso, en 10° también fui representante de curso y me lancé como representantes de 10°s, pero no gané y en 11 ya me metí de personera” (Grupo focal)

“Yo en quinto fui personero, entonces por eso me lancé este año porque ya había una experiencia vivida, en sexto fui presidente, hice parte del consejo estudiantil...” (Grupo focal)

“...yo he participado mucho, he sido representante, fui representante en sexto y en séptimo, en octavo fui suplente del representante” (Grupo focal)

...también he participado del consejo estudiantil en los últimos 5 años” (Grupo focal)

Pareciera que haber hecho parte del Consejo estudiantil previamente, no solo les ha permitido adquirir experiencia y conocimientos frente a las funciones y responsabilidades de cargo, sino también ganar confianza en si mismos(as) para tomar la decisión de asumir un nuevo reto¹⁹. Además se reportan algunos aprendizajes como por ejemplo adquirir experiencia, responsabilidad y conocer el funcionamiento administrativo de la institución escolar, elementos muy importantes a la hora de asumir la personería.

En si de lo que es el movimiento, la labor de cada uno de los pertenecientes al concejo estudiantil, entonces uno como que coge cancha, ya sabe como es la cosa ahí. Además, uno ahí como que se vuelve más responsable, porque sabe que están en juego varias cosas, se vuelve como más comprometido, tener más palabra, uno sabe, por lo menos a mí, que si uno dice algo uno tiene que hacerlo porque está en juego también la reputación de uno. (Entrevista).

Es posible además, que las experiencias previas de participación en la escuela, les hayan permitido fortalecer sus habilidades organizativas y hayan servido como motivos para tomar la vocería de sus compañeros, organizando a su grupo en un proceso electoral al lanzarse de personeros(as), lo cual da cuenta de un sentido de pertenencia al grupo, ampliamente desarrollado.

Rodríguez (2000) señala que en su investigación, tanto los personeros como algunos de los miembros del Consejo Estudiantil, se identifican como líderes en formación que aprendiendo a organizarse pueden favorecer una mayor participación. El hecho de contar con una experiencia previa y de haber participado en ámbitos escolares y extraescolares les permitió acceder a otro nivel de conocimientos y de relaciones, reflexionar sobre diferentes acontecimientos y formarse un juicio crítico al respecto. Esta situación evidencia el desarrollo de una conciencia crítico política, especialmente en aquellos estudiantes que

¹⁹ Aunque esta afirmación no pueda ser tan categórica, ya que no sabemos hasta que punto haya habido más influencia de otro tipo de experiencias, como las reseñadas en la categoría anterior que en esta.

cuentan con una formación política latente adquirida en su contexto familiar.

Podemos decir al respecto que estos hallazgos han sido confirmados en la presente investigación y son ampliamente presentados en la categoría de Aprendizajes adquiridos a partir de la experiencia de participación política.

Sin embargo, algunos estudiantes aunque consideran que este es un espacio que deja aprendizajes, también señalan como dentro del mismo se desperdicia la oportunidad de constituir una verdadera escuela de participación, en la medida en que el espacio se convierte la mayoría de las veces en un lugar en el que el debate y la disertación desaparecen para dar lugar a la indiferencia desde la obligatoriedad o la organización de actividades que les pide el colegio hacer:

“...en el concejo estudiantil, pues realmente lo que es el sentido de haber hecho escuela democrática, de haber aprendido teorías y principios prácticos para manejar una situación a nivel del colegio no, no, el problema con el concejo estudiantil de antaño es que este era un concejo que se encargaba de las actividades del colegio, más que todo de organizar, pero en la parte de la defensa de los derechos de hacer propuestas en proyectos, no” (Entrevista).

“El año pasado estuve en el concejo.aprendí que tiene uno que esforzarse mucho para que no sea el mismo, aprendí que yo tengo buenas ideas y me faltaba explotarlas más, no guardarlas mucho tiempo porque se escapan, sino aprovechar los momentos, pero ahí que diga que liderazgo no” (Entrevista).

“...uno trataba de inventarse cosas para los alumnos, una vez nos pusimos a inventarnos dizque un test, que ya no me acuerdo ni para que era porque al fin no pudimos hacerlo, o sea uno trataba de planear muchas cosas que a la final no servían de nada o a veces a uno le complicaban mucho las cosas, porque uno quería hacer algo y se la colocaban difícil, por lo menos último concejo estudiantil, queríamos organizar algo sobre el aseo, que para los salones, que campañas, pero entonces la profesora que no acompañaba en el concejo nos complicaba mucho las cosas, decía no, en este momento no pueden trabajar eso, primero hay que hacer un Manual del Concejo estudiantil y nos tuvo embolatados todo el año haciéndoles el bendito Manual y a veces para reunirnos aparte también era un problema porque como era también con niños de primaria, entonces ellos tenían otra

jornada, entonces a unos los iban a recoger, otros no podían fallar a clase porque siempre faltaban a esa, entonces era casi imposible". (Entrevista).

"...que el equipo supuestamente está, el Concejo estudiantil, pero es que yo no sé como carajos escogen a esos peladitos, me da la impresión es que llegan a los salones y los escogen a dedo, y esos pelados llegan allá y son como momias, se quedan quietos, ni hablan, solo lo miran a uno como de reojo, y uno les pregunta que opinan de tal cosa, ah si, si, si, si, o no pues yo opino tal cosa, uno siempre la pauta como que participen, pero ellos siempre como que lo que uno piensa lo reflejan ellos, y no sé, el equipo fue como muy malo este año. (Entrevista).

Finalmente aunque coincidimos con Rodríguez (2000), en que la experiencia y trayectoria política les brinda a los y las jóvenes la posibilidad de adquirir una conciencia ciudadana, dado que desarrollan valores cívicos como la solidaridad, al identificarse con los problemas del otro; el respeto a la diferencia, al aceptar otras formas de pensar y de actuar; el diálogo y la deliberación, al cuestionar el ámbito escolar en el sentido de que se debe tener en cuenta no solo como espacio de aprendizaje, sino de convivencia y de formación humana; consideramos que no siempre ha sido el Concejo Estudiantil el espacio más propicio para ello, ya sea por su configuración organizativa o por la forma como es asumido dentro de la escuela.

Frente a los procesos identitarios, por ejemplo, habría que tener en cuenta un aspecto más. A diferencia de las experiencias de participación no política y extra académicas, trabajadas en la categoría anterior, la escuela reviste a sus estudiantes, como toda institución, de un conjunto de derechos y obligaciones muy específicos, condición que define parámetros para la identidad del joven muy determinados y seguramente endurece y restringe mucho más las posibilidades de ser flexibles y autónomos dentro del proceso de participación.

Este tipo de situaciones, seguramente inevitables dentro de los procesos de participación cobijados por una institución, otorgan un tinte especial a los procesos formativos que allí se constituyen, dando lugar a ganancias no siempre tan satisfactorias como otros procesos generarían, de esas insatisfacciones ya se ha dado cuenta en otros apartados de esta investigación.

4.3. Núcleo de Indagación No 3. Significados construidos en torno a la política

Categoría 1. Noción de política

Categoría 2. Reflexiones en torno al sujeto político

Este núcleo asume como fundamental indagar por los significados que los jóvenes personeros dan a la política y la manera como estas nociones influyen en el ejercicio político de los mismos. Al mismo tiempo, y como parte del proceso, se tiene por supuesto que la posición que se mantiene frente a la política y su ejercicio, brinda pistas acerca de qué tipo de subjetividades políticas se están construyendo en la escuela, y por ende, que tipo de alternativas podrían surgir para fortalecer los procesos de socialización política en su interior.

El núcleo trabajará estas dos categorías de análisis.

4.3.1. Categoría 1. Noción de política

Los(as) jóvenes entrevistados(as), identifican diferencias conceptuales entre la politiquería y la política. Para ellos(as), la primera hace alusión a la posibilidad de “sacar tajada” de las situaciones, es decir está asociada al privilegio de unos intereses sobre otros, a la corrupción, el engaño y la deshonestidad.

La politiquería corresponde a la acción cotidiana de los políticos de hacer promesas mientras están en campaña pero no cumplir con ellas cuando suben al poder; es decir, el discurso no se convierte en acción. Uno de los jóvenes señala que la participación en la escuela está contaminada de este fenómeno. Se reproduce el mecanismo de la cultura política colombiana basada en el engaño, el clientelismo y el desconocimiento del contexto, de ahí que se prometa aquello que no se puede realizar por las limitaciones mismas de la escuela. Esta parece ser una actitud presente con mayor fuerza en los hombres, que en las mujeres entrevistadas.

La distinción que los y las jóvenes hacen frente a la política y la politiquería es crítica en si misma. Buscan distanciarse de la politiquería, planteando un deber ser del sujeto político ligado a la honestidad y a la capacidad para reconocer sus límites y oportunidades. Por eso, para ellos y ellas la política está asociada a la transparencia y a la honestidad y tiene una connotación positiva.

Algunos la perciben como un mecanismo que permite organizar procesos, otros como un conjunto de principios de dirección que conducen a una meta y otros como un sistema que cuenta con un líder que sabe conducir a su grupo.

“Bueno hay una diferencia entre política y politiquería, la politiquería es una gente que está ahí metiéndole a uno mucha carreta, de pronto lo que uno hace aquí en el colegio

para que lo elijan a uno de personero, uno dice, como que empieza meterle cuentos a la gente, igual nosotros, hablamos de muchas cosas que no se pudieron cumplir... Y la política es una organización de gente dura, de un grupo que siempre va a tener su líder, que siempre va a saber manejar las cosas...” (Entrevista)

“...que tal ellos hubieran sido los personeros, porque uno los invita, venga hermanos hagamos esta vaina y si no es sino a sacarle el machetazo, saquémosle plata a todo, o no actúan, entonces uno se cuestiona y uno dice es que esto es lo de la politiquería, entonces como que entre uno más honesto intenta ser lo aíslan y lo dejan solo”. (Grupo focal)

“...uno debe decir cosas que se puedan cumplir, no hacer como un político que es mientras suba, y después pues ya no le importa lo que digan los demás...” (Entrevista)

“la política es como un conjunto de reglas para dirigir... para llevar a cabo una meta. (Entrevista)

“la política es como el conjunto de todos los principios que hay que tener para saber dirigir una cosa, hablándolo así generalmente...” (Entrevista)

“...son los diferentes niveles que hay para manejar un país o un colegio en mi caso, es como toda una organización, un manejo de poder” (Entrevista)

Pero la política también es vista por los(as) participantes como algo demasiado lejano, que ha sido mal empleado, como un mecanismo de control y dominación en donde se hace uso de los sueños de las personas para lograr su obediencia, lo que tal vez puede haber conducido a transformar la política en politiquería.

“Y la política es una organización de gente dura, de un grupo que siempre va a tener su líder, que siempre va a saber manejar las cosas, pero entonces en la política uno ve que hay mucho terrorismo, el narcotráfico y eso lo hemos visto en los mismos presidentes que han pasado por Colombia” (Entrevista)

“La política es buena, es organización, creo, la embarrada es la gente que ha manejado la política. Como está en este país es una porquería, para mi, pero si de mi dependiera hacer política en este país, pues sería muy bueno, porque lo que el país necesita es organización, en esa política

*o de pronto otra forma de llevarla o de organizarla”
(Entrevista).*

Además, mostrar interés por la política en lugar de por la politiquería puede ocasionar aislamiento social porque como lo explica un joven, la politiquería está validada socialmente entre sus compañeros como el concepto “real” de política. La otra acepción, la que proponen los jóvenes personeros puede resultar abstracta e incluso aburridora para sus compañeros de colegio. Al respecto, uno de ellos afirma que la política se convirtió en un tema que no es de interés para los jóvenes, y que no moviliza reflexión, ni cuestionamiento.

“La política en mi colegio es vista desde el punto donde los gobernantes son corruptos, porque para ellos la política primero es una cosa muy aburridora... es muy abstracta” (Entrevista)

“...la política se convirtió como ese libro de álgebra gruesísimo que nadie quiere ver, la gente ya no piensa en eso...” (Entrevista)

Esta comprensión de la política de los y las jóvenes entrevistados(as), debe ser asumida como una invitación para pensar en mecanismos al interior de la escuela que permitan abrir el debate en torno a nuevos significados, en los que tenga cabida por ejemplo una concepción social de la política, tal y como la propone Garay 2002, como un ordenamiento conjuntamente construido, que parta del dialogo pluralista entre posiciones diversas y no de la imposición de unos ideales sobre otros, y en el cual rijan normas y procedimientos aceptados por todos y todas para la resolución de conflictos y la definición de intereses colectivos (Garay, 2002, p. 38)

Esta nueva concepción implica asumir la democracia como la mejor forma de ser, vivir, estar y organizar el mundo políticamente. Si la política al interior de la escuela se asume como un ejercicio democrático, se convierte en un espacio posibilitador de construcción colectiva ya que todos sus miembros, maestros, directivas, estudiantes, padres de familia y administrativos, son percibidos como actores creadores del orden social, por ende del funcionamiento de la escuela, con conciencia de éste y con potencial para modificarlo en el momento en que deje de ser funcional a los intereses de todos.

Los principios de orden ético que constituyen la democracia, son los que a su vez orientan la construcción de un proyecto político: una sociedad democrática acepta que su orden social es construido entre todos, percibe a sus ciudadanos como fuente y como creadores de ese orden, tiene conciencia de que los ciudadanos pueden modificar ese

orden social y convierte los problemas en oportunidades, a través del debate y la deliberación pública entre los ciudadanos (Toro, 2001).

Finalmente, pensar en una participación política democrática implica necesariamente reconocer la necesidad de experimentar al interior de la escuela los valores de la solidaridad, del altruismo de la responsabilidad social, del espíritu cívico, del respeto por los bienes comunes, el respeto por la persona humana y su singularidad (Toro, 2001), y se podría decir, en últimas, que en una democracia como la nuestra, -que en su reforma de 1991 se ha caracterizado a sí misma como participativa-, no se puede pensar en ser demócrata sin asimilar la participación como medio fundamental para asumir la responsabilidad frente a la construcción colectiva de un orden social que propenda por estos valores.

4.3.2. Categoría 2. Reflexiones en torno al sujeto político

Hablar de la subjetividad implica como lo plantea Zemelman (citado por Torres 2002), reconocer que es un fenómeno sociocultural complejo y dinámico, con un componente individual que parte de la experiencia vital y con un componente histórico. La subjetividad se hace y deshace en el tiempo, es transitoria, pero a la vez permanece, está en una evolución progresiva pero no en una única dirección.

En ese sentido, la experiencia de la participación política contribuye en la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes, en tanto implica un conjunto de valores, creencias, discursos, normas, prácticas, experiencias, aprendizajes que son apropiados por ellos(as) configurando su identidad y modo de ser.

La participación política, da paso a una subjetividad que se construye en el ejercicio de la libertad y la autonomía. A través del ejercicio político los y las jóvenes pueden deliberar, tomar decisiones sobre la vida escolar y sobre los asuntos que afectan su vida personal y social. En palabras de Viche (1986) (citado por Ucar, 1992), “la participación ha de permitir al individuo acceder a la gestión, organización y decisión en los procesos grupales y ciudadanos y que se han de realizar en función de unos criterios analíticos y de toma de decisiones consensuadas, permitiendo al individuo la libre expresión de sus ideas, opciones y valores”.

La participación entonces, se constituye en una forma esencial de expresar potencialidades y satisfacer necesidades, en la voluntad personal de ser menos objetos y más sujetos, de ser menos instrumentos

de otros y más protagonistas de lo social. En últimas la participación significa, “hacer parte de”, “formar parte de”, “poder hacer y poder ser”.

En el ámbito escolar como en cualquier otra institución o grupo social, la posibilidad de participación tal como lo afirmaría Cubides 2001, únicamente puede darse otorgando un valor especial a la capacidad y voluntad de cada actor de transformar determinadas circunstancias en elementos del proyecto personal de vida, así, el sujeto se constituye en sujeto político, en la medida en que en este proceso puede generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades con una direccionalidad consciente; en este sentido, el sujeto puede ser entendido como el colectivo que potencia las posibilidades de la historia desde sus prácticas. Al trascender el marco intersubjetivo se entra al escenario político donde se definen y se confrontan opciones de futuro viables”. (Torres 2002)

Queda claro entonces que la construcción del sujeto político depende como lo plantea Zemelman (citado por Torres 2002) de tres momentos:

- El momento de lo individual, de lo familiar, de lo cotidiano
- El momento de lo colectivo, de la identidad, del horizonte histórico compartido; pero no como agregado de individuos sino como espacio de reconocimiento común
- El momento de la fuerza del proyecto con capacidad de desplegar prácticas dotadas de poder

La investigación arroja algunos elementos en torno a esta categoría. Para los y las participantes, el sujeto político no necesariamente es el estudiante más disciplinado, el que obtiene mejores calificaciones o el más adaptado al sistema, sino el que demuestra un interés y deseo por trabajar por el bien común. Ellos y ellas se perciben sujetos políticos en tanto personas críticas, que sienten atracción por el ámbito de lo político, con un espíritu investigativo, capaces de escuchar y percibir las necesidades de su grupo. Ven en la concienciación y en la unificación de las ideas la misión del sujeto político, que a través de estas acciones se orienta a la consecución de objetivos comunes.

“...a mi nunca me dejaron lanzar para personería, pero es que yo decía la autonomía estudiantil, y que pasa yo puedo ser mal estudiante pero yo quiero trabajar por el colegio” (Grupo focal)

“...lo mismo los profesores... esa tendencia de estarle diciendo a uno que el personero es el ejemplo de

los compañeros y que tiene que portarse bien” (Grupo focal)

“...yo creo que esa es una de las cosas importantes que uno debe hacer, escuchar que opina el pueblo” (Grupo focal)

“...yo de por sí pienso que un personero no es el de hacer fiestas sino como concientizar, si, el de saber que todos tenemos ideologías y pensamientos en común, lo que pasa es que no nos hemos formado y por eso no hemos logrado nada”. (Grupo focal)

“El papel del personero si es un papel político pero no necesariamente es un papel de hacer grandes cambios como un administrador de una cosa, el personero es más bien aquel que está encargado de defender los derechos del estudiante y de proponer mejoras a eso derechos, también defender de los excesos y abusos que se puedan dar en cierto momento en el colegio, entonces pues eso es más o menos la idea de lo que es la personería, un punto defensivo”. (Entrevista)

“... yo voy como a representarlos a ellos ente las directivas, mi cargo era eso un cargo que representa a todos los del colegio para hablar frente a las directivas, yo hay veo un ejercicio político y creo que también de democracia, en las elecciones y todo eso”. (Entrevista)

Recordando que la construcción del sujeto político no depende únicamente de las reflexiones que hacen los(as) jóvenes de sí mismos(as), sino que está nutrida además, por las percepciones que de ellos(as) tienen sus compañeros, amigos, familiares y profesores y que les son comunicadas a través de la interacción, dentro de estas comprensiones sobresalen la del político como “cuchito” y las del personero como “ejemplo” o modelo a seguir para los demás compañeros. Estas apreciaciones conducen a los jóvenes a reflexionar sobre el tipo de sujeto político que quieren ser.

“... ellos lo ven a uno a veces como un bicho raro el que piensa allá diferente, como el cuchito ese que huele a política...” (Grupo focal)

“... uno no puede ser la misma persona que antes, por ejemplo que a mí antes me gustaba molestar y recochar con mis amigas en el salón de clase, pues no así cuando se estuviera dictando la clase sino así, cuando se diera la oportunidad. Ya ahora no se puede porque si me paro del

puesto, mire ya la personera dando mal ejemplo...” (Grupo focal)

“...la gente solo espera, que uno tenga la varita mágica y PIN ya se hizo tal cosa y eso no es tan fácil y a pesar de que a la gente se le dijo, eso va a ser berraco, pasar proyectos y la vaina pero se va tratar de hacer, y algo que no me gusto que me día cuenta de la gente y es que están esperando siempre que hagan otros, y no hay propuestas ni se ofrecen a ayudar, no siempre estaban esperando que uno hiciera todo” (Entrevista).

“...hay gente que piensa que lo que ser personería es venir acá y montarle cosas a ellos y venir y decirles a ellos yo les prometo que les voy a poner, por ejemplo, las banquitas que les pusimos a ellos, que íbamos a tapar lo del tercer piso, entonces ellos piensan que ser personería es venir y hacer eso” (Entrevista)

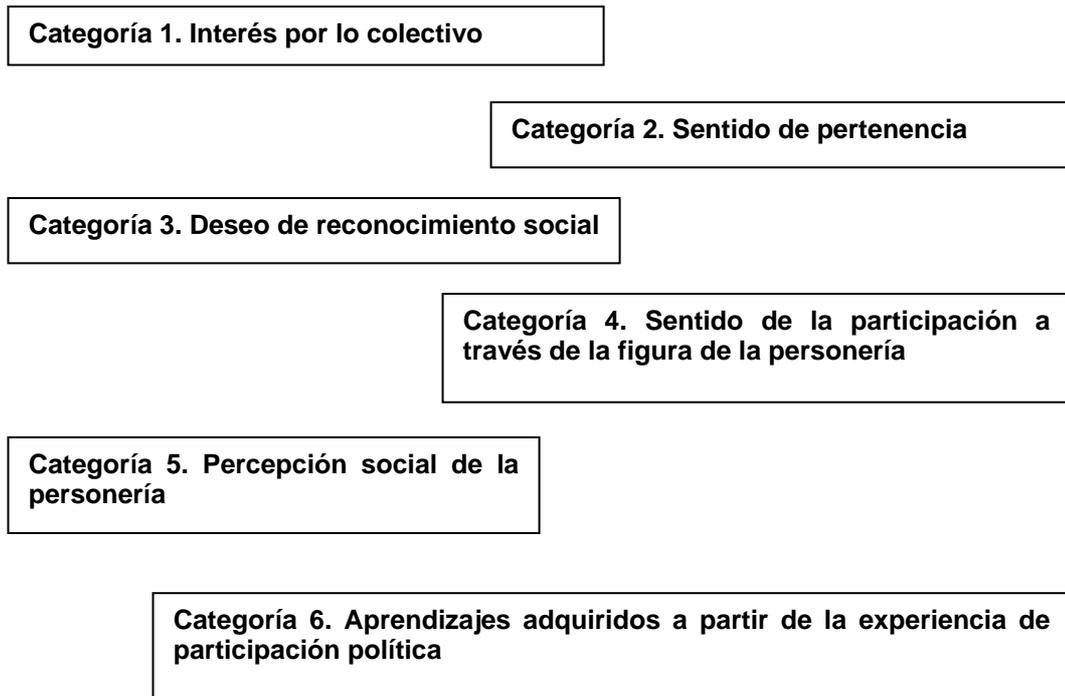
“...hay gente que en sí no saben ni que es la labor del personero como que siguen y ni les importa, les da igual, no influye ni nada de eso, de pronto porque a la larga ven que no es que de muchos resultados, como igual ni le ponen cuidado, entonces ni votan, les da igual, en el colegio todos andan muy como metidos en su cuanto” (Entrevista)

Estos hallazgos coinciden con las apreciaciones de Mead quien plantea que “la identidad subjetiva emerge y se afirma solo en la medida en que se confronta con otras identidades subjetivas durante el proceso de interacción social, en el interjuego de las relaciones sociales que no son solo de carácter racional, sino también están basadas en vínculos afectivos y referentes simbólicos que se van configurando a lo largo de las experiencias compartidas. Lo comunitario aquí no es un agregado de individuos o grupos sino un espacio de reconocimiento común (Torres, 2002)

Finalmente, esta investigación considera relevante que la participación política en el espacio escolar no puede solamente apuntar al fortalecimiento institucional, al ejercicio democrático del que ya se ha hablado anteriormente; debe también orientarse a la formación de sujetos colectivos, autónomos, capaces de tomar decisiones sobre asuntos de su competencia; de tal forma que, la participación en la escuela cobre un sentido social, trascendiendo el mero plano formal y legal y permitiendo que se posibiliten nuevas formas de convivencia e interacción. Es necesario, como lo plantea Cubides y otros, (2002), diseñar estrategias pedagógicas que contemplen la relación entre “cuidar de sí” y “cuidar de

los otros”, es decir, pensar en modalidades democráticas que permitan superar las contradicciones de este sistema político.

4.4. Núcleo de Indagación No. 4. Significados construidos en torno a la participación política



Buscando identificar los significados anudados a la participación política dentro de la escuela por parte de los jóvenes, se ubicaron en las entrevistas claramente tres aspectos como motores fundamentales de la apuesta por la participación: el interés por lo colectivo, el sentido de pertenencia a la institución y el deseo de reconocimiento social.

Mediando estas motivaciones aparece la figura de la personería como el escenario desde el cual se posibilitan estos sentidos, la cual se configura no solo desde las funciones descritas por la Ley, sino también, desde las ideas y percepciones que los miembros de la Comunidad Educativa tienen o construyen acerca de esta figura y de la participación.

Un último aspecto que termina siendo valorado en este proceso, no como una motivación previa al ejercicio de la personería sino al contrario, como algo que anima a continuar y permanecer en ella, es el que tiene que ver con todos los aprendizajes que allí se adquieren en tanto experiencia, desarrollo de habilidades y ampliación de proyecciones.

La confluencia de estos elementos es la que termina delimitando finalmente las posibilidades reales de participación dentro del ámbito

escolar. Por ende, estos elementos deben ser tenidos en cuenta para impulsar la acción participativa dentro de la escuela.

Estos aspectos fueron organizados en las categorías que serán trabajadas a continuación:

4.4.1. Categoría 1. Interés por lo colectivo

La participación implica no sólo la posibilidad de tomar decisiones para transformar asuntos que producen un impacto directo en la vida de las personas; es decir, que afectan su proyecto vital; sino también la posibilidad de transformar su entorno social.

En este caso, los y las jóvenes participan porque han construido una conciencia de lo colectivo. Esto es, suponen que los miembros de la escuela son más que individuos aislados, con intereses particulares (privados). Contrariamente, piensan la Escuela como un espacio público – social en el que confluyen intereses y necesidades comunes, a partir de las cuales pueden identificarse como grupo.

“...es como estar en la realidad, el ver la necesidad del otro el colaborarle a los demás, tratar de fomentar espacios mejores, donde uno este como más a gusto, más satisfecho y lo más placentero es saber que uno hizo ese trabajo, que uno estuvo detrás de ese cambio, y al fin de cuentas uno ve los resultados, más que ser un personaje pasivo, que esperar que le hagan el cambio..” (Entrevista)

Torres (2004), afirma que el interés por lo colectivo puede surgir en sujetos que se caracterizan por ser colectivos y sectores sociales que con frecuencia presentan índices altos de necesidades básicas insatisfechas. Las organizaciones o en este caso la necesidad de participar puede surgir a causa entre otras cosas de una especial sensibilidad hacia las necesidades compartidas con otros, al no reunir por ejemplo, “las condiciones necesarias para asegurar una adecuada calidad de vida, para reivindicar derechos, o defender las condiciones de vida” (Torres 2004, p. 46 y 47)

Así, los individuos encuentran en la participación y organización comunitaria la posibilidad de resolver sus problemas de manera colectiva sin perder de vista sus aspiraciones individuales, “un individuo toma la decisión de pertenecer a un grupo social en el momento en que se siente identificado con los objetivos, propósitos, necesidades, actividades, metas y resultados del mismo. En este sentido, el individuo encuentra un canal a través del cual puede materializar sus propios deseos y anhelos. (Torres, 2004 p. 12)

“...uno sentía a veces como una satisfacción de que algo había quedado de todo lo que uno había trabajado” (Entrevista)

“Pero era una satisfacción saber que uno estaba trabajando por la gente y que de pronto uno estaba correspondiendo a la confianza que ellos había puesto en uno cuando lo eligieron, saber que uno pudo hacer algo, porque es tenaz cuando la gente va y vota confiando en que uno va a hacer algo y uno les resulta con un chorro de babas, es como lo más bueno de todo. Yo siempre me he preguntado por el porque del gusto de ayudar en algo y de pronto es por la situación del país, como que uno busca mirara en que aportar y de pronto es algo pequeño que no se nota pero ahí se puede ayudar en algo” (Entrevista)

Este punto de encuentro, entre los intereses personales y colectivos, o como lo diría Colo, (1995) entre los intereses particulares y el Estado es lo que podríamos denominar la esfera de lo público; entendido este como el espacio donde lo individual y particular, se reconcilia con lo general y colectivo. Es decir, “la pregunta por los nexos entre los diversos proyectos del buen vivir, entre los distintos mundos morales que se presentan en sociedades complejas, y el ámbito público, el espacio en donde todos estos ámbitos confluyen y en el que se determina la estructura básica de la sociedad (Torres 2002, p. 115)

En el mismo sentido viene cobrando fuerza entre filósofos, políticos y politólogos, una idea de lo comunitario asociado a la reivindicación de lo público y lo democrático. Intelectuales como Hanna Arendt, Chantal Mouffe y Pietro Barcellona, reivindican el sentido de la expresión griega *koinonia* (lo común, frente a lo privado); otros como Ivo Colo reivindican a la tradición cristiana en torno al “bien común”, entendido como conjunto de asuntos comunes que hacen posible la convivencia entre diversos actores sociales; otros autores como Norbeth Lechner ven en la comunidad un espacio de condiciones y acuerdos mínimos que liga lo particular y lo diferente con lo general y lo común y que posibilitan la viabilidad de la democracia. (Torres, 2002 p. 102)

De esta forma se reivindica lo comunitario tanto para reconocer el sentido de pertenencia a una colectividad política base social de la democracia, como para nombrar el espacio de “bien común” y la política que haga posible tal democracia. En el primer caso, Lechner (1993) recuerda que “un elemento del credo democrático es la idea de comunidad en un sentido lato: pertenencia a un orden colectivo” (Torres 2002, p. 115)

La participación política, aparece entonces como una opción de defensa del bien común, que en este caso está representada en los derechos de los estudiantes. El o la joven participa porque identifica dentro del espacio escolar aspectos que al abordarse contribuirían a garantizar el bienestar y el mejoramiento de su comunidad.

“...siempre me ha gustado trabajar por la comunidad... ya llevamos 6 años, y pues toda la vida he estudiado en Vitelma y yo vi la necesidad propia de colaborar en todo lo que se pudiera... esa fue como la inquietud, colaborar y servir porque ante todo la comunidad...” (Grupo focal)

“... quería ser como la líder, pero no la que gana y se cree más que los demás, sino para ayudar a los demás de defender los derechos y deberes de cada uno”. (Grupo focal)

“...luchemos porque este colegio sea cada día mejor, es uno de mis ideales para lanzarme de personero” (Grupo focal)

En ese sentido, incentivar la participación de los y las jóvenes en la escuela permitiría la reconfiguración de lo comunitario, el afianzamiento de la identidad colectiva y el cimiento de nuevos valores sociales, como contrapeso a la fragmentación social y al individualismo dominante en la escuela y palpable en la ausencia de conciencia colectiva por parte de la mayoría de los miembros de la Comunidad Educativa, quienes descargan en el representante elegido toda la responsabilidad de transformación del orden social.

Al respecto Torres (2003) identifica algunos elementos que se pueden considerar como fundamentales para el proyecto de vida de muchos jóvenes y que son producto de la experiencia de estos-as al haber hecho parte de una experiencia colectiva. Afirma Torres:

“En estos procesos se van configurando formas distintas de ver, de hacer y de relacionarse; se producen afectaciones en la subjetividad... se da lugar a la apropiación de nuevos valores como la solidaridad, el respeto la sensibilidad frente a los otros, el compromiso y la importancia del interés colectivo, más allá del interés individual; tales referentes axiológicos permiten constituir otras formas de convivencia y de relación social...los proyectos de vida se colectivizan y pasan por la conformación de nuevas experiencias asociativas” (Torres 2003, p. 147)

Promover estos procesos contribuiría entonces a fortalecer la autonomía escolar, enriqueciendo no solo el espacio de participación política estudiantil, sino el desarrollo de subjetividades participativas que

puedan pasar de la democracia representativa a la democracia participativa.

En este caso, como lo plantea Montero, (2003) el líder ya no tiene sobre sí la carga de la responsabilidad, sino que por el contrario, la comparte con los demás miembros, quienes a su vez se sienten partícipes. Cuando esto se logra, “los líderes llegan a ser muy populares dentro de la comunidad, ya que los consideran personas comprometidas en la defensa de los intereses colectivos, desarrollando además un sentimiento de solidaridad hacia ellos”(Montero, 2003), y además se le permite a la comunidad crecer en conocimiento de si misma, de sus necesidades y limitaciones, y de los recursos y capacidades con los que cuenta para hacer frente a las diversas problemáticas y tareas que aparezcan en su cotidianidad.

4.4.2. Categoría 2. Sentido de pertenencia

Vargas Velásquez, (citado por Torres, 2004) afirma que existen dos condiciones sin las cuales no se puede hablar de participación: La primera es la eliminación de la coerción, pues la participación no se puede imponer forzosamente; y la segunda, es el sentido de pertenencia expresado como ejercicio colectivo que vaya más allá de los actos individuales.

Retomando a Montoya, la participación es la actividad que un grupo de personas organizadas emprende con el fin de alcanzar metas y objetivos en pro de la consolidación y desarrollo de unos intereses comunes. (Torres 2004, p. 71)

Así, hablar de sentido de pertenencia refleja un sentir colectivo y el anhelo de participar en la transformación de las estructuras sociales, políticas y económicas que afectan el bien común. Esta categoría de análisis está íntimamente ligada a la anterior en la medida en que uno de los motores que incentiva la participación política en la escuela es la necesidad de los y las jóvenes de “sentirse parte de”, “formar parte de”, “poder hacer y poder ser con los otros”. Es decir, de vincularse real, activa y organizadamente a su escuela. Cuando esto se logra, la participación cobra un sentido de lo comunitario, como se explicaba en la categoría anterior.

Pero al mismo tiempo, que el sentido de pertenencia favorece la participación, esta a la vez termina constituyéndose en motor del mismo sentido, Cabrera, (2000) confirma este hecho al afirmar que las organizaciones comunitarias permiten que los y las jóvenes constituyan mayores niveles de pertenencia con los ámbitos locales y van dando forma a un actor juvenil que se hace visible en el espacio público. (Torres, 2004 p. 99). El joven al sentirse parte de su colegio, lo asume como un

“nosotros²⁰” y por lo tanto se identifica y compromete a vivir en coherencia con los valores que de ese colectivo que favorecen la convivencia, como la reciprocidad, la solidaridad y la confianza. Siguiendo a Fals Borda (1981), el joven que participa se compromete, toma conciencia de su pertenencia a la escuela y renuncia a la posición de simple espectador, colocando su pensamiento y su arte al servicio de una causa común.

Cuando hablamos del proceso de identificación con los valores de la colectividad, lo entendemos como la identificación con aquellas maneras de ser, actuar y percibir el mundo, que distinguen a un grupo de personas en particular y que por tanto lo hace diferente a otros. Alude a lo que cohesiona en su interior y al “cúmulo de representaciones sociales compartidas que funcionan como matriz de significados para definir un conjunto de atributos idiosincrásicos propios, los cuales dan sentido de pertenencia a sus miembros y les permite distinguirse de otras entidades colectivas (Torres 2004 p. 155)

El habitar en un mismo lugar o pertenecer a la misma etnia no conlleva necesariamente la presencia de vínculos o sentimientos subjetivos de pertenencia colectiva. Lo que favorece esto son las relaciones cara a cara, de proximidad, de solidaridad y reciprocidad no utilitaria que se dan tanto en los territorios comúnmente construidos como en otros espacios como el parque, el barrio, las instituciones educativas, y ahora tal y como lo afirmaría Maffesolli²¹, también en espacios como la calle, los estadios de fútbol, los conciertos, etc.

En el caso específico de la investigación, el sentido de pertenencia y por ende la identificación con el colectivo, se ha ido construyendo a partir de la sensación de bienestar que algunos de los y las jóvenes experimentan en su colegio, generada por el buen trato y el reconocimiento por parte de sus maestros, frente a lo que se muestran agradecidos y consideran que pueden hacer una retribución mediante su “colaboración”:

²⁰ Lo que sostiene al individuo en el colectivo (la cohesión misma del grupo), es la convicción empíricamente sustentada, de compartir un ideal, un proyecto, una idea, un nosotros. (Torres, 2003, p.150)

²¹ Para Maffesolli, el sentido de pertenencia no necesariamente está ligado a un lugar determinado, las sociedades post modernas de masas son también escenario de la emergencia de “comunidades emocionales o tribus en torno a las cuales se reúnen jóvenes y otras personas ciudadinas, quienes generan vínculos fuertes en torno a “no lugares”, como la calle, los estadios de fútbol, los conciertos, etc.; en estos espacios la lógica de lo masivo, activas sensibilidades, emociones y símbolos que activan además sentidos de pertenencia y vínculos efímeros pero intensos (“identificaciones”), inalcanzables en otros espacios de la vida urbana signados por el anonimato, el individualismo y la soledad. (Torres 2002, p. 110)

“...yo me lancé de personera porque hasta el año pasado entré a Fe y Alegría y me he ido apegando mucho, me ha gustado la forma de trabajar, me ha gustado como me tratan y pues en ese colegio me acogieron muy bien, y pues lo hice como para agradecerle al colegio” (Grupo focal)

“...el sentido de pertenencia hacia el colegio, sentirse que hace parte de ese colegio y que le interesa lo que le pase y saber que puede colaborar” (Grupo focal)

Son estas expresiones y relaciones cotidianas en torno a un mismo espacio o actividad, las que conforman los tejidos sociales en torno a los cuales se generan las identidades comunitarias. Para Max Weber la comunidad, es una relación en la que la actitud de la acción social se inspira en el sentimiento subjetivo de los participantes de constituir un todo; los vínculos comunitarios también generan un sentido de pertenencia basado en toda suerte de fundamentos afectivos, emotivos y tradicionales. (Torres 2002, p. 108)

Un individuo toma la decisión de pertenecer a un grupo social en el momento en que se siente identificado con los objetivos, propósitos, necesidades, actividades, metas y resultados del mismo, a la vez que encuentra reconocimiento desde esos mismos lugares.

Su vida cotidiana toma nuevos significados al ubicar su biografía personal en el contexto más amplio de las experiencias colectivas para construir convicciones compartidas

4.4.3. Categoría 3. Deseo de reconocimiento social

El deseo de reconocimiento social aparece en la investigación como otra de las razones por las cuales los y las jóvenes deciden participar en la personería de sus colegios.

Alfonso Torres, (2002), afirma a propósito de lo que implica la participación en el orden de lo comunitario, que este espacio no es un agregado de personas o grupos sino un espacio de reconocimiento común; no es sólo racional, también está basado en vínculos afectivos y referentes simbólicos que se van configurando a lo largo de las experiencias compartidas.

Si bien, el ejercicio del liderazgo²² implica numerosos sacrificios, esfuerzos que en ocasiones devienen en resultados poco fructíferos, presiones provenientes de diferentes sectores y situaciones que implican relaciones de poder que obstaculizan el cumplimiento de sus ideales; también es cierto, que trae consigo algunas retribuciones y privilegios en términos de reconocimiento social y numerosos aprendizajes para su vida.

“...Si era una ventaja, como yo era la personera, entonces siempre para todo era yo”. (Entrevista).

...“El agradecimiento, eso lo más rico cuando uno le dicen gracias, por ayudarme o vacano que se haya metido, con ellos, con ese hablado, vacano que se haya metido ahí que no nos haya dejado cascar, que no se que, eso es como lo más rico...”(Entrevista)

“...me relacione mucho con hartas personas, aprendía a ser como más amiga de varias personas y ya me tenían como más confianza y pues en parte yo lo buscaba también para que con esa cercanía ellos me pudieran decir más las cosas, de pronto cosas que ellos veían que les hacía falta y mirara yo como podía hacer, ver que tan viable era de hacerlo” (Entrevista)

“...y saber que lo van a seguir buscando diciéndole a uno mire Magda, ...pasa eso” (Entrevista)

La forma como opera este proceso tiene que ver con la relación de interdependencia o mutua influencia que se construye entre el líder y su grupo, tal y como lo sugiere Morales y otros (1996), en donde el líder proporciona las condiciones para lograr los fines y satisfacer las necesidades del grupo y a cambio, recibe reconocimiento que se expresa en status, prestigio, estima, y cierta permisividad para romper algunas normas sociales.

En el caso específico de la investigación, los y las jóvenes de manera manifiesta, expresan su deseo de convertirse en personeros y de esta forma ser reconocidos como sujetos valiosos por parte de las personas que son significativas para ellos(as) como sus maestros, directivas del colegio y compañeros de otros grados, por haber dejado huellas en el colegio o haber inducido cambios trascendentales.

²² Recordando la definición que hace Morales y otros (1996) sobre liderazgo: “el liderazgo constituye una relación de influencia entre dos o más personas que son interdependientes para el logro de los fines grupales”, dicha relación entre el líder y su grupo o comunidad se construye a lo largo del tiempo e implica un intercambio o transacción entre ambas partes.

“...me lance fue más con el motivo de dejar algo en el colegio, que por ejemplo yo el otro año salgo de 9no y ya paso a undécimo y ya voy a otro colegio... entonces yo quiero es dejar algo en el colegio, algo que más adelante yo vaya y todavía esté, digan eso lo colocó usted, si?” (Grupo focal)

“...pero es porque uno salía todo el tiempo, no que venga que es que lo necesitamos, venga cuadramos esto, hagamos esto otro... y uno todo animado” (Grupo focal)

“...pensé que desde ahí podía dejar huella... es bueno saber que uno se va y por lo menos ayudó en algo a cambiar las cosas” (Grupo focal)

De otra parte, los y las jóvenes manifiestan su interés por salir del anonimato, dejar de ser personajes pasivos y convertirse en agentes de transformación social y de apoyo real para sus compañeros.

“...lo más placentero es saber que uno hizo ese trabajo, que uno estuvo detrás de ese cambio, y al fin de cuentas uno ve los resultados, más que ser un personaje pasivo, que esperar que le hagan el cambio, y que uno lo disfrute cuando otros se lo hicieron, es mejor cuando uno lo hace y lo disfruta, ese trabajo social” (Grupo focal)

En consecuencia y siguiendo a Morales parece ser que el estatus y reconocimiento es una de las mayores ganancias percibidas por los y las jóvenes en el ejercicio del liderazgo, entendido este, como el nivel de aceptación o reconocimiento que tiene un sujeto dentro de un grupo, mediado por la cultura, la experiencia, la capacidad de trabajo, la fidelidad, la solidaridad y por la responsabilidad que manifiesta esta persona. (Rojas, 1997)

El riesgo recae en la posibilidad de perder ese estatus, y con ello la estima de sus compañeros y la seguridad de sí mismo, que está estrechamente ligada a su necesidad de autoafirmación como necesidad y tendencia en el sujeto de asegurar, respeto, reconocimiento, confianza, apoyo, ayuda y contribuir así a la manifestación y desarrollo de sus propias capacidades.

4.4.4. Categoría 4. Sentido de la participación a través de la figura de la personería

La intencionalidad que perseguía la Ley General de Educación con la creación del Gobierno Escolar y la figura del personero era la de crear

un espacio de práctica de la participación democrática en la vida escolar (Art. 142), a través del fortalecimiento de liderazgos entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa. Sin embargo, lo que demuestran las investigaciones de algunos autores, es que estas figuras por más de que han sido implementadas en las escuelas cumpliendo con los parámetros de la normatividad, no han logrado permear, ni transformar su cultura, la cual ha sido históricamente antidemocrática.

La presente investigación demuestra que los y las jóvenes que participan como personeros(as) lo hacen bajo la convicción de que es necesario hacerse cargo de algunos asuntos que están fallando en la escuela y que requieren abordarse de algún modo. Bajo esta convicción se lanzan a la titánica labor de tratar de concienciar a sus compañeros de la importancia de aunar esfuerzos para lograr el bienestar común. Sin embargo, se chocan muy rápidamente con la falta de interés y desmotivación de los mismos, frente al tema de la política u otros asuntos que les implique salirse de su cotidianidad y asumir responsabilidades adicionales a las académicas. En consecuencia toda la responsabilidad de transformación es asumida por el(la) joven.

“concientizar a las personas de que hay cultura y que hay cosas más allá del bom bom bum, del baile y la diversión que es el mejoramiento de las personas y del colegio” (Grupo focal)

“Ser personero para mi no es nada fácil, yo sé que para mis compañeros tampoco, porque uno debe tener una responsabilidad tenaz...” (Grupo focal)

“...de pronto eso era lo que yo quería que entendieran, que no era solo que yo soy la personera y venga y arregle la infraestructura física del colegio, no hay cosas peores que arreglar como son los problemas de la gente”. (Entrevista)

De otra parte, participar ha significado tener que aprender a reconocer el sistema jerárquico y vertical que está a la base de la estructura escolar, la importancia de seguir las normas, los parámetros, los procedimientos y el conducto regular. Introducirse en la dinámica burocrática de la política y adquirir las habilidades propias del sujeto político como la diplomacia, la organización y la perseverancia para poder alcanzar las metas; sin que ello de algún modo garantice éxitos en el resultado, ya que su poder de decisión y transformación está fuertemente limitado y controlado por las figuras de autoridad.

“...uno les explica que esto requiere un proceso, además para realizar cualquier clase de proyecto uno tiene que ser muy minucioso, por ejemplo si va dirigido a las directivas uno tiene que ser muy cuidadoso a la hora de

explicar todo tiene que ser muy consecuente, y entonces eso requiere bastante tiempo, eso no es soplar y hacer botellas...” (Grupo focal)

“...no es nada fácil la labor, cualquier cosa que uno quiera hacer por pequeña que sea tiene un conducto regular y primero tiene que pasar por cartas y esperar un tiempo, y que analicen y que miren para poder hacer cualquier cosa no es ah! yo quiero hacer esto y ya, y es así no más, no, no es nada fácil” (Grupo focal)

“...yo estaba por ahí y me surgía una idea, por ejemplo veía una gotera re fea en las escaleras del tercer piso y se me ocurrió la idea y fui a donde Carlos Julio y nada más por eso tenía que pasar un proyecto, eso tenía que ser varias hojas porque tenía que tener objetivos y toda la vaina” (Entrevista)

En ese sentido y siguiendo a Paterman (citado por Cubiles. 2001), podemos decir que el carácter de la participación de los personeros es el de la pseudo-participación, en donde el sujeto cree ingenuamente que está participando porque hace parte de un proceso electoral, es elegido democráticamente por sus compañeros y es nombrado públicamente frente a ellos; pero en realidad no está participando, en el sentido en que entendemos la participación dentro de esta investigación, porque no tiene capacidad de decisión, porque sus acciones no logran transformar el orden social.

En consecuencia, la participación se convierte en una lucha diaria y sin sentido de un(a) joven solitario que no tiene eco, contra una gran estructura de poder autoritaria a la cual no logra ni siquiera hacer temblar.

“yo soy la que hace todo, mejor dicho para organizar cualquier cosa yo soy la que voy al colegio y me la paso más afuera que adentro y después atrasada trabajos y de todo, y después vuelvo totalmente perdida de lo que hay que hacer en clase” (Grupo focal)

“Yo me siento totalmente sola, siempre que voy a hacer algo, ir a hablar con la Hermana, ir a hablar con el coordinador, hable con la orientadora, recoja la plata yo, todo yo, yo, yo, o sea me toca súper pesado...” (Grupo focal)

El carácter participativo de la actividad política, en este caso dentro de la escuela, supone que todos los miembros de la comunidad sienten y son concientes de sus necesidades, coinciden por lo menos en algunas de

estas, y además, se apoyan entre sí. Por ende, no se trata de descargar todas las responsabilidades y tareas en el líder, sino por el contrario, que cada uno de los miembros que participa de la comunidad asuma de manera responsable su parte dentro del proceso, es decir, participe. Cuando esto se logra, “los líderes llegan a ser muy populares dentro de la comunidad, ya que los consideran como personas comprometidas en la defensa de los intereses colectivos, desarrollando además un sentimiento de solidaridad hacia ellos” (Montero 2003), y además se le permite a la comunidad crecer en conocimiento de si misma, de sus necesidades y limitaciones, y de los recursos y capacidades con los que cuenta para hacer frente a las diversas problemáticas y tareas que aparezcan en su cotidianidad.

4.4.5. Categoría 5. Percepción social de la personería

La Ley General de Educación define al personero como un alumno de último grado, –elegido por sus compañeros-as-, cuya misión es la de proteger y ser promotor de los derechos y deberes de los estudiantes, para lo cual, debe asumir en ocasiones el rol de vocero frente a instancias administrativas de la institución.

Sin embargo, diversas investigaciones como las de Borrero (1999), Cubides y otros (2001) y el presente estudio, muestran que la figura ha ido desvirtuándose en el perfil y función, a partir de la confluencia y choque de intereses de los miembros de la Comunidad Académica. Por ejemplo, en casi todas las experiencias el ejercicio de la personería al asociarse con la representación, tiene que ver con cualidades del ideal académico, disciplinario y social, de paso se añade como función figurar entre los otros como un individuo ejemplar y además aparece como dador de beneficios, sin añadir mayor sentido a la convivencia entre las partes.

“ay Melba saquéme de clase que no quiero estar en esto o en lo otro” (Grupo focal)

“...que la personera debe estar dando ejemplo, que uno por andar pendiente de una cosa y la otra pues uno descuida, entonces a uno le dicen, usted siendo personera perdió esto, hizo esto y lo juzgan a uno...” (Grupo focal)

“a uno no lo deberían elegir porque fuera juicioso o indisciplinado, sino porque tuviera ganas de trabajar” (Grupo focal)

“...que de ejemplo, es, como el murito que le ponen a uno y le van quitando mucho apoyo de los estudiantes” (Grupo focal)

“... o que si uno hizo pistola, uy mire lo uno lo otro, y juzgan de pronto sin saber” (Entrevista)

De esta forma, el candidato propuesto para ser personero es seleccionado en muchas ocasiones por los docentes atendiendo a sus expectativas, las cuales incluyen cualidades académicas, disciplinarias y sociales y el estereotipo de ser un estudiante ejemplar y “colaborador”. En otras palabras: El estudiante obediente.

Pero los docentes y directivos no son los únicos que ejercen presión al respecto, los amigos y compañeros también esperan que el personero sea un personaje que organice fiestas o eventos de interés. Aspecto que reafirma la poca claridad entre el cuerpo estudiantil frente a la razón de ser del personero y su labor en la vida escolar. Tal presión puede ejercer una gran influencia en el representante quien al no tener mucha claridad de su labor, ni contar con las herramientas necesarias para llevarla a cabo, puede terminar asumiendo el rol que los demás quieren que asuma por temor a perder el reconocimiento social o a ser señalado como ineficaz.

“... tiene sus compliques porque estamos trabajando es con personas, y pues el concepto de personero se maneja es por otro lado que es lo que no debería hacer, es el que hace los más divertido por los estudiantes, más no lo que más les conviene, si, o el que hace grandes cosas que les hace... o mallitas, que les manda pintar las canchas” (Grupo focal)

“...hay gente que piensa que lo que ser personería es venir acá y montarle cosas a ellos y venir y decirles a ellos yo les prometo que les voy a poner, por ejemplo, las banquitas que les pusimos a ellos, que íbamos a tapar lo del tercer piso, entonces ellos piensan que ser personería es venir y hacer eso” (Entrevista)

“Yo pienso que eso va dependiendo, porque como ahí niños bien pequeñitos, de primaria por ejemplo, ellos van entendiendo la figura del personero como el que les va a poner la piscina en la mitad del patio, les va a hacer las fiestas, una idea que eso no es, ellos piensan que el representante no es el que no representa sino como el que ve por la disciplina, como el monitor” (Entrevista)

“...a mí me dicen no es que usted es el peor personero porque no hace fiestas” (Grupo focal)

“..los compañeros y conocidos, comienzan a presionar que que hubo, que usted que hizo en el cargo, que donde están los cambios, yo trate de no prometer cosas así que físicas, sino cosas más bien de talleres y procesos y la gente no, sigue con esa idea en la cabeza de ver inmediatamente la cafetería, la piscina, y eso es para ellos el sentido final de un cargo como el de personero, el ver cosas tangibles” (Entrevista).

“...no hubo tiempo para llegar al verdadero sentido de aplicar los poderes que se confieren al personero, más bien hubo que trabajar bastante en quietar de la cabeza a las personas estereotipos falsos que tienen del personero, de que el personero es el cocitero del colegio, y se tardó mucho en que ellos entendieran lo que es en realidad ser un personero”. (Entrevista)

Estas apreciaciones de parte y parte no coinciden con el perfil de liderazgo democrático que se esperarí a tuviera un personero, el cual debe caracterizarse por tener la capacidad de distanciarse de las posiciones provenientes de las figuras de autoridad para asumirlas de manera crítica y ser propositivo frente a ellas, especialmente cuando amenazan la garantía de cumplimiento y protección de los derechos de los estudiantes.

4.4.6. Categoría 6. Aprendizajes adquiridos a partir de la experiencia de participación política.

A pesar del anterior balance, vale la pena resaltar que investigaciones que le apuntaron a indagar por los procesos formativos que se suscitan al interior de la personería o el Concejo Estudiantil, como la de Rodríguez (2000), muestran que el hecho de participar en estas instancias, tomar sus propias decisiones, organizarse ellos-as mismos-s y asumir la vocería de sus compañeros los hace sentirse identificados con su rol, genera en ellos-as un sentido de pertenencia al grupo social, fortalece su autonomía y el empoderamiento y su identidad colectiva.

La investigación señala además otros aprendizajes de esta experiencia como la adquisición de una conciencia ciudadana, dado que, desarrollan valores cívicos como la solidaridad al identificarse con los problemas del otro; el respeto a la diferencia, al aceptar otras formas de pensar y de actuar; el diálogo y la deliberación, al cuestionar el ámbito escolar en el sentido en que se debe tener en cuenta no solo como espacio de aprendizaje sino de convivencia y de formación humana. Poco a poco muchos-as de ellos-as se identifican como líderes en formación que al aprender a organizarse pueden generar una mayor participación, evidenciando el desarrollo de una conciencia crítico – política.

En el presente estudio, una de las jóvenes entrevistadas manifiesta que sus aprendizajes han sido tanto positivos como negativos, en el sentido de lo “bueno” y lo “malo” de la “política”, y otro, afirma que sus aprendizajes han podido ser utilizados en otros contextos de su vida, que trascienden el ámbito escolar.

La experiencia también les ha permitido adquirir algunas habilidades sociales necesarias para el buen ejercicio de su rol, que identifican como habilidades propias de la política. Entre ellas señalan: hablar en público y saber gestualizar adecuadamente, reconocer el contexto y a partir de éste definir que decir y qué omitir, escuchar las opiniones de los compañeros a los que representan, relacionarse con otras personas y hacer nuevos amigos.

“uno aprende de política, que como se le debe hablar a una multitud, que cuales son las cosas que se deben tener en cuenta para realizar un proyecto, que es lo que hay que decir y no decir en una tarima, una cantidad de cosas...” (Grupo focal)

“...he aprendido a escuchar “al pueblo”, la voz del pueblo, pues que opiniones tiene...”(Grupo focal)

“Uno aprende a hablar ante el público, que palabras hay que utilizar, que palabras no son buenas para utilizar porque de pronto pueden ofender al público, he aprendido a expresarme libremente, la expresión corporal, gestual, un poco de vainas, los cuales me han servido de mucho en otros aspectos de la vida” (Grupo focal)

Los jóvenes hacen una reflexión en torno al ejercicio de la política nacional tradicional, identificando puntos de distinción y distancia con su quehacer. En ese sentido los jóvenes no quieren ser identificados como “politiqueros” esto es, como demagogos, cuyas propuestas no pueden cumplir. Por el contrario, la experiencia los conduce a proponer un nuevo sujeto de la política responsable y coherente con las propuestas que hace y con la posibilidad de llevarlas a cabo.

“...uno debe decir cosas que se puedan cumplir...” (Grupo focal)

“Bueno pues sobre política he aprendido a evitar caídas, a ser menos un politiquero, un demagogo” (Grupo focal)

El desempeñarse como personero(a) le permite superar la actitud de “criticadera” del estudiante corriente y entender que las dificultades que se presentan para cumplir con los objetivos no están en manos

únicamente del representante, sino que obedecen a una dinámica de poder compleja a la que hacen parte diversos actores.

“Aprendí que no debo criticar tanto porque a veces uno crítica sin conocer qué es lo que está pasando” (Grupo focal)

Sin embargo, los aprendizajes que refieren los jóvenes personeros son aún incipientes y no han sido tan elaborados como los que Hernández 1995, enuncia (citado por Montero, 2003), en sus investigaciones realizadas en Venezuela con un grupo de líderes de comunidades rurales. Ello se debe tal vez, a que el proceso mismo de participación política en la escuela en Colombia, tiene muchos obstáculos y tropiezos como lo hemos señalado anteriormente.

Dentro de las habilidades que los jóvenes del estudio de Hernández señalaron como producto del ejercicio de su liderazgo, sobresalen: haber adquirido la capacidad de organizar y dirigir, ser capaces de promover la participación de otros miembros de la comunidad, ser considerados en su comunidad como modelos de acción, fuentes de información y opinión, tener un profundo compromiso con su comunidad, tener una mayor capacidad para enfrentar nuevas situaciones y para influir en la vida cotidiana de la comunidad, debido a su estrecha relación con las personas y a su capacidad de participar en proyectos transformadores de sus vidas, responder a un compromiso político expresado en el logro del bienestar colectivo de la comunidad, en últimas, un carácter participativo, democrático, activo, generador y fortalecedor del compromiso con su comunidad y sus intereses, de servicio, generador de modelos de acción y fuentes de información, y con un fuerte carácter político.

4.5. Núcleo de Indagación No. 5. Significados construidos en torno a la condición de juventud

Categoría 1. Percepción diferenciada de lo que es ser joven con respecto a sus pares

Si bien son muy pocas las alusiones que hacen los estudiantes acerca de su condición de jóvenes, -lo cual nos permitiría entrever que construyen identidades más alrededor de la categoría de estudiantes que de la de jóvenes-, acercarnos a las formas como ellos-as se leen desde esta categoría, nos permite ubicar aquellas concepciones que están dando forma continuamente a las subjetividades juveniles dentro de la escuela, al mismo tiempo que identificar las formas en que se perciben los mismos jóvenes y perciben a sus compañeros puede constituirse en

insumo frente al análisis de las posibilidades que se abren en la escuela frente a la participación y a la formación de subjetividades políticas.

4.5.1. Categoría 1. Percepción diferenciada de lo que es ser joven con respecto a sus pares

Algunas claridades son pertinentes para poder entender que aquellas narrativas que sobre los jóvenes se han construido, han dado lugar a la constitución de diversas realidades que determinan y en ocasiones limitan al sujeto joven.

Características como la rebeldía, el desinterés por el entorno, la búsqueda de placer como fin último, la irresponsabilidad, o al contrario, la esperanza frente al futuro, la novedad, la creatividad sin límite, la inconformidad, etc., adjudicadas a los jóvenes como propias de su naturaleza y determinantes de su accionar, entran en cuestionamiento en la medida en que se reconocen como producto de una construcción social.

Relatarse como joven implica, asumir una categoría de existencia sobrecargada por las conversaciones de otros generación tras generación; el joven como sujeto necesita ser repensado, a partir de las implicaciones que conlleva concebirse como hombre o mujer construido(a) socialmente, a partir de sus interacciones, en contextos particulares que a la vez son parte de algo más global; por ende, para hablar del joven, en primera medida hay que plantearse la pregunta por lo humano, por su constitución, por su cultura, por su particularidad, por las relaciones de poder que lo configuran, en últimas por el panorama en el que éste se está construyendo, cambiando, viviendo, y tomar una postura crítica frente a todos aquellos enfoques o perspectivas que le han definido una serie de características como naturales y dadas.

En una de las entrevistas realizada a uno de los jóvenes participantes de esta investigación se puede visualizar claramente cómo muchas de estas ideas han contribuido a la constitución no solo de tipos particulares de sujetos, sino a la permanencia y consolidación de discursos que pretenden dar cuenta de la naturaleza del sujeto joven desde lugares bastante polarizados.

El joven afirma que sus compañeros ligan la juventud con la búsqueda del placer como fin último y por consiguiente todas las actividades que emprenden están orientadas a la obtención de este fin y desligadas de la responsabilidad y el compromiso, (entre ellas refiere las fiestas, el deporte y las relaciones de pareja); en este sentido, la política lejos de hacer parte de las actividades de interés de los jóvenes de su colegio, es entendida por ellos como una actividad aburrida que sólo debería interesarle a los adultos y “cuchitos”, que implica un pensamiento

divergente, de cuestionamiento y que en lugar de proporcionar placer genera angustia o amargura, al demandar responsabilidad para hacerse cargo de los problemas.

“...la juventud de hoy en día tiene una concepción muy hedonista de buscar el placer, de todo lo que me proporcione el placer es lo que yo debo perseguir, entonces en ese caso las fiestas son número uno, el partido de fútbol, el partido de baloncesto, la novia, etc., toda esa cantidad de cosas es lo que ellos persiguen, ellos lo ven a uno a veces como un bicho raro el que piensa allá diferente, a nosotros como el cuchito ese que huele a política, dejemos a este que nos haga la vida feliz a nosotros, mientras nosotros perseguimos lo que en realidad estamos buscando...”

Para el joven entrevistado, en cambio, la juventud implica asumir una postura crítica frente a la vida y a la sociedad de consumo, tener la posibilidad de participar y demostrar de esta forma que los jóvenes también piensan y tienen algo que decir frente a problemas reales como los que ocurren en el ámbito escolar.

“ y entonces por eso se empiezan a dar las diferencias porque entonces dicen que uno piensa diferente, que porque tiene que ver los problemas reales del colegio, que porque se mete con la educación, que porque una cantidad de cosas, que porque uno cuestiona, muchos me dicen oiga por qué se amarga con eso, déjelo ahí, venga y es feliz con nosotros, disfrute la juventud, que juventud solo hay una, entonces porque se va a poner a ser las cosas del presidente de 50 años, que allá bien el si las hace y porque no se dedica a lo que es la juventud, pero yo pienso más que la juventud no es tragar entero a la sociedad a lo que nos impone, consumo, todas esas cosas, sino ser críticos, ver que nosotros también valemos, que nosotros también pensamos y también podemos participar”. (Grupo focal)

Si bien, esta narración podría contribuir a afirmar los estereotipos que existen sobre la juventud, en esta investigación al asumir la juventud como una categoría cuyos significados han sido construidos socialmente (Margulis, 1999), (dentro de procesos históricos, pautas sociales, y relaciones de poder), se asume como comprensible que los jóvenes que no hacen parte de los procesos de participación escolar, puedan tener tal visión de la política y que el joven personero perciba en sus compañeros no sólo la apatía a la política, sino la búsqueda persistente del placer como una característica propia de la juventud actual.

Por lo tanto, lo llamativo de esta visión no sólo es la crítica que se hace a la juventud y a la política, (que podría dar pistas de una de las

causas del distanciamiento de la participación escolar), sino el hecho por un lado de que pareciera ser muy difícil integrar en un mismo sujeto la posibilidad del goce con el compromiso dentro de su comunidad; y por otro lado, que a pesar del contexto árido que podría percibirse en el relato frente a la posibilidad de la democracia al interior de la escuela, aún existen jóvenes que muestran su interés y deseo por participar desde la figura de la personería, lo que sin duda cuestiona los estereotipos de apatía, falta de compromiso, búsqueda del placer, laxitud con los que injustamente son juzgados muchos jóvenes en la escuela y que en ocasiones justifican las prácticas pedagógicas autoritarias, orientadas a modificar los comportamientos que alteran el orden establecido.

Resultaría más enriquecedor para la escuela, asumir que hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural; no existe una única forma de ser joven. En la sociedad moderna los jóvenes son múltiples, las juventudes son múltiples, dependen de las características de clase, del lugar donde viven, de la generación a la que pertenecen, de las experiencias que han vivido y además, de la diversidad, el pluralismo y el estallido cultural de los últimos años.

Asumir esta nueva visión de la juventud permitiría reconocer las potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades, éticas y estéticas (Margulis, 1999) de los jóvenes a los que la escuela no sólo está obligada a acercarse, sino que además constituyen una gran oportunidad para construir una forma de participación política distinta, que rompa con la cultura política Colombiana tradicional, dando lugar a una visión más afectiva y democrática de hacer política.

El o la joven entonces podrían relatarse a si mismo(a) como constructor-a de diferentes posibilidades, de diferentes realidades, capaz de poner a circular nuevas conversaciones en el ámbito social, reconociendo el tejido en el que se está inmerso-a para asumir así, la enorme responsabilidad de darle nuevas formas, de pactar su presencia y la de otros desde lugares diferentes, ampliando el espacio de movilidad del ser humano, rompiendo con la idea de la persona como ser determinado y abriendo el espacio para reconocerse así, como seres en permanente ejercicio político.

4.6. Núcleo de Indagación No. 6. Cualidades del(a) joven personero

Categoría 1. Noción de liderazgo	Categoría 2. Percepción de cualidades en si mismos	Categoría 3. Perfil del personero
--	--	---

En todos los procesos sociales aparecen personas que en determinadas circunstancias, asumen la coordinación de un grupo, y dicho ejercicio, es aceptado y avalado por la mayoría de los miembros del mismo.

Este núcleo ubica como principal interés determinar aquellas ideas y concepciones que los jóvenes que participan, en este caso en las personerías de sus colegio, manejan acerca del liderazgo y aquellas características y/o cualidades personales identificadas por los jóvenes personeros en si mismos y que han sido claves para el ejercicio de su liderazgo.

La investigación parte del supuesto de que las concepciones que se manejan de liderazgo hablan de los lugares en los que ellos y ellas se ubican para ejercerlo y que tanto estas ideas como las características que identifican son el resultado de diversas experiencias de vida y aprendizajes de estos jóvenes y no producto de algún tipo de don innato. Lo que permite entrever que cuando se plantea que el líder se hace, se está afirmando, entre otras cosas, que las personas pueden adquirir concepciones y habilidades para serlo, pueden capacitarse o formarse y que las experiencias de vida son también aspectos que pueden ayudar a la generación de habilidades de liderazgo y en especial de un liderazgo de corte democrático.

Este núcleo puede dar pistas acerca de las concepciones desde las cuales se esta asumiendo el liderazgo, del tipo de habilidades y cualidades que deberían ser tenidas en cuenta en procesos de formación de líderes, y de las características específicas desde donde se esta determinando la posibilidad de ejercer un rol como el de la personería del colegio.

4.6.1. Categoría 1. Noción de liderazgo

En consonancia con autores como Katz (1973) y McFarland (1969) (citado por Sabucedo, 1996 p. 56) quienes afirman respectivamente, que el liderazgo es el proceso por el que un individuo ejerce consistentemente más influencia que otros en la ejecución de las funciones del grupo, y el líder es la persona que hace que sucedan cosas que de otro modo no sucederían; esta investigación entiende el liderazgo como la posibilidad con la que cuentan los seres humanos de influir a otros en determinadas circunstancias hacia el cumplimiento de unos fines específicos.

Para el caso de esta investigación, debemos además hacer una precisión frente a esta concepción de liderazgo, ubicándonos específicamente en el ámbito de lo político. Katz (1973) (citado por Sabucedo 1996), señala que existen diferencias claras entre el liderazgo

político y otros tipos de liderazgo. Dichas diferencias se manifiestan en los ámbitos que tienen lugar y en las metas que persiguen.

El liderazgo político, tal y como lo afirma Katz, alude a dos grandes objetivos que tienen una naturaleza claramente política. En primer lugar, se encamina hacia la reformulación o cambio en las metas y/o políticas grupales; lo que daría lugar a dos tipos de actuación en el grupo, apoyo al sistema vigente o intento de modificación del mismo. El segundo objetivo, sería la distribución de recursos y recompensas que puede implicar o no el cambio en el sistema²³ (Sabucedo, 1996 p. 59). En últimas y en concordancia con el marco teórico de esta investigación, asumiremos el liderazgo político como aquel que pretende ofrecer soluciones éticas y viables a problemas colectivos; construyendo espacios de bienestar común para todos y un nuevo orden social de carácter democrático, en donde la comunidad implicada asuma un papel protagónico en la construcción de su propia realidad (Toro, 2001).

En el ámbito escolar podemos hablar de liderazgo político cuando el(a) joven asume una postura de liderazgo que considera la participación política como un elemento constitutivo de su proyecto de vida personal y social. Esto es, en la medida en que decide “hacerse parte de”, “formar parte de”, “influir en” y “poder hacer y poder ser con otros” en la construcción de nuevos ordenes sociales. Es en este espacio en donde comienza a ser posible la formación y el ejercicio político y ciudadano.

Un aspecto más a tener en cuenta en la naturaleza de ese liderazgo político, -ya introducido en párrafos anteriores -, es su carácter democrático. Montero, (2003) introduce dentro de su clasificación de estilos de liderazgo, la idea de un liderazgo de carácter democrático, el cual en consonancia con una sociedad como la nuestra debería constituirse en la principal característica del liderazgo político. Un liderazgo democrático, deberá caracterizarse por favorecer la construcción colectiva de un orden social, por percibir a los integrantes de su grupo o comunidad como fuentes y como creadores de ese orden, con posibilidades y derechos de transformarlo, deberá privilegiar la solidaridad, la identificación de necesidades compartidas, de objetivos comunes y deberá dar prioridad a los intereses colectivos sobre los individuales (en cuanto al trabajo que se realiza para la comunidad).

Los jóvenes personeros fueron interrogados sobre su concepción de liderazgo, algunos ubicaron tipos de liderazgo y otros identificaron directamente su posición frente al mismo ubicando diferentes

²³ Tal y como se había mencionado, podría hablarse de ámbitos y formas de incidencia en las que no cabe el liderazgo político, al respecto Katz (1973) afirma: “Seguir la reglas del juego no requiere liderazgo político, pese a que el seguidor de esas reglas este en una posición de autoridad. Las reglas pueden ser injustas, pero es su formulación, y extensión o modificación, no su ejecución lo es que político” (Sabucedo, 1994, p. 60)

posibilidades de ser líder, incluyendo dentro de dicha tipología el liderazgo democrático:

“...hay diferentes tipos de líderes en el grupo, estamos por ejemplo, los líderes democráticos, los que buscamos el consenso”
(Grupo focal)

En algunos casos el liderazgo se ubica desde un lugar mesiánico, guiando al grupo hacia un espacio seguro como un buen pastor:

“Ante todo el líder es una persona que conoce las necesidades de su pueblo por decirlo así, que se siente capacitado de llevarlo hacia otro estado de convivencia, de dirigir,... como el pastor que dirige a sus ovejas, es como el encargado, es la luz que las lleva... el líder debe tener esa visión del camino, esas ganas de sacrificarse por los demás, que como dice una de las máximas de mi filosofía no es mi satisfacción personal, mi egoísmo, sino es mejor ver la felicidad en la cara del otro”. (Grupo focal);

en otros, a través de la persuasión y la imposición al grupo sobre el “deber ser” y el “deber hacer”:

“también están los líderes que imponen, que no lo hacen así, de que hablemos, sino de cómo convengo al grupo, les muestro las ventajas, les hago un chiste algo como para atraerlos que caigan, y que hagan lo que yo quiero, ese es un líder que obtiene sus metas diferente a las democráticas...” (Grupo focal)

en otros como defensores de sus derechos e ideales

“...quería ser como la líder, pero no la que gana y se cree más que los demás, sino para ayudar a los demás de defender los derechos y deberes de cada uno”.
(Grupo focal);

o como promotores del pensamiento, la crítica, el análisis, la revolución mental

“..no me he destacado por ser un líder que mueva masas, más bien, como alguien que invita a la revolución mental, la idea de ser crítico, de analizar el por qué de las cosas y hacer pensar a los estudiantes que es lo que en realidad están haciendo a la hora de estar en el colegio”
(Grupo focal)

En las concepciones de liderazgo expuestas por los estudiantes, están presentes características personales que los y las jóvenes personeros(as) identifican en los líderes tanto explícita, como tangencialmente, nociones que históricamente se han venido construyendo sobre el liderazgo y elementos de identificación con una forma particular de ser líderes. Así por ejemplo, consideran que un líder mesiánico es una persona capaz de sacrificar su propio interés y beneficio por privilegiar el interés del grupo; mientras que un líder autoritario, es astuto y sagaz para conseguir lo que quiere. Un líder democrático, asume una postura de escucha y consenso, y uno revolucionario motiva, cuestiona, abre espacios para la discusión, y analiza las situaciones.

Pero en general, y en consonancia con lo hasta ahora señalado se puede percibir a los y las jóvenes que participaron en la investigación, como líderes y promotores de un cambio social buscando a través de su ejercicio político el bienestar colectivo de la comunidad a la que representan; de esta manera, se cumple con la caracterización más importante que se hace del liderazgo político, su capacidad de generar cambio sobre las metas y políticas sociales.

*“Ante todo el líder es una persona que conoce las necesidades de su pueblo por decirlo así, que se siente capacitado de llevarlo hacia otro estado de convivencia...”
(Grupo focal)*

“Yo siempre me he preguntado por el porque del gusto de ayudar en algo y de pronto es por la situación del país, como que uno busca mirar en que aportar y de pronto es algo pequeño que no se nota pero ahí se puede ayudar en algo” (Entrevista)

“...luchemos porque este colegio sea cada día mejor, es uno de mis ideales para lanzarme de personero”

“...es como estar en la realidad, el ver la necesidad del otro el colaborarle a los demás, tratar de fomentar espacios mejores, donde uno este como más a gusto, más satisfecho y lo más placentero es saber que uno hizo ese trabajo, que uno estuvo detrás de ese cambio, y al fin cuentas uno ve los resultados, más que ser un personaje pasivo, que esperar que le hagan el cambio..” (Entrevista)

“El papel del personero si es un papel político pero no necesariamente es un papel de hacer grandes cambios

como un administrador de una cosa, el personero es más bien aquel que está encargado de defender los derechos del estudiante y de proponer mejoras a eso derechos, también defender de los excesos y abusos que se puedan dar en cierto momento en el colegio” (Entrevista)

El concepto de liderazgo no es un término unívoco y ha tenido transformaciones a lo largo del tiempo, vinculándose con ideologías de diferentes orientaciones. Uno de los sentidos más difundidos y tradicionales es el referido al líder persona, (mencionado aquí como el mesiánico), cuyo atributo más importante es su carisma.

La idea del líder carismático (identificado en esta investigación como mesiánico) atravesó las estructuras sociales por mucho tiempo acarreado graves problemas a la noción del liderazgo. Dicho líder, muy arraigado a la modernidad se perfilaba y era perfilado como el gran guía hacia un futuro mejor, importando más que sus propuestas, la figura que representa, su carisma (Blejmar y Nirenberg, 1998). Frente a este tipo de liderazgo, los mismos autores, afirman que la gente termina resignándose a la seguridad del paternalismo por el riesgo que la propia autonomía representa; para funcionar autoritariamente se necesita de gente que esté acostumbrada a ser dependiente y a que se le diga todo lo que tiene que hacer.

En América Latina, el número de este tipo de líderes marcan las historias nacionales y locales, y generan muchas prevenciones más que nada entre los jóvenes, debido a las formas autoritarias y coercitivas del ejercicio de su poder. Sin embargo, hay que reconocer que no sólo hubo líderes carismáticos negativos o destructivos, también los hubo constructivos y con visión de futuro. Greenleaf (citado por Blejmar y Nirenberg, 1998) por ejemplo, cita a los “profetas” y los caracteriza como poseedores de liderazgo carismático, pero, también, como servidores de la gente, acuñándose así un nuevo sentido, el del liderazgo servidor, que le da un énfasis muy particular al liderazgo carismático, revistiéndolo, entre otras cosas, y tal como aparece en los relatos del joven que lo definió, de un carácter místico – religioso.

Aparece también mencionado por los estudiantes el líder revolucionario, el cual tendría una función crítica en cuanto se plantea como objetivo ser medio para lograr cambios significativos en las estructuras sociales por medio de procesos de concientización y revolución del pensamiento. Para comprender más la naturaleza de lo que se ha llamado en esta investigación liderazgo revolucionario nos acogeremos a una definición que hace Torres (2004) de la participación desde un enfoque Marxista estructuralista: “la participación es el medio a

través del cual se promueven los cambios significativos, dada su función crítica en torno al reconocimiento de las necesidades sociales y nacionales y la movilización en torno a ellas” (p. 73)

Por último, la noción democrática que se evidencia en las concepciones que enuncian los jóvenes sobre el liderazgo, se refiere a un modelo más que de democracia participativa, de democracia representativa, aquella que por mucho tiempo nuestra cultura política ha privilegiado como la alternativa de participación ciudadana, en donde el líder es elegido por votación popular; es decir, por mayoría, pero su ejercicio se lleva a cabo sin la participación, (entiéndase, desde la toma activa y permanente de decisiones,) de quienes lo eligieron.

“Pero era una satisfacción saber que uno estaba trabajando por la gente y que de pronto uno estaba correspondiendo a la confianza que ellos había puesto en uno cuando lo eligieron, saber que uno pudo hacer algo, porque es tenaz cuando la gente va y vota confiando en que uno va a hacer algo y uno les resulta con un chorro de babas, es como lo más bueno de todo. (Entrevista)

En todos estos casos es notorio como los jóvenes líderes consideran que esta es una tarea que les corresponde únicamente a ellos-as siendo patente la ausencia de la participación activa del grupo, además las expresiones que se usan para con éste en muchas ocasiones son de desvalidez y necesidad de ayuda. Este tipo de situaciones hacen necesario pensar en estrategias que faciliten el continuo ejercicio de un liderazgo democrático dentro de una comunidad, en nuestro caso la educativa, de tal manera que, se garantice el logro de la tarea o el cumplimiento del objetivo, pero también la participación y la responsabilidad de las demás personas, el compromiso con los fines comunitarios, y la coordinación de las tareas y dirección de la comunidad y por ende del ejercicio del liderazgo.

“yo soy la que hace todo, mejor dicho para organizar cualquier cosa yo soy la que voy al colegio y me la paso más afuera que adentro y después atrasada trabajos y de todo, y después vuelvo totalmente perdida de lo que hay que hacer en clase” (Grupo focal)

“Yo me siento totalmente sola, siempre que voy a hacer algo, ir a hablar con la Hermana, ir a hablar con el coordinador, hable con la orientadora, recoja la plata yo, todo yo, yo, yo, o sea me toca súper pesado...” (Grupo focal)

“...yo en mi caso me lancé porque desde que estoy en San Luis he visto y he seguido el proceso de muchachos y pues viendo que pues poseo ciertas capacidades, yo me dije a mi mismo, ayudemos a estos muchachos, salgamos adelante” (Grupo focal)

“... quería ser como la líder, pero no la que gana y se cree más que los demás, sino para ayudar a los demás de defender los derechos y deberes de cada uno. “(Grupo focal)

No se trata de descargar todas las responsabilidades y tareas en el líder, sino por el contrario, que cada uno de los miembros que participa de la comunidad asuma de manera responsable su parte dentro del proceso, es decir, participe. Cuando esto se logra, “los líderes llegan a ser muy populares dentro de la comunidad, ya que los consideran como personas comprometidas en la defensa de los intereses colectivos, desarrollando además un sentimiento de solidaridad hacia ellos” (Montero, 2003), y además se le permite a la comunidad crecer en conocimiento de si misma, de sus necesidades y limitaciones, y de los recursos y capacidades con los que cuenta para hacer frente a las diversas problemáticas y tareas que aparezcan en su cotidianidad. Situación contraria a lo generado en un grupo que no ha logrado ser parte activa y protagónica de los cambios que acontecen en su propia realidad.

Este carácter participativo, pone de manifiesto al mismo tiempo, lo fundamental del carácter democrático en el ejercicio del liderazgo, desde donde sería ilógico hablar de seguidores de un líder, pues una comunidad participativa reconoce a cada uno de sus miembros la posibilidad de expresar sus puntos de vista, y de ser capaces de tomar las riendas del grupo en momentos determinados y asumir ellos mismos el liderazgo²⁴.

Concebir las transformaciones sociales como un trabajo de equipo nos permite inferir que existe un vínculo muy estrecho entre el líder y el grupo, es más, podríamos afirmar que sin grupo no existe líder; el o la líder no podría hacer nada si no se encuentra en estrecha relación con un colectivo o grupo social, en esa medida pasa a ser tan importante el “líder” como los “liderados”.

Apuntar por lo tanto, a la formación de un liderazgo democrático al interior de la escuela implicaría favorecer la construcción colectiva de un orden social, percibir a todos los miembros de la Comunidad Educativa

²⁴ Bass (1981), (citado por Ayesterán, 1996): aboga por una definición amplia de liderazgo como “una interacción entre los miembros del grupo... que ocurre cuando un miembro modifica la motivación o competencia de otros miembros”. Según esto, cualquier miembro del grupo puede ser líder.

como fuentes y creadores de ese orden, con posibilidades y derechos de transformarlo. Sería necesario privilegiar la solidaridad, la identificación de necesidades compartidas, de objetivos comunes y dar prioridad a los intereses colectivos sobre los individuales.

4.6.2. Categoría 2. Percepción de cualidades en si mismos

Esta categoría tiene una estrecha relación con la anterior, ya que una de las razones que los (as) jóvenes manifiestan para haberse lanzado de personeros **es la de sentirse líder**. En la medida en que perciben en si mismos(as) cualidades de liderazgo, estas los(as) motivan a participar como personeros(as).

*“...yo en mi caso me lancé porque desde que estoy en San Luis he visto y he seguido el proceso de muchachos y pues viendo que pues poseo ciertas capacidades...”
(Entrevista)*

“...yo pienso que lo más importante es ser líder, sentirse líder, es lo más importante sino se siente líder no va a ser capaz de realizar ningún tipo de actividad, ni de manejar cantidad de masas, ni de organizarse”. (Grupo focal)

Tanto los hombres como las mujeres manifiestan como se mostró en la categoría anterior, reconocer en si mismos(as) **su capacidad para influir en quienes lo rodean** y contar en algunos casos, con capacidades de **receptividad ante las necesidades de sus compañeros y de escucha de sus ideas y propuestas**.

“...a mi me gusta escuchar a la gente” (Entrevista)

“... ante todo, conocer las necesidades del pueblo para sentirse capacitado de dirigirlo” (Grupo focal)

Al respecto Montero (2003) afirma que las personas que ante ciertas situaciones o en determinadas circunstancias, asumen la dirección de un grupo, y su carácter directivo es aceptado por la mayoría de los miembros del mismo, cuentan con características muy particulares como las antes mencionadas, además de su capacidad y rapidez para presentar respuestas y vías para la solución de los problemas; su oferta de encargarse de ello, el conocimiento que el grupo tiene de el o ella, la confianza que deposite en el grupo y la historia de acciones compartidas que pueda existir entre todas esas personas. Son en general bien conocidos y queridos por todos, suele ser característico en muchos de ellos el despliegue de energía, el trabajo infatigable y el hecho de tener muy claros los objetivos de la comunidad.

La División de Organizaciones Sociales del Gobierno de Chile (2001) afirma que el líder está atento a las necesidades e intereses de sus seguidores y puede idear acciones o instancias que ayuden a satisfacer esos intereses y necesidades; también es capaz de tomar ideas de otros y elevarlas a la categoría de ideas importantes por las que el grupo, la institución o la organización deben jugársela. Un líder sabe trabajar con personas, sabe transmitir acertadamente sus ideas, sabe persuadir, sabe generar equipos de trabajo eficientes, es capaz de captar la atención de las personas, de seducir –en el sentido de encantar, animar, entusiasmar-

Del mismo modo, la forma en que los líderes ejercen el poder sobre otros se basa, precisamente, en lo que piensan de la gente y en la forma en que la perciben. Si un líder cree que las personas que lo rodean son irresponsables, es muy probable que intente mantener un control estrecho sobre ellos; por el contrario, si confía en sus capacidades, probablemente permitirá que ellos mismos regulen su conducta. En este sentido llama la atención la imagen que los jóvenes personeros tienen de sus compañeros, lo cual coincide con lo trabajado en la categoría anterior, sobre su dificultad de favorecer espacios reales de participación.

“...la juventud de hoy en día tiene una concepción muy hedonista de buscar el placer, de todo lo que me proporcione el placer es lo que yo debo perseguir, entonces en ese caso las fiestas son número uno, el partido de fútbol, el partido de baloncesto, la novia, etc., toda esa cantidad de cosas es lo que ellos persiguen, ellos lo ven a uno a veces como un bicho raro el que piensa allá diferente, a nosotros como el cuchito ese que huele a política, dejemos a este que nos haga la vida feliz a nosotros, mientras nosotros perseguimos lo que en realidad estamos buscando...”
(Grupo focal)

Otras cualidades que se destacan son las de sentirse **colaboradores, responsables e independientes.**

“Yo me caracterizo por ser colaboradora...”
(Grupo focal)

“...siempre fui muy independiente, a mí nunca me tenían que estar diciendo mamita levántese que hay que ir a estudiar, no yo sola siempre sabía que tenía que hacer las tareas, sabía que tenía que distribuir mi tiempo para hacer las tareas, no tenía que estarme diciendo las cosas que tenía que hacer...” (Grupo focal)

“...a pesar de que yo no vivo con mi papá ni con mi mamá ellos me han inculcado mucho la responsabilidad cuando me meto a hacer alguna cosa...” (Grupo focal)

La División de Organizaciones Sociales del Gobierno de Chile (2001) afirma que las personas, cuando se relacionan con otras y según cuál sea la relación, asumen alguna de estas tres actitudes:

- *Dependencia*: La persona dependiente espera que el otro sepa y diga qué hay que hacer, cómo se hace, dónde y cuándo. Depende del otro y se convierte en instrumento del otro. El dependiente se somete al otro.
- *Independencia*: A la persona independiente nadie le va a decir qué debe hacer; sabe lo que tiene que hacer y lo hace.
- *Interdependencia*: La persona interdependiente piensa que hay cosas que no sabe, pero otros las saben. Puede trabajar bien en grupo. Puede colaborar; a veces puede influir en los otros y otras veces serán los otros los que le influyan.

La concepción autoritaria de las relaciones acepta como natural la dependencia de las personas. Por el contrario, la concepción democrática se basa en la interdependencia y en la independencia.

La misma entidad afirma que otras características fundamentales del ser humano, en el ejercicio de un liderazgo democrático son la autonomía y la responsabilidad. Esto significa que las personas son activas, se fijan metas y disfrutan en su desempeño, buscando obtener distintos tipos de satisfacción con su trabajo, orgullo por lo que hacen, placer con su actividad, sentir que contribuyen, sentirse desafiados con lo que hacen, en un clima de responsabilidad y autogestión.

Este clima se logra cuando las personas se sienten respetadas y estimuladas, lo que les permite crecer constantemente, aprendiendo y ampliando su comprensión y capacidades. Lo que refuerza, además, que la fuerza principal que mantiene a las personas activas en su trabajo o actividad es el deseo de lograr sus metas personales y sociales, tal y como lo hemos afirmado en otros apartados de esta misma investigación.

Una de las jóvenes entrevistadas señaló como cualidad la **imparcialidad** como condición necesaria para llegar a ser “justa” en sus decisiones.

“Yo creo que es muy importante ser imparcial, velar siempre porque se está siendo justo” (Grupo focal)

Indiscutiblemente se hace alusión a la imparcialidad como consecuencia de las funciones inherentes a la figura del personero en lo que refiere a la defensa de los derechos y deberes de los estudiantes.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua (2001) define la imparcialidad como la falta de designio anticipado o de prevención en favor o en contra de alguien o algo, que permite juzgar o proceder con rectitud. Dicha afirmación estaría ubicada según autores como Gilligan (citada por Marín 1993) en la perspectiva de una ética de la justicia.

Desde la ética de la justicia (en la cual nos hemos formado y desde la cual seguramente se ubica la estudiante que hace esta afirmación), la imparcialidad se basa en la aplicación de principios morales abstractos (formalismo) desde lo que se debe mirar al otro como un otro genérico prescindiendo de sus particularidades como individuo. Por estas características, todas las personas racionales deben coincidir en la solución de un problema moral.

En contraposición a esta ética aparece la ética del cuidado, la cual se caracteriza por un juicio más contextual. Hay una tendencia a adoptar el punto de vista del "otro particular", con sus peculiaridades, a la intervención de los sentimientos, la preocupación por los detalles concretos de la situación a juzgar. Como se tiene en cuenta el contexto, no todos han de coincidir en la solución del problema moral.

En el ejercicio de vivir juntos estas dos perspectivas coexisten y sería muy interesante entrar a explorar más la segunda, la cual introduce elementos novedosos dentro de la convivencia humana: el cuidado, la particularidad, las necesidades singulares y el contexto.

Otra de las estudiantes señala un gusto particular por **acercarse a los temas políticos** del país, a los procesos electorales y a las posturas de los diferentes candidatos.

“...a mi me gusta escuchar, la política” (Grupo focal)

“...siempre he sido muy crítica en cuestiones de política y conmigo misma, yo estoy pendiente de los candidatos siempre y yo digo no este candidato no me gusta, e investigo, indago sobre los candidatos...” (Grupo focal)

En este sentido, los medios de comunicación como agentes de socialización política cumplen un importante papel, en tanto se constituyen “como actores de peso completo en la configuración de representaciones sociales y le disputan, por ejemplo, a la escuela y a la familia, el monopolio de la socialización” (Reguillo, 1999)

Los medios de comunicación y en especial la televisión, parecen influir en los procesos de socialización política sobre todo desde dos puntos de vista, según lo comenta Seoane (1988):

- Desde la existencia de programas específicos para grupos de edades, que generan controversia y discusión entre los mismos
- Actuando como filtros de la información del contexto social

Las investigaciones que se han realizado en este campo coinciden indirectamente con estos dos puntos de vista, en general, los medios son la principal fuente de información política, y programas como los noticieros, se convierten en un espacio privilegiado para la discusión en familia o con otros grupos sobre el contenido allí presentado. En consonancia con esto, Chaffle, afirma como en sus investigaciones, los niños-as que siguen las noticias de los medios de comunicación, están más dispuestos a hablar y discutir sobre política en sus grupos de pertenencia. (Seoane, 1988)

Finalmente y en coincidencia con las cualidades referidas por autores como Montero (2003), Morales y otros (1996) y Blejmar y Nirenberg (1998), cuando definen el liderazgo de corte democrático, las y los participantes señalan su **disposición para aprender nuevas cosas, asumir riesgos y explorar nuevos caminos, así como su habilidad para hacer uso de la reflexión profunda y de la reflexión crítica sobre sus propias acciones.**

*“es importante ser crítico, analizar el por qué de las cosas, no quedarse solamente con que las cosas son así y punto”
(Entrevista)*

*“siempre me gusta que me digan bueno estas fallando en esto, necesitas cambiar esto, porque me están viendo y desde que sea constructivo pues me sirve para ser cada día mejor”
(Entrevista)*

El liderazgo aprende de sí mismo solo en la medida en que el sujeto es capaz de reconocer que en sus prácticas recurrentes hay incompetencias, y puede ser un mejor líder y una mejor persona si las asume desde un proceso reflexivo. Brunet, (2001) explica el principio de reflexividad, afirmando que este se fundamenta en la naturaleza autorreferente de los sistemas humanos y sociales, esto es, en la capacidad que desarrollan los sistemas para tomar conciencia de sí y delimitarse respecto a un entorno o ambiente. A través de tal delimitación los sistemas acceden a la auto observación, sin la cual no serían capaces de generar todos los componentes que precisan para sus operaciones, y para sus transformaciones.

La autorreflexividad consciente permite al individuo convertirse en un observador de sí mismo, de su propia sensibilidad, en alguien que reflexiona sensiblemente sobre sus percepciones sensoriales, sus pensamientos, sus acciones, incrementando así su propia subjetividad, su

conciencia de ser producto del ejercicio de sentir, mirar, reflexionar y aprender de sus propias prácticas y sensaciones.

4.6.3. Categoría 3. Perfil del personero

Los elementos que tienen que ver con la manera en que se construye el perfil del personero desde las percepciones sociales se trabajarán en el núcleo de indagación No. cuatro encaminado a reflexionar por los significados construidos en torno a la participación política desde la categoría de percepción social de la personería. En este apartado nos centraremos en analizar las formas como los mismos personeros definen su perfil.

Los y las jóvenes participantes, establecen una relación estrecha entre la percepción de sí mismos(as) como líderes y como personeros(as). Las características por ellos-as descritas en el liderazgo parecen repetirse cuando se refieren a las de los(as) personeros, así, en el momento de definir el perfil con el que deben contar los personeros, los y las jóvenes enfatizan en las siguientes características como invariables:

- La motivación y el deseo de vincularse a la personería del colegio, ligado a la actitud perseverante.

“...ante todo para ser personero, las ganas de trabajar, a nadie le quita que sea indisciplinado si quiere trabajar como personero... dejar conciencia que es lo que uno intenta generar”

(Grupo focal)

“...una característica que tendría que tener ese personaje es las ganas, no tener pena a expresar lo que siente en ese momento, no sé, que tenga ganas, que tenga empuje...”

(Grupo focal)

La motivación ha sido un área de mucho interés para los investigadores de estas temáticas. Sabucedo (1996) cita algunos estudios realizados desde la década de los 30 sobre la motivación en los líderes políticos. Laswell, habría planteado por ejemplo, que la principal motivación de los políticos es el amor al poder, otros autores mencionaron aspectos como la búsqueda de estatus y reconocimiento, el espíritu de servicio a la comunidad, la necesidad de lograr el aprecio de los otros, etc., (estas características serán trabajadas a profundidad en el apartado de esta investigación dedicados a indagar por los significados construidos en torno a la participación política)

En 1965, Barber realizó una investigación encaminada a analizar el comportamiento de distintos legisladores en relación a los diferentes motivos que tenían para participar en el mundo de la política. La conductas identificadas por este autor fueron: anunciante, espectador, desganado y legislador. A esas conductas le correspondan respectivamente, según Barber, los siguientes motivos: estatus y reconocimiento, necesidad de aprobación, sentido de obligación y búsqueda del poder (Sabucedo 1996, p.64)

La actitud perseverante aparece aquí como un elemento indispensable para sostenerse dentro del proceso como personero, esto, a razón de las dificultades que ellos mismos han reportado con respecto a la falta de apoyo de sus compañeros y en general de la institución educativa.

- El interés por la defensa del bien común

Encontramos dentro de los relatos, que los y las jóvenes insisten en la importancia de que los líderes quieran participar y comprometerse con su labor y con su comunidad.

“...si todos somos de Vitelma porque no nos unimos, o sea, porque todos somos tan distantes sabiendo que todos somos de una comunidad, si?, entonces son como esos grados los que debe tener un personero, un grado de conciencia suficiente para trabajar por los intereses de todos”
(Grupo focal)

“...ese hecho de ver que la gente se siente contenta y que esta a gusto es una de las cosas que lo llevan a uno como líder a meterse a este cuento, a procurar el bien común...” (Grupo focal)

“...me hace sentir como líder, que puedo ayudar a los estudiantes que están conmigo” (Grupo focal)

“...yo velo más porque las personas vayan académicamente bien, que se sientan bien, que les guste lo que están haciendo los demás” (Grupo focal)

Al respecto, viene cobrando fuerza entre filósofos, políticos y politólogos, una idea de lo comunitario asociado a la reivindicación de lo público y lo democrático. Intelectuales como Hanna Arendt, Chantal Mouffe y Pietro Barcelona, reivindican el sentido de la expresión griega *koinonia* (lo común, frente a lo privado); otros como Ivo Colo reivindican a la tradición cristiana en torno al “bien común”, entendido como conjunto de asuntos comunes que hacen posible la convivencia entre diversos actores sociales; otros autores como Norbeth Lechner ven en la comunidad un espacio de condiciones y acuerdos mínimos

que liga lo particular y lo diferente con lo general y lo común y que posibilitan la viabilidad de la democracia. (Torres,2002 p.102)

- El compromiso con la defensa de los derechos de sus compañeros:

“...velar por los derechos de los estudiantes”
(Grupo focal)

“...mostrarles a los estudiantes los derechos y deberes que tiene ellos... también es aquel que vela por la institución que tanto le ha ayudado” (Grupo focal)

Kiesler y Sakumura, (1966) definen el compromiso como “la promesa y obligación entre el individuo y sus comportamientos”, y como su efecto o consecuencia, “hacer menos cambiante un comportamiento” (D’adamo 1995, p. 112)

Es fundamental resaltar aquí lo importante de poder compartir con otros un mismo ideal, creencia o causa, solo eso podría favorecer la permanencia y la constancia en el mismo, “cuando un individuo esta en compañía de otras personas que muestran un fuerte convencimiento respecto a las mismas creencias, él tiende a aferrarse con más fuerza a dichas creencias y motivarse a llevar a cabo el comportamiento (D’adamo, 1995, p. 114)

El compromiso frente a la defensa de los derechos de sus compañeros, está estrechamente relacionada con la misión de la personería, conocida por todos los y las participantes desde lo que la ley 115 en el artículo 94, la cual define al personero como: “un alumno de último grado -elegido por sus compañeros-as-, para que actúe como personero de los estudiantes – esto es para proteger los derechos de los estudiantes- y promotor de sus derechos y deberes”.

- La importancia de asumir una actitud de imparcialidad para poder tomar una decisión justa frente a los conflictos.

Esta característica fue trabajada en el apartado anterior (cualidades percibidas en si mismos como lideres), pero aquí cobra especial importancia y adquiere mayor sentido en la medida en que comprendemos que una de las funciones más fuertes del personero es intervenir en la defensa de los derechos y deberes de sus compañeros-as y para ello se requiere desarrollar aptitudes que favorezcan el ejercicio de la imparcialidad.

“Yo pienso que a pesar de que el personero está representando a los estudiantes, de todas formas debe ser una persona imparcial... velar siempre porque se esté siendo justo”

(Grupo focal)

- La importancia de conocer a las personas que se van a representar, antes de tomar decisiones.

“...si yo voy a velar por ellos pues conocerlos primero”

(Grupo focal)

Esta característica también fue trabajada en el apartado anterior.

Es importante resaltar que todo el grupo, a excepción de uno de los jóvenes entrevistados, considera que el o la personero debe contar con un perfil determinado, definido por las características anteriormente descritas. Esta parece ser una posición compartida con las directivas de los colegios y especialmente con los y las maestras quienes consideran que los y las estudiantes que aspiren a la personería deben ser “modelo” o “ejemplo a seguir” para sus compañeros-as. Sin embargo, uno de los estudiantes entrevistados cuestiona esta posición al afirmar que no siempre el más disciplinado u obediente es quien tiene las cualidades de liderazgo y compromiso para asumir esta responsabilidad.

Esta idea de un perfil particular que identifica a los líderes ha sido fuertemente debatida por autores que se inclinan más hacia asumir el liderazgo y al líder como resultado de un conjunto de contingencias relacionadas con el contexto, las situaciones, las cualidades particulares del grupo de sujetos, y la persona en particular además de las tareas y objetivos a desarrollar.

Al respecto José Sabucedo (1996 p. 60) cita una investigación realizada por García (1991) encaminada a identificar variables tanto de tipo físico (altura apariencia edad, etc.) como psíquico (dominancia, autocontrol, introversión – extroversión, etc.), que identificaran al líder como persona con capacidades superiores a las de sus conciudadanos.

Los resultados se pueden resumir en el siguiente comentario: “De forma general se puede decir que las investigaciones psicológicas que han revisado esta aproximación al problema están de acuerdo en que la medición de los factores de personalidad no ha demostrado ser muy útil para la elección de líderes. Este enfoque apenas ha encontrado apoyo; no parece haber un conjunto universal de rasgos que distinga a los buenos líderes de los malos y de los que no lo son; además, la situación juega un papel muy importante. No es que se niegue la importancia de tales rasgos, sino que se supedita a las demandas de la situación de cada momento” (García 1991 citado por Sabucedo, 1996, p. 60)

5. CONCLUSIONES

5.1. Núcleo de Indagación No. 1. Influencia ejercida por los Agentes de Socialización

Después de una revisión teórica previa, esta investigación partió del supuesto de que el respaldo de las personas significativas tanto de la escuela como de la familia influía fuertemente en la decisión y en el ejercicio de participación de los jóvenes personeros.

De esta manera se optó por indagar sobre la escuela como institución, los profesores, los amigos, los compañeros y la familia como agentes de socialización, en este caso política.

Al respecto la investigación podría reafirmar que estos agentes se constituyen en base fundamental del proceso de socialización política, en la medida en que inciden de manera directa e indirecta en los jóvenes y en su decisión de participar. No siendo siempre esta influencia motivo de impulso para que los jóvenes participen, sino al contrario en la mayoría de las ocasiones, fuente de resistencia frente a los procesos participativos y/o políticos.

Frente a la escuela se encontró por ejemplo que los colegios que participaron de esta investigación, al igual que otros que han sido motivo de estudio desde otras investigaciones restringen los espacios de participación a espacios institucionalizados como el Gobierno Escolar. En diferentes ocasiones los jóvenes manifestaban que el compromiso de los miembros de la escuela parecía dado exclusivamente por la obligatoriedad que exige la Ley de Educación sin permear las actitudes de docentes, directivas y compañeros, de tal manera que se pudiera afirmar que la escuela fomenta la cultura democrática. El espíritu de la participación democrática de la Ley se desvanece en la puesta en práctica de las figuras del Gobierno Escolar y la personería.

Esta situación entre otras cosas convierte el proceso en un espacio muy desgastante y hasta maltratante para los jóvenes que participan del mismo, a partir de las actitudes de apatía, indiferencia y oposición abierta que se presentan y que descalifican el rol del personero posicionándolo de parte de los profesores por ejemplo, como una “perdedera de tiempo” o como una excusa para faltar a clase, lo que le resta importancia a su labor.

Esta situación podría estar relacionada como lo han manifestado otras investigaciones, con el temor por parte de los adultos frente al ejercicio de la autonomía, la toma de decisiones y en general todo lo que implica un ejercicio participativo por parte de los jóvenes: hacer uso de la

palabra, fomentar y exigir espacios de deliberación, influir en toma de decisiones, exigir derechos y ser exigidos desde ahí en deberes, cuestionar y participar en la construcción de normas de convivencia, etc. en últimas tener la posibilidad de ser reconocidos como sujetos políticos, capaces y con derechos de participar en la construcción de nuevos ordenes sociales dentro de su propia realidad.

Estos temores y la desconfianza que se transmite en los procesos, generan una disminución en el interés por la participación dentro de la institución escolar. Un principio fundamental de la educación para la participación ciudadana es la confianza en las capacidades intelectuales, creativas e innovadoras de los estudiantes, el reconocimiento de su razonamiento sensato, de su posibilidad de discrepancia y la capacidad para sentir por ellos mismos, así como del derecho que tienen de pronunciarse desde este lugar; si esto no se da, el objetivo de la educación ciudadana queda en entredicho.

Este núcleo, en lo que refiere al apoyo de los adultos (profesores y directivas) frente al proceso, está fuertemente conectado con los núcleos cuatro y cinco en la medida en que estos recuperan tanto la percepción social que se tiene de la personería como los significados que se construyen en torno a la condición de juventud. Desde estos núcleos se pueden identificar los lugares en los cuales el mundo adulto no solo ubica a los jóvenes sino también su rol de participación dentro del Gobierno Escolar.

El joven en estos casos se reduce al estudiante obediente y juicioso o al desaplicado, indisciplinado y podríamos decir hasta "peligroso" dentro del medio escolar. Los temores y la desconfianza alcanzan a unos y a otros, sin embargo la percepción se centra más desde el joven indisciplinado e irresponsable.

Ubicados desde allí, las posibilidades de participar para los jóvenes se restringen en la medida en que se debe cumplir con una serie muy particular de características para poder hacer uso de ese privilegio en el que se constituye la participación. Se convierte ésta entonces, en un espacio no democrático en la medida en que a él pueden acceder solo unos pocos y estos deben sostenerse dentro de los parámetros que en su cotidianidad instaura la escuela para el ejercicio del rol.

Lastimosamente esta investigación por sus objetivos, no alcanza a recuperar de manera más amplia la percepción que se tiene por parte de los adultos en la escuela sobre los que significa ser joven. Dicha indagación se constituye en fundamental para continuar la reflexión de lo que implica no solo ser joven en la escuela, sino el proceso en el que estos constituyen sus identidades y en el que se desarrollan y se pueden potencializar los espacios democráticos en la escuela.

Es posible concluir además, que para que sea posible la socialización política de los niños, niñas y jóvenes en la escuela, los principios democráticos y aquellos que favorecen al ejercicio de la ciudadanía deben estar presentes en todos y cada uno de los aspectos que atraviesan y estructuran la cotidianidad en la escuela: el acceso a la educación, los contenidos educativos, las prácticas metodológicas y de organización, las relaciones interpersonales y las relaciones con el entorno.

No se quiere desconocer que los profesores también se constituyen en actores significativos a la hora de respaldar el proceso, pero estos son tan excepcionales, que los jóvenes se atreven hasta a mencionarlos con nombre y apellido. Son más los casos que obstaculizan y generan desinterés frente a la participación estudiantil.

Dentro de la escuela aparecen otros dos actores fundamentales para este proceso, los amigos y los compañeros.

Es claro que la influencia que ejercen amigos y compañeros en el proceso de participación política de los y las personas es muy significativo. El grupo de amigos se constituye en espacio fundamental de socialización política, en la medida en que a su interior se construyen formas de relación de carácter horizontal, que propician la negociación constante alrededor de normas y decisiones, el reconocimiento de las propias diferencias, la tramitación de conflictos, el desarrollo de habilidades sociales y de liderazgo, etc.

Esta influencia aparece en los relatos actuando en dos sentidos, primero, como motor de impulso y motivación en el periodo de toma de la decisión de participar en la personería, o como acompañamiento y apoyo durante el proceso como es el caso de los pares que participan de procesos similares y de los amigos; y segundo, como fuerza en contra, de presión y desestimulante de la participación política, en la fase de ejecución del rol, sobre todo de parte de los compañeros.

Las fuerzas en contra podrían encontrar respuesta en las pocas claridades existentes acerca del rol del personero de parte de los demás estudiantes, se exige y se presiona sobre aspectos que los personeros no pueden responder, esta situación, es similar a la descrita en el núcleo número cuatro en la categoría que trabaja la percepción social de la personería, en donde precisamente, se identifica la construcción de una noción de personero anclada a los estereotipos del manejo de la política en el país a través de prebendas e intercambios de beneficios.

Esta situación nos conduce a proponer como recomendaciones para incentivar procesos de participación democrática al interior de la Escuela, el favorecimiento de espacios de reflexión con los diferentes miembros de la Comunidad Educativa en torno a la política, la democracia, la función de la personería y las diferencias, ventajas y

desventajas existentes entre la democracia representativa y la democracia participativa y el rol que cada uno de los miembros asumiría dependiendo de la elección que se haga²⁵.

Por otro lado, cuando los amigos comparten el interés por la participación política, el proceso de acompañamiento se ve fortalecido, al contrario de cuando estos toman distancia, o aunque permaneciendo cerca no comprenden el proceso. A este respecto aparecen mencionadas en los relatos las figuras del Concejo estudiantil y la Red de personeros de Fe y Alegría, como instancias claves dentro del proceso de apoyo y acompañamiento. Esta situación nos permite entrever que sentirse identificado con otro, apoyado y haciendo parte de un colectivo que comparte las mismas inquietudes e intereses se constituye en un factor muy relevante en los procesos de participación estudiantil.

De ahí la pertinencia, de considerar dar forma a escuelas de participación democrática, redes, conversatorios y demás, que favorezcan la identificación de jóvenes que comparten el interés por este tipo de procesos y se puedan constituir en apoyo de quienes deciden lanzarse como representantes estudiantiles o participar de otros procesos democráticos dentro de la escuela. Hasta ahora, y como se verá en el núcleo número dos referido a las experiencias previas de participación, el Concejo de Estudiantes ha cumplido de manera limitada con esta función, sin embargo, es una instancia que llega a pocos estudiantes y debe ser fortalecida por procesos más amplios de reflexión y participación. El proceso electoral en la escuela no puede seguir siendo un proceso momentáneo y desarticulado que cada año reaparece para cumplir con un requisito administrativo, requiere fomentar procesos que a manera de semilleros mantengan presente la pregunta por lo democrático y se constituyan en espacios de formación para los jóvenes que interesados puedan algún día llegar a participar en las diferentes instancias que favorece el Gobierno Estudiantil. De esta manera cada vez serán más los pares que haciendo parte de estas reflexiones las faciliten, se acompañen y se formen para el ejercicio de la participación y la democracia.

En cuanto a la familia como agente de socialización política, se rescata su influencia frente al establecimiento de valores y pautas de relación en aspectos como la toma de decisiones, el establecimiento de normas, el

²⁵ Sin duda la elección por una democracia participativa implica asumir que todos los ciudadanos tienen la posibilidad de incidir en el orden social particular del que son parte cada vez que surja la necesidad o la iniciativa frente a un asunto de interés colectivo. Mientras que la democracia representativa se refiere principalmente a un acto electoral, en el que la participación de los ciudadanos ocurre cada tantos años y no permite actuar en la vida cotidiana ni pronunciarse sobre temas de interés específico. Sin embargo, quizá la mayor ventaja que tiene la democracia representativa sobre la participativa es que permite la conformación de la mayoría sobre un programa general de gobierno. (Restrepo, 2000)

manejo de la autoridad, las formas de comunicación, la autonomía y la independencia (mencionada por los estudiantes en el núcleo de indagación seis como una de las cualidades importantes para ser líderes). En general en los casos trabajados, estos aspectos se cimentaron sobre principios sino del todo democráticos, si abiertos a la participación de los miembros de la familia, y respetuosos de sus decisiones, opiniones, creencias y demás.

La trayectoria de participación y o liderazgo de uno de los padres se constituye aquí en factor fundamental de impulso y sentido en la participación de los hijos. Los entrevistados reportaron aprendizajes desde la participación de sus padres frente a la lectura de contexto, el compromiso social y comunitario, la perseverancia, la inquietud por un constante crecimiento personal, el sentido crítico, el sentido de justicia, el servicio a los demás y en uno de los casos la racionalidad estratégica y la manipulación como apoyo a los procesos de planeación y dirección de un grupo.

Este último caso reporta un estilo de liderazgo diferente a los anteriores de parte de sus padres, (el padre es un expendedor de droga), sin embargo, habla también de la posibilidad del estudiante de asumir una mirada crítica frente a la situación, asumir algunos aprendizajes y tomar distancia de los objetivos de tal estilo de liderazgo.

Otra ganancia importante mencionada por una de las estudiantes se refiere a la capacidad de crecer en autoestima y en valoración de los semejantes. Todos estos aprendizajes, unidos a otros aspectos como la capacidad de lucha frente a la adversidad y el diálogo suscitado a veces frente a la realidad nacional, se constituyen en elementos intervinientes en los procesos de socialización política y como tal en aspectos que le dan sentido e impulsan la decisión de los jóvenes a participar.

Al contrario de los actores trabajados anteriormente, amigos, compañeros, profesores, escuela en general, se percibe en la mayoría de los casos apoyo por parte de la familia, y en donde esto no es evidente por lo menos libertad para tomar la decisión de participar sin mayores presiones. Esto podría estar relacionado con que en la mayoría de los casos los padres, o por lo menos alguno de ellos, comparte el interés por la participación y o la política. El único aspecto sobre el cual se encuentra en los relatos presión de parte de la familia tiene que ver con el aspecto académico, situación que se repite con los profesores y que al indagar por el mismo, tiene concomitantes reales dentro del proceso. Muchos de los jóvenes que se lanzan a la personería reportan durante el año una disminución en su rendimiento académico, situación que se constituye en factor de desmotivación frente al ejercicio de la participación.

Lo que parece ser común a la influencia que ejercen todos estos agentes de socialización es que la formación política que se construye en el

proceso, tiene más que ver con las relaciones y prácticas cotidianas que se tejen entre los diferentes actores, que con las acciones políticas deliberadas desarrolladas desde los diferentes ámbitos.

Aparece reforzada la conclusión, de que el acercamiento a lo político se da más desde la vivencia del ejercicio político propio o de los otros más cercanos y significativos, que desde acciones directas y planificadas que no están acompañadas coherentemente por prácticas cotidianas.

5.2. Núcleo de Indagación No. 2 Experiencias previas de participación

Todos los estudiantes que participaron de esta investigación tenían experiencia de participación antes de llegar a la personería del colegio, habían hecho parte de espacios como la red de conciliadores, de grupos comunitarios, religiosos, culturales, de un curso de liderazgo y al mismo tiempo muchos de ellos-as del Concejo de Estudiantes.

Los estudiantes reconocen que la participación en dichas experiencias, se constituye en fuente de formación en actitudes, aptitudes, valores y habilidades favorecedoras de la participación y el interés por lo colectivo, como también del reconocimiento de cualidades, fortalezas y potencialidades en este mismo sentido, (el núcleo número cuatro ahonda en los aprendizajes de estas experiencias, coincidiendo con este punto).

Cuando los jóvenes hacen parte de una experiencia de participación los horizontes vitales se amplían, en la medida en que reconocen las posibilidades con las que cuentan para transformar sus condiciones de vida, y las de su contexto. Es en el ejercicio continuo de buscar sacar adelante los intereses que los motivaron a hacer parte de ese grupo, que reconocen en si mismos-as y entre sí, cualidades y potencialidades que antes no conocían o valoraban, al igual que tienen la oportunidad de recibir retroalimentación frente a sus acciones, y asumir una postura crítica frente a si mismos y a su colectivo.

Estos elementos, que si bien podrían aparecer en otros espacios de la vida del ser humano, como la familia, o la escuela, cobran una fuerza especial en estas organizaciones o espacios de participación no institucionalizados, por su carácter horizontal, voluntario y democrático. La participación en estos espacios, esta atravesada por la identificación con un colectivo en la medida en que se comparten objetivos, necesidades, intereses, experiencias, logros y dificultades dando lugar a un fuerte sentido de pertenencia con dicho grupo, a que se construyan vínculos, y se tejan redes de apoyo en los que los jóvenes se sienten reconocidos.

Por otro lado, estos aprendizajes tienen la posibilidad de extrapolarse a otros ámbitos de la vida social, de tal manera que se enriquecen las actuaciones de estos jóvenes en otros espacios, se suscita la identificación con la búsqueda del bien común, el interés por lo colectivo más allá de lo individual, el compromiso con su contexto, la adquisición de conocimientos y la ampliación de la mirada hacia nuevas proyecciones vitales. La Identidad así, se fortalece al revestirse de la conciencia frente a la autoría social reconociendo que se puede hacer uso de sí, para liderar y hacer parte de las transformaciones de la propia realidad.

Si bien el Concejo de Estudiantes, aparece mencionado como una experiencia previa y se le reconoce como una oportunidad formativa, en la que se crece en confianza en si mismo, se adquiere experiencia, conocimiento acerca de cómo funcionan las cosas dentro el colegio, etc., también es fuertemente criticado por algunos de estos estudiantes, porque son más los obstáculos que acaecen dentro de éste que los aspectos favorecedores de la participación. Dicha situación llama la atención sobre las formas como se acompañan estos procesos dentro del ámbito escolar, el Concejo se institucionaliza de tal modo, que no son los estudiantes los que terminan determinando y regulando su funcionamiento, sino la administración escolar y no necesariamente desde un lugar en el que se forme para la participación.

En ese sentido, incentivar la participación y la formación en la acción de la misma, de los y las jóvenes en la escuela permitiría la reconfiguración de lo comunitario, el afianzamiento de la identidad colectiva y el cimiento de nuevos valores sociales, como contrapeso a la fragmentación social y al individualismo dominante en la escuela y palpable en la ausencia de conciencia colectiva por parte de la mayoría de los miembros de la Comunidad Educativa, quienes descargan en el representante elegido toda la responsabilidad de transformación del orden social.

Promover estos procesos contribuiría entonces a fortalecer la autonomía escolar, enriqueciendo no solo el espacio de participación política estudiantil, sino el desarrollo de subjetividades participativas que puedan pasar de la democracia representativa a la democracia participativa.

Por otra parte, llama la atención observar que los estudiantes no reconocen fácilmente estos espacios como de proyección política, seguramente esta situación alcanza su comprensión cuando nos acercamos a los significados que los estudiantes manejan de política; para entender que dicho significado aparece bastante desprestigiado en la escuela ya que es ligado a lo comúnmente entendido como politiquería. Sobre este aspecto se ahondará a continuación.

5.3. Núcleo de Indagación No. 3. Significados construidos en torno a la política

Los jóvenes personeros entrevistados no logran definir con precisión el concepto de la política, aunque es claro que lo asocian al bienestar común y a un ejercicio del poder honesto en el que el sujeto político es solo un mediador de los intereses de un grupo. Al intentar definirla, se remiten inmediatamente a la comparación con la politiquería que por el contrario dicen, es un ejercicio que busca el bienestar personal a expensas del beneficio común y que hace uso del engaño y de la manipulación para conseguir sus fines.

Frente a esta diferencia, los personeros asumen una postura crítica, llamando la atención sin embargo en el hecho de que es la politiquería la que está más cercana a los jóvenes de sus colegios. La noción de política como ellos la entienden les resulta a sus compañeros un tema de poca afinidad con sus intereses, en tanto es “aburrida” y corresponde al campo de acción de los adultos.

Con respecto a la dificultad que presentan los personeros para definir el concepto de política, llama la atención que siendo la figura de la personería en la escuela un intento dentro de la propuesta de Gobierno Escolar, por formar a los estudiantes en la participación democrática; es decir, una estrategia de formación ciudadana, no existan al interior de la escuela espacios de reflexión y debate no formales o que trasciendan el currículo académico (la clase de democracia) en torno a las nociones de política, sujeto político, participación democrática y ciudadanía.

El personero se lanza a ejercer su rol luego de ser elegido, con muy poca formación política y con una claridad apenas básica de las funciones que deberá cumplir, pero sin haber reflexionado a profundidad sobre el sentido mismo que tiene la figura de la personería y sobre la responsabilidad social que esta conlleva.

En situación similar se encuentran los jóvenes que lo eligen. El ejercicio de la política en tanto participación democrática queda mutilado, se limita a la votación sin conciencia. Las pautas y modelos de elección popular que tienen lugar dentro la cultura política del país se reproducen en la escuela bajo un esquema similar: el desconocimiento, las promesas y favores políticos, el boom publicitario, la popularidad, la cercanía o los lazos de amistad y afectividad, entre otros.

A esto se le suma el estereotipo del ideal de representante escolar, que coincide con el modelo del buen estudiante, del sujeto disciplinado u obediente; en otras palabras, adaptado al sistema; dificultándose con ello

la emergencia de líderes que aún cuando no cumplen con este referente manifiestan su interés por la participación política.

Por lo tanto, resulta necesario que la escuela trascienda el mero cumplimiento de la normatividad, para preguntarse por el perfil del sujeto político que quiere formar, por el sentido último de la participación democrática y por las competencias que quiere desarrollar no solo en él o en los líderes sino en los demás estudiantes.

La personería debe convertirse en un espacio que permee todas las dimensiones y actores sociales de la escuela, fomentando con ello la construcción de una nueva cultura política en el país, que estimule la participación de todos y no solamente de aquellos que son elegidos como representantes o de aquellos que cumplen con ciertos “requisitos”, que promueva efectivamente el respeto por los derechos y por las diferencias culturales, que esté centrado en la búsqueda del beneficio común y que contribuya a la formación de pensamiento crítico y autónomo.

Pero lograrlo, implica reconocer que los jóvenes hacen parte de un modelo de desarrollo que los antecede, que constantemente transmite mensajes que promueven el beneficio personal por encima del colectivo, que exalta las libertades individuales y fomenta la competencia en detrimento de la cooperación y en el que el ejercicio de la política termina privilegiando los intereses de una élite, a expensas de los de la mayoría.

Desconocer este contexto, es desconocer la influencia que este modelo ejerce en las interacciones, concepciones y prácticas sociales y políticas que tienen lugar al interior de la escuela. Cuando la escuela logre visualizar esta influencia, podrá reconocerse a si misma en su doble función, como agente reproductor de un orden social, pero también como agente transformador de ese orden.

En ese momento logrará asumir que en su interior confluyen múltiples formas de poder y saberes provenientes de diversas experiencias que generan conflicto, pero que al ser reconocidas y validadas en lugar de negadas u ocultadas, pueden conducir a transformaciones novedosas, creativas, incluyentes y positivas de la participación política y democrática. De esta forma la democracia puede llegar a ser asumida en las prácticas escolares como la mejor forma de ser, vivir, estar y organizar las tensiones que se presentan en el mundo políticamente.

5.4. Núcleo de Indagación No. 4. Significados construidos en torno a la participación política

El ejercicio de participación política en la escuela, a pesar de los límites que esta impone, le permite a los(as) estudiantes fortalecerse en su autonomía y libertad, es decir, les permite hacer parte de las decisiones que directamente les confieren, pudiendo expresar con claridad sus ideas, opciones y valores; dejar de ser objetos de intervención, para convertirse en sujetos dentro de sus procesos de aprendizaje y al interior de la vida escolar y asumir una postura crítica y propositiva frente a los procedimientos o al ordenamiento mismo de la escuela. Esta situación se constituye per se, en una motivación para participar en estos procesos.

En ese sentido, la participación en la escuela puede convertirse en un peldaño en la formación de ciudadanos conscientes de su responsabilidad social, habilitándolos para ejercer en el futuro los mecanismos de participación democrática que ha dispuesto la Constitución Política de 1991, elegir a sus representantes y asumir un papel activo en la veeduría y control social.

Sin embargo, esta investigación encuentra cómo esta posibilidad se ve mermada por todos los obstáculos y dificultades que aparecen en el camino del estudiante que decide participar, fortaleciendo al contrario, la apatía y el desinterés por este tipo de procesos.

Esta investigación, muestra como ambas posibilidades están tomando forma en la escuela, en la medida en que son muy pocos los privilegiados que pueden ejercer su derecho a la participación y aún estos al igual que sus compañeros deben presenciar el sin número de obstáculos que aparecen en el camino para ejercer este derecho.

Dentro de las entrevistas aparecen mencionados como ligados al sentido de la participación política de los estudiantes, el interés por lo colectivo, el sentido de pertenencia, y el deseo de reconocimiento social y como un gran obstáculo al ejercicio de la participación, la percepción que se construye en la institución acerca del perfil del personero.

En cuanto a los aspectos ligados al sentido, la investigación mostró que los(as) jóvenes personeros(as) entrevistados(as) tienen un alto sentido de pertenencia a su institución educativa y que han ido desarrollando paulatinamente una conciencia de lo colectivo²⁶ ligado a este sentido; conciencia que está representada en la claridad y el esfuerzo que se hace por emprender acciones de defensa y promoción de

²⁶ Los(as) personeros(as) suponen que los miembros de la escuela son más que individuos aislados, con intereses particulares (privados). Ven la escuela como un espacio público – social en el que confluyen intereses y necesidades comunes.

los derechos de los(as) estudiantes. Dicha claridad también puede estar íntimamente ligada a la tarea formativa y al acompañamiento que la institución (Fe y Alegría) ha realizado a través de la Red de Personeros.

El o la joven participa porque identifica dentro del espacio escolar aspectos que al abordarse contribuirían a garantizar el bienestar y el mejoramiento de su comunidad, participa también como una forma de agradecer a la institución los beneficios obtenidos y como una oportunidad de obtener reconocimiento social frente a sus pares y adultos, especialmente frente a aquellos que son significativos para él o ella, como sus maestros.

Por tal razón, en los contextos de alta exclusión social, en los que el(a) joven no se siente parte de su familia, le han sido negadas oportunidades sociales y sus necesidades básicas no han sido satisfechas, la participación en la escuela se convierte en un factor fundamental de inclusión social y de legitimidad institucional, que le permite resolver sus problemas de manera colectiva y sentirse parte de un grupo, sin perder de vista sus aspiraciones individuales.

A su vez, la participación escolar se convierte en una oportunidad para reconfigurar el sentido de “lo comunitario”, el afianzamiento de la identidad colectiva y el cimiento de nuevos valores sociales, como contrapeso a la fragmentación social y al individualismo, que como planteábamos en el núcleo anterior ejercen una presencia dominante en la escuela y en el contexto social en el que se desenvuelven los(as) jóvenes.

Sin embargo, estos sentidos ligados a la participación, se ven fuertemente afectados por la percepción que se ha construido sobre el rol del personero en la escuela, el ejercicio de la personería aparece asociado desde la representación, con cualidades del ideal académico, disciplinario y social, se le exige figurar entre los otros como un individuo ejemplar y además constituirse en un sujeto dador de beneficios, sin añadir mayor sentido a la convivencia entre las partes. Y no son solo los docentes y directivos los que ejercen presión, esta proviene también de los amigos y compañeros los cuales esperan que el personero sea el personaje que organice fiestas o eventos de interés. Estos aspectos reafirman la poca claridad entre la comunidad educativa frente a la razón de ser del personero y su labor en la vida escolar, además de reflejar la poca cultura de participación existente en la escuela.

Todas estas presiones ejercen efectivamente una gran influencia en el representante quien al no tener mucha claridad de su labor, ni contar con las herramientas necesarias para llevarla a cabo, puede terminar asumiendo el rol que los demás quieren que asuma por temor a perder el reconocimiento social o a ser señalado como ineficaz.

Sin embargo, a pesar de que los significados construidos sobre la participación son afectados tan fuertemente por estas percepciones, los estudiantes reconocen que en la experiencia de la participación, y específicamente en la personería, se recogen aprendizajes muy significativos que en muchas ocasiones motivan a continuar en el proceso.

Los aprendizajes enunciados por los jóvenes personeros nos permiten afirmar además, que la capacidad formativa con la que cuentan los procesos de participación democrática es de vital importancia, casi determinante para la constitución de sujetos políticos, en la medida en que permite el fortalecimiento y adquisición de habilidades, cualidades, destrezas, competencias pero también la ampliación de conciencia de posibilidades y visiones frente a su propia realidad y la de su comunidad, (tal y como se afirmó en el núcleo de indagación #3 referido a la construcción de sujetos políticos). Pero tal vez, la función más importante de la participación política, de los procesos democráticos y de los liderazgos en los jóvenes, tiene que ver con la de aportar fuertes relatos que articulen la identidad personal con la social y por ende la responsabilidad y necesidad de construir colectivamente una proyección de futuro, con un horizonte que trascienda lo instantáneo, para que se resignifique la pregunta por la vida. Estos aspectos son palpables en los relatos de los personeros.

De ahí la importancia de potencialización de la formación en el liderazgo, y en la participación democrática, formación que se constituye en una opción personal de vida a la hora de hacer parte de un grupo y de buscar espacios propicios para el desarrollo de aptitudes y habilidades para sí mismo, pero sobre todo, una opción por direccionar la mirada hacia horizontes más amplios, hacia la construcción colectiva de nuevos ordenes sociales, más justos.

Finalmente podríamos concluir, que aunque para los estudiantes que se lanzan a participar dentro de la escuela, el proceso recupera muchas ganancias, muchas de las estrategias que propenden por el fortalecimiento de liderazgos democráticos y por la participación no han logrado permear el ámbito escolar. La participación política en la escuela y el ejercicio democrático dentro de la misma como discurso ha estado tan presente en el ámbito educativo que a fuerza de hablar de ella y contradecirla con las acciones termina por no significar mucho para los miembros de la comunidad.

Algunos autores citados por Cubides y otros, (2001) señalan como es asumida la participación dentro de la escuela, estas clasificaciones podrían sernos de mucha utilidad para ubicar los lugares desde los que se le está dando sentido a la participación en el ámbito escolar. Cita por ejemplo a Paterman que propone tres niveles o tipos de participación:

participación plena (se comparte el poder real e individualmente); participación parcial (se puede influir en las decisiones pero no tomarlas o compartirlas); pseudo-participación (los asuntos en los que se participa ya han sido decididos previamente). Por otro lado, muestra como Macbeth, refiriéndose al sistema educativo distingue tres formas de participar: decidir, es decir, ejercer el poder; controlar o tener responsabilidad sobre la forma en que otro ejerce el poder; y comunicar, que consiste en la explicación que da quien ejerce el poder. Y por último, cita a Gill Villa, quien plantea la participación escolar en tres contextos distintos: el político, referido a la gestión de la institución; el académico, que se relaciona con el proceso de enseñanza; y el comunitario, orientado a las actividades extraescolares.

Detrás de estas clasificaciones se pueden rastrear concepciones particulares, diferentes y tal vez “distorsionadas” de la participación, teniendo en cuenta que como toda relación humana, las relaciones que tienen que ver con la construcción conjunta de nuevos ordenes sociales también están permeadas por intereses y ejercicios particulares de poder.

Frente a estas clasificaciones, podríamos arriesgarnos a afirmar que en la mayoría de los colegios que participaron de esta investigación la participación de los estudiantes es marginal, (se mantiene por las características personales de estos, y las limitadas satisfacciones que esta provee), en la medida en que se ubica en el nivel que Paterman llama de la pseudo-participación. La escuela por su misma estructura y dinámica termina convirtiéndose en un espacio en el que si bien el(a) joven asiste a reuniones y expresa sus opiniones, éstas no inciden en las decisiones, porque han sido tomadas previamente o porque las figuras de autoridad son las que tienen la última palabra. No debe olvidarse como se exponía en el núcleo anterior que el(a) joven se constituye en sujeto político en tanto logra construir y transformar su realidad inmediata y social con una direccionalidad conciente y en esa medida superar la marginalidad que lo rodea.

El ejercicio de seudo participación disfrazada de participación puede convertirse y se ha convertido en muchos casos en un factor que desestimula las iniciativas de los(as) jóvenes, conduce a la desesperanza frente a la posibilidad de cambiar el orden existente con el cual se sienten inconformes, o en el peor de los casos desencadena actitudes de indiferencia y apatía.

Sin embargo permanece la convicción de que, la participación se convierte en la única alternativa posible para que la escuela de hoy, enfrentada a nuevos retos sociales pueda asumirse como un espacio de convivencia pacífica, en donde las diferencias sociales, culturales, regionales y personales sean asumidas como factores de enriquecimiento y beneficio colectivo y no como factores de exclusión y eliminación del otro(a).

5.5. Núcleo de Indagación No. 5. Significados construidos en torno a la condición de juventud

Partiendo de una postura que asume los procesos subjetivos como producto de una construcción socio-cultural y por ende histórica y relacional; el núcleo llama la atención sobre la importancia de abrir la discusión en la escuela acerca de qué tipo de subjetividades se construyen allí, y para realizar este análisis se requiere comenzar por indagar que imagen de sujeto joven se maneja, que clase de discursos coexisten acerca del sujeto joven y qué dicen, cuales se refuerzan constantemente y qué prácticas se instauran a partir de dichos significados.

Llama la atención que la pregunta por las subjetividades juveniles que se configuran en la escuela remite al cuestionamiento por las otras subjetividades que allí y en general en el medio toman forma, lo que significa ser joven está íntimamente entrelazado con la visión que se tiene de adulto, de igual forma que estas dos concepciones terminan afectando las categorías de participación y política en la medida en que éstas terminan siendo catalogadas como características del mundo adulto, que además es descrito como aburrido, amargado e indeseable.

Esta situación permite entrever que no es solo la categoría de juventud la que termina siendo estigmatizada y limitada en posibilidades, sino que en la medida en que se le adjudica a ésta una serie de características particulares como la curiosidad, la búsqueda, la creatividad etc., se le roba a la adultez por ejemplo, la posibilidad de ser leída desde allí, ubicándola en un lugar que no permite la transformación y el movimiento, sino que debe responder a una excesiva estabilidad ligada a las responsabilidades y al no disfrute de su condición. Este escenario genera grandes preguntas ya no solo frente a unos y otros sino en general frente a las categorías que hemos escogido como seres humanos para definir nuestros estados vitales; nos conduce a resaltar la importancia, tal y como se afirmó en el núcleo de indagación sobre agentes de socialización, de realizar investigaciones acerca de las subjetividades juveniles a las que se esta dando forma en la escuela, o en la familia, pero también la importancia de realizar investigaciones paralelas o conjuntas acerca del sujeto adulto que toma forma en nuestro contexto, o dentro de este, en escenarios específicos como la escuela y la familia.

De esta forma el reto para hablar de participación política en la escuela, en la comunidad o en la familia, pasaría antes que nada por abrir el horizonte a la posibilidad que tenemos todos los seres humanos de imaginar mundos posibles, o nuevos órdenes vitales y por ende sociales

para la constitución de nuestra subjetividad. Allí estaría ubicado el primer ejercicio político en el ser humano.

En esa línea, esta investigación se une a otras que muestran como por ejemplo, las experiencias de participación en los jóvenes rompen de alguna forma con los preestablecidos culturales de lo que debe ser y hacer un joven, aportando a la transformación de la visión que sobre los jóvenes se tiene y por ende terminan movilizándolo las prácticas hacia estos, y dando lugar a nuevas formas de constituirse como joven, tal y como se vio en núcleo de experiencias de participación juvenil.

5.6. Núcleo de Indagación No. 6. Cualidades del(a) joven personero

Este núcleo partió del supuesto de que para indagar por las cualidades que identifican a los personeros se requería recuperar las concepciones desde las cuales estos asumen el liderazgo, el tipo de habilidades y cualidades que reconocen en sí mismos-as y las características específicas desde donde se está determinando la posibilidad de ejercer un rol como el de la personería del colegio, ya que, el conjunto de estos tres aspectos puede dar pistas de los lugares desde donde se ubica el ejercicio del liderazgo de estos jóvenes.

En términos generales los estudiantes enumeraron cuatro estilos de liderazgo: autoritario, democrático, carismático – mesiánico y revolucionario. Si buscáramos el origen de las puntuaciones realizadas por cada uno de ellos, encontraríamos que cada uno de estos estilos está fuertemente relacionado con sus propias historias; la pertenencia a grupos u organizaciones de corte pastoral por ejemplo, la influencia de sus padres y lo vivido durante estos años escolares, etc., se han constituido en insumos para que cada uno de los jóvenes identifique una noción de liderazgo y unos sentidos anclados a esta desde un lugar muy particular.

Lo común a los cuatro estilos enunciados es que todos convergen en un anhelo democrático, y un rechazo sistemático por el estilo autoritario, no importa como asuman su liderazgo ni desde que nociones, siempre y cuando el proceso y los resultados estén encaminados a conseguir el consenso, mantener los valores democráticos y la generación de bien común.

Sin embargo, los relatos permiten entrever una gran dificultad en el proceso de los personeros para consolidarse como líderes democráticos dentro de sus instituciones. Esta tiene que ver con que la figura de la personería es ambigua desde su misma constitución, como seguramente se vio en el núcleo # 4 de esta investigación, dicha figura remite directamente a una noción de democracia representativa más que participativa. De esta manera plantea el rol del personero desde un lugar

muy solitario, al mismo tiempo que no posibilita la creación de mecanismos alternos que cuiden la formación y participación de los demás estudiantes. De esta manera el personero en muchas ocasiones termina desempeñando sus funciones, perdiendo de vista la importancia del trabajo conjunto con quienes lo eligieron, no es solo escucharlos y cumplir sus promesas, sino trabajar junto a ellos en la consecución de los objetivos propuestos.

A esta situación, le hace mella además, las manifestaciones de apatía de los jóvenes en la escuela frente a los procesos de participación y democracia, la visión que se tiene de ellos-as por parte del mismo personero: “no participan, no les interesa nada, solo las fiestas...”, (como se vio en el núcleo # 5), además del anhelo de reconocimiento y protagonismo que pueden tener los personeros, y que hace parte de las gratificaciones del ejercicio mismo del liderazgo, tal y como se trabajó en el núcleo de indagación # 4 de esta investigación.

Este tipo de situaciones hacen necesario pensar en estrategias que faciliten el continuo ejercicio de un liderazgo democrático dentro de una comunidad, en nuestro caso la educativa, de tal manera que, se garantice el logro de la tarea o el cumplimiento del objetivo, pero también la participación y la responsabilidad de las demás personas y el compromiso con los fines comunitarios. La idea sería que el proceso de elecciones del personero y los representantes estudiantiles al concejo de estudiantes, fuese un proceso que antes que cumplir con el objetivo se ocupe de constituirse en un proceso formativo y pedagógico para todos los que participen de él.

Frente al tipo de habilidades y cualidades reconocidas en sí mismos-as por parte de los personeros, encontramos que se enunciaron las siguientes: sentirse líder, que podría ser traducida como creer en sí mismo-a, capacidad para influir en quienes lo rodean y contar con capacidades de receptividad ante las necesidades de sus compañeros y de escucha de sus ideas y propuestas, ser colaboradores, responsables e independientes, la imparcialidad, interés por los temas políticos y de actualidad, disposición para aprender nuevas cosas, asumir riesgos y explorar nuevos caminos, así como su habilidad para hacer uso de la reflexión profunda y de la reflexión crítica sobre sus propias acciones. Todas estas características coinciden con las recuperadas en otras investigaciones concentradas en identificar las características de un líder y además nos pueden hablar de cualidades desarrolladas y fortalecidas a lo largo de la vida por estos sujetos. Sin embargo, las características que se corresponden a la relación con los otros, permanecen ubicadas desde un lugar muy vertical, (capacidad de receptividad ante las necesidades de sus compañeros), sin llegar a constituirse en un verdadero ejercicio participativo.

En cuanto a las características especificadas para ejercer el rol de la personería del colegio, no agregan mayores diferencias a las definidas anteriormente, a excepción de que estas, están fuertemente ligadas al quehacer del personero: perseverancia, interés y compromiso por la defensa del bien común y de sus compañeros, etc.

En consecuencia, podríamos definir como grandes ausentes en estas descripciones -y en coherencia con lo reflexionado anteriormente-, a la conciencia de que la labor del líder es parte de un movimiento colectivo, en el que asumiendo ese rol se busca la participación de todos; y a la conciencia de equipo y las habilidades relacionadas con este: delegación de responsabilidades, el desarrollo de fuertes vínculos entre el líder y la comunidad, el fomento de las capacidades de los miembros del grupo, la tramitación de conflictos, la comunicación, etc.

Todos estos elementos son aspectos que deben ser considerados en propuestas que contribuyan a la formación en el liderazgo democrático dentro de la escuela.

Asumir el ejercicio del liderazgo como un proceso que se construye en la interacción y no como resultado de la expresión de una serie de características que innatamente acompañan a un sujeto, abre la posibilidad de ampliar las perspectivas frente a la corresponsabilidad que acompaña a todos los actores de la Comunidad Educativa para dar lugar, fomentar, fortalecer y/o ampliar espacios y oportunidades que favorezcan el desarrollo de cualidades y competencias dirigidas al liderazgo compartido entre sus miembros.

REFERENCIAS

- ACODESI. (2002). *La formación integral y sus dimensiones* Bogotá: Kimpres
- Aguilar, J. F. y Betancourt, J. (2000). *Construcción de Cultura Democrática en Instituciones Educativas de Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: IDEP
- Aignerren, M. (1997) *Investigación cuantitativa en Ciencias Sociales: procesamiento y análisis de datos* Medellín: Universidad de Antioquia.
- Arendt, H. (1993). *La condición Humana* España: Paidós,
- Barcena, F. (1997) *El oficio de la Ciudadanía: Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós
- Barthes, R. (1995). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós
- Berger, P. y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amortorru Editores.
- Blejmar, B., Nirenberg, O. y Perrone, N. (Septiembre de 1998) La Juventud y el Liderazgo Transformador. *Revista de la Organización Panamericana de la Salud*, 2-30
- Bloch, P. (1991). *El management fortalecido*. Barcelona: Granica
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: Ediciones Uniandes, Grupo editorial Norma.
- Borrero, C. (1999). *Gobierno Escolar y Democracia* Bogotá: CINEP
- Bravo, C. y Urzúa, C. (2002) *Hacia una comprensión del construccionismo Social de Kenneth Gergen*, Material utilizado en el Seminario de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana Santiago de Chile. Recuperado el día 24 de abril de 2005, de <http://members.fortunecity.es/matiasasun/sempico.html>
- Brunet, I. y Morell, A. (2001) *Epistemología y cibernética*. Universitat Rovira i Virgili. Departament de Gestió d'Empreses Reus (Tarragona) Spain and Universitat de Lleida Departament d'Economia Aplicada Lleida, Recuperado el 12 de agosto de 2005, de: www.bib.uab.es/pub/papers/02102862n65p31.pdf

- Burr, V. (1995) *An Introduction to social constructionism*. Londres: Routledge
- Buxarrais, M. (1998) *Educación Valores y Democracia*. Barcelona: OEI
- Cortina, A. (1998) *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía* Madrid: Alianza
- Cubides, H. Guerrero P. y Moreno, M. (2001) *Gobierno Escolar y Educación Ciudadana. Estudios de Casos*. Bogotá: DIUC – Compensar. Colciencias e IDEP
- D'adamo, O. (1995) *Psicología de la Acción Política* Argentina: Paidós
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1992) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dillman, R. y Agudelo, E (Abril,1999) *Reflexiones alrededor de una década de políticas de juventud en Colombia*. Artículo presentado en el Seminario de Investigadores sobre Juventud “Umbrales”, Medellín.
- Escobar, M. y Mendoza, N. (2003) *¿De jóvenes? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las vivencias de género en la escuela*. Bogotá: Centro de lectura alternativa
- Foucault, M. (1991) *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem Ediciones
- Frederick, E. (1972) *El niño y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós
- Friedmann, R. (1997) *Niñez y democracia* UNICEF, Ariel
- Gaítan, A. (1991, agosto) *Investigación Cualitativa como Enfoque Investigativo*. Artículo presentado en el taller de Educación Continuada: Investigación Cualitativa: Una Alternativa para las Ciencias Sociales Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá
- Gaítan, A. (1994, abril) *El Análisis Cualitativo del Discurso* Artículo presentado en el Segundo Seminario Nacional de Investigación Cualitativa Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá
- Garay, L. (2002) *Repensar a Colombia: Hacia un nuevo contrato social*. Bogotá: PNUD – ACCI Talleres del Milenio
- Geertz, C. (1988) *La interpretación de las culturas* Barcelona: Gedisa.

- Gobierno de Chile División de Organizaciones Sociales (2001) *Liderazgo efectivo en organizaciones sociales*. Chile: Programa de Capacitación y Metodología CIDE.
- Greentein, F. (1974) Socialización política, En: Cervera, V. (Ed.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (3a. ed., Vol.10) 7-31. Madrid: Aguilar
- Guber, R. (2001) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma
- Gutiérrez, F (2000) *La Gestión Del Conflicto Escolar: Un Análisis desde los Manuales de Convivencia* Conciencias. Manuscrito no publicado
- Hoyos, G. (1995) Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de educación: Educación y democracia* Vol1. #7, 65-91
- Margulis, M. (1999) La construcción social de la juventud. En: *Viviendo a toda*. DIUC: Bogotá
- Marín, G (1993) *Ética de la justicia, ética del cuidado*. Recuperado el día 23 de agosto del 2005, de www.nodo50.org/doneselx/etica.htm
- Mejía, M. (1995) *Educación y Escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP
- Ministerio de educación Nacional (1995) *Ley general de Educación: El Salto Educativo*. Serie documentos Especiales. Bogota: Editorial Universidad Nacional
- Miranda, A. y Balardini, S. (1999) *De la experiencia de la Escuela de Gobierno: hablan los jóvenes* Bueno Aires: FLACSO
- Montero, M. (2003) *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós
- Morales, J. Navas, M. y Molero, F. (1996) Estructura del grupo y liderazgo. En: Ayesterán, S. (1996) *El grupo como construcción social* España: Plural Ediciones
- Múnera, R. (1996) Las relaciones de poder. En: *Constitución, Gobernabilidad y Poder*, Bogotá: Universidad Nacional
- Pakman, M. (1996) *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa

- Ramírez, J. (2002) *Las políticas educativas nacionales: contrarreforma en marcha*. Bogotá: Módulo de Educación Maestría en Desarrollo Social y Educativo. CINDE UPN 11.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Real Academia de la lengua* (Versión electrónica), Consultada en: <http://www.conoze.com/doc.php?doc=34>
- Reguillo, R (1999) Documento Base de la Encuesta Nacional de Juventud Causa Joven /SEP Cultura política, organización y participación juvenil. Manuscrito en preparación.
- Restrepo, D. (2000) *La participación comunitaria*. Bogotá: Javegraf
- Rey G. (1998) Imaginar lo humano *Revista Eleutheria*, U de Manizales
- Rey G. (2000) *Cultura y desarrollo humano: Una relación que se traslada*. Ponencia. Bogotá: Modulo de Desarrollo Humano Maestría en Desarrollo Social y Educativo, CINDE UPN 11.
- Rey G. (1987) Las huellas de lo social: Interacción, Socialización y Vida Cotidiana. *Revista Signo y Pensamiento* Universidad Javeriana, 11, 9 -29
- Rodríguez, C. (2000) *El Gobierno Escolar: Un Espacio de Formación y Socialización Política*. Tesis no publicada de la Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario, Convenio CINDE – Universidad Sur Colombiana, Bogotá.
- Rojas, G (1997) *Psicología social y Nuevo Líder*. Bogotá: Magisterio.
- Sabucedo, J. (1996) *Psicología Política* Madrid: Síntesis Psicológica.
- Sarmiento, L (2004) *Política pública de juventud en Colombia: Logros, dificultades y perspectivas* Bogotá: Módulo del Diplomado Jóvenes y Adultos: una pedagogía del encuentro
- Sen, Amartya (1999) *El desarrollo como libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Seoane J. y Rodríguez, A. (1988) *Psicología política*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Toro, J. (2001) *El ciudadano y su papel en la construcción de lo social*. Manuscrito no publicado.

- Torrado, S. (1998) *Ciudadanía sin fronteras* España: Desclée de Brouwer.
- Torres, A. (2002) *Movimientos sociales, organizaciones populares y constitución e sujetos colectivos* Bogotá: UNAD
- Torres, A. (2003) *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2004) *Organización y Participación Social en Colombia*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate
- Viche, M. (1986) Animación sociocultural y educación en el tiempo libre.
En: Ucar, X (1992) La animación sociocultural España: Ediciones CEAC