

La participación estudiantil en contextos de ruralidad

Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda ¹
Eduard Andrés Quitián Álvarez ²

Resumen

En los diferentes contextos rurales perjudicados por el clientelismo y el abandono, las comunidades locales depositan en la escuela —única institución formadora que opera de forma continua allí— sus esperanzas de una generación futura con mayor conciencia social y política. En tal sentido, el presente artículo indaga las significaciones sobre participación escolar que comparte un grupo de actores sociales vinculados a tres instituciones educativas rurales del Caribe colombiano. Se diseñó una investigación etnográfica de corte cualitativo en la que se usaron tres tipos de técnicas: la observación participante, la entrevista individual semiestructurada y el grupo de discusión. Los resultados evidencian que en la escuela cohabitan tres fenómenos que problematizan tanto la formación como el ejercicio de la participación estudiantil: las visiones adultocéntricas, los autoritarismos y las prácticas de represión. Se concluye que, si la escuela pretende contribuir a la formación de jóvenes participativos, más allá de insistir en los mecanismos institucionales —como única vía para el ejercicio democrático—, se requiere resignificar las formas auténticas en que ellos mismos manifiestan su protagonismo y participación.

Palabras clave: educación rural, participación estudiantil, estudiante de secundaria, investigación pedagógica, etnografía



¹ Universidad Militar Nueva Granada
alvaro.rivera@unimilitar.edu.co

² Universidad Santo Tomás

Recibido: 01/06/2021
Revisado: 24/06/2021
Aprobado: 02/03/2022
Publicado: 24/05/2022

Para citar este artículo: Rivera, Á., & Quitián, E. (2022). La Participación estudiantil en contextos de ruralidad. *Praxis & Saber*, 13(33), e12690. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12690>

Student participation in rural contexts

Abstract

In the diverse rural contexts affected by clientelism and neglect, the local communities entrust their hopes for a future generation with greater social and political awareness to the school—the only training institution that operates continuously in these areas. In this regard, the article explores the significance of school participation shared by a group of social actors linked to three rural educational institutions in the Colombian Caribbean. The research was designed as a qualitative ethnographic study using three types of techniques: participant observation, semi-structured individual interview, and focus group discussion. The results show that three phenomena coexist in the school that problematize both the training and the practice of student participation: adult-centered visions, authoritarianism, and repressive practices. It is concluded that, if the school intends to contribute to the training of participatory young people, beyond insisting on institutional mechanisms—as the only way to exercise democracy—it is necessary to reconsider the authentic ways in which they manifest their protagonism and participation.

Keywords: rural education, student participation, high school student, pedagogical research, ethnography

Participação estudantil em contextos rurais

Resumo

Nos diversos contextos rurais afetados pelo clientelismo e abandono, as comunidades locais confiam suas esperanças de uma geração futura com maior consciência social e política à escola — a única instituição formadora que opera continuamente naquelas áreas. A este respeito, o artigo analisa os significados da participação escolar compartilhada por um grupo de atores sociais ligados a três instituições de educação rural no Caribe colombiano. A pesquisa foi concebida como um estudo etnográfico qualitativo utilizando três tipos de técnicas: observação participante, entrevista individual semiestruturada e discussão em grupo de foco. Os resultados mostram que na escola coexistem três fenômenos que problematizam tanto a formação quanto a prática da participação estudantil: visões centradas no adulto, autoritarismo e práticas repressivas. Conclui-se que, se a escola pretende contribuir para a formação de jovens participativos, além de insistir nos mecanismos institucionais — única forma de exercer a democracia —, é necessário reconsiderar as formas autênticas em que eles manifestam seu protagonismo e participação.

Palavras-chave: educação rural, participação estudantil, estudante do ensino médio, pesquisa pedagógica, etnografia

La ciudadanía participativa tiene su origen en el proyecto democrático construido en Atenas entre los siglos V y IV a. de C, cuya principal característica fue la intervención directa de la ciudadanía en el gobierno de la ciudad. Posterior a esta experiencia, y solo hasta el siglo XVIII, en el contexto del primer liberalismo y de la revolución industrial, se advierte un resurgimiento de las experiencias de participación, esta vez expresadas como demanda de derechos y libertades frente a los conjuntos políticos y económicos dominantes.

Según Giner (2007) y Fernández y Salmerón-Manzano (2019), la conquista de las diferentes generaciones de derechos es el resultado del comportamiento activo de la ciudadanía, del poder de las personas y de su agrupamiento. Los derechos son batallas vencidas que evidencian una actitud responsable de la sociedad civil hacia los asuntos públicos. En esta línea, Macpherson (2003) subraya que la ciudadanía participativa, como consigna de los movimientos estudiantiles de nueva izquierda y de los grupos de trabajadores fabriles, se difundió entre 1960 y 1970 como resultado del creciente descontento de los trabajadores y la sensación más generalizada de alienación en toda la sociedad.

Sin embargo, en un escenario de dependencia, donde los ciudadanos se han convertido en consumidores de derechos frente al Estado, Cortina (2007) recuerda que la participación es la clave para luchar contra el inmovilismo, la apatía y el silencio ante diversas formas de explotación. La participación genera esperanza porque desarma el fatalismo. Desde la mirada de Midaglia (2001) y de Camps y Giner (2014), la participación ciudadana es el mecanismo social y político de mayor viabilidad si los grupos sociales que padecen las fisuras de la democracia representativa quieren comprometerse con la reivindicación de sus derechos.

Como lo advierte Hurtado (2016), por medio de la participación, los ciudadanos pueden intervenir en las decisiones que les conciernen y en la vigilancia al ejercicio del gobierno. Para Francisco (2007), el ideal de ciudadanía plena necesita equipamiento completo: espada y escudo. El escudo de una protección social robusta y la espada de una participación política activa que no se limite a la elección de representantes. En la misma dirección, Apel (1986) y Habermas (2005) afirman que solo a través de la participación de la ciudadanía en la deliberación legislativa es posible legitimar el trasfondo moral y político de las normas sociales.

No obstante, autores como Alvarado-Espina (2018) ponen de relieve cómo la sociedad que favorece el neoliberalismo resulta disfuncional para los principios democráticos, ya que la libertad económica *elitiza* el proceso de toma de decisiones, promueve el desarraigo de la economía de los ámbitos social y político y conduce a una autoexclusión del sistema político. Así, mientras las libertades negativas remiten a la esfera del mercado, al escenario privado y al consumo de derechos, las libertades positivas orientan a los ciudadanos hacia la solidaridad pública y la participación (Carvajal, 2016).

En este sentido, Hurtado (2016) plantea la necesidad de desarrollar un entorno político e institucional en el que los ciudadanos tengan oportunidades de participar eficazmente y puedan ejercer su influencia sobre la marcha de los asuntos comunes. Alvarado-Espina (2018) insiste en que las demandas mayoritarias de la sociedad deben traducirse en el resultado de los procesos que adelantan las instituciones políticas. Habermas (2005), por su parte, recuerda que la participación puede expresarse en canales institucionalizados, pero también a través de

la solidaridad y la deliberación público-política no institucionalizada.

La manera de asumir la ciudadanía que se atiene a requerimientos legales y formales dentro del orden constitucional de una sociedad puede dar lugar a la experiencia de una “ciudadanía asistida” y, por lo tanto, desde una perspectiva liberal, la ciudadanía puede significar simplemente la socialización institucional de los derechos individuales. Por su parte, otra forma de ejercer la ciudadanía apunta a una experiencia de “ciudadanía autónoma”, que implica la pertenencia a un colectivo que da sentido a los proyectos personales —el ser parte—, la garantía de igualdad de oportunidades para acceder a bienes sociales —el tener parte— y la posibilidad de participar en la organización y gestión de la comunidad de manera directa y activa —el tomar parte—.

Cortina (1993) dice que “el gobierno del pueblo se entiende sobre la base de la isonomía, es decir, de la igualdad entre los ciudadanos... Será democracia radical aquella que exige la participación directa de todos los ciudadanos en la toma de decisiones” (p. 13). Según Oraison (2016) la participación como factor necesario para la formación ciudadana se fundamenta en las propuestas investigativas de Orlando Fals Borda y Paulo Freire. El primero aboga por un empoderamiento de comunidades de campesinos mediante la *investigación acción participativa*, que incluye educación de adultos, investigación científica y acción política. En su lugar, Freire resalta el carácter potencial, práctico y activo de la ciudadanía. La participación y la acción política son las dinámicas de realización y verificación paulatina de la ciudadanía, en la medida en que les permite a los sujetos identificar las estructuras de opresión, resistir ante los procesos de dominación cultural y crear acciones políticas en pro de su emancipación personal y colectiva.

De acuerdo con Oraison (2016), Freire le asigna una importancia relevante a la educación para la construcción y el ejercicio de la ciudadanía. Desde este punto de vista, la escuela asume su praxis pedagógica como praxis política. No es suficiente entonces con que los sujetos en la escuela se sientan integrados a una institución que desarrolla competencias y socializa conocimientos; es imprescindible además que se reconozcan como agentes políticos con conciencia crítica y agencia transformadora de sí mismos y de su propia realidad, pues, como afirma Bolívar (2016), “el ciudadano en una democracia no nace, se hace. Por ello, la democracia se aprende y, por tanto, hay que enseñarla” (p. 74).

Sobre la base de estos planteamientos, la presente investigación tiene como objetivo comprender el entramado de significaciones que los actores sociales vinculados a tres instituciones educativas rurales del Caribe colombiano comparten sobre el aporte de la escuela a la construcción de ciudadanía, esto es, sobre la contribución de la escuela a la formación de sujetos con mayor capacidad de agencia, resistencia y organización.

Metodología

El presente trabajo se llevó a cabo en tres instituciones educativas rurales de un municipio del Caribe colombiano localizado en el departamento de Bolívar. Es una etnografía interpretativa de corte cualitativo en la que se estudia un fenómeno en su ambiente natural y, por lo tanto, la implicación del investigador en la cotidianidad de la vida comunitaria y escolar (Berger & Luckmann, 2015; Geertz, 1992). Igualmente, se privilegia la construcción de alteridades *in situ*,

la recuperación del punto de vista del actor, el contraste de diferentes fuentes de información y la formulación progresiva de hipótesis de trabajo a partir de los análisis emergentes (Vasilachis, 2019).

En el estudio se usaron tres tipos de técnicas: la *observación participante* se adelantó de forma permanente, en la que se privilegiaron aquellas escenas más funcionales para los propósitos de la investigación, como las rutinas del gobierno escolar y otros espacios de discusión y toma de decisiones; las *entrevistas individuales semiestructuradas* se llevaron a cabo con diferentes actores dentro de cada estamento —cuatro a directivos docentes, dieciséis a docentes, once a estudiantes, tres a egresados y seis a otros miembros de la comunidad— y se buscó contrastar los testimonios hasta conseguir una aproximación lo más fiel posible al entramado de significados compartidos; por último, los *grupos de discusión* —tres con estudiantes, tres con docentes y dos con otros miembros de la comunidad— se convocaron después de las entrevistas individuales y estuvieron orientados a decantar las concepciones intersubjetivas sobre algunos aspectos que comenzaron a configurarse como dimensiones constitutivas del objeto de estudio.

Resultados y discusión

Los resultados que se describen a continuación dan cuenta de las categorías centrales que emergieron del ejercicio de análisis. En primer lugar, se problematiza la visión del mundo adulto como condicionante de la participación escolar. En segundo lugar, se profundiza en uno de los aspectos que más obnubila la capacidad de agencia de los jóvenes: los autoritarismos escolares. Finalmente, se establece que no solo hay inhibición, sino también prácticas de represión que recrudecen aún más el ejercicio participativo. Los testimonios citados están codificados del siguiente modo: la primera parte se refiere a la institución educativa, la segunda al consecutivo de los participantes según cada estamento y la tercera a la técnica de campo empleada.

Visión adultocéntrica de la participación escolar

Se encontró que frecuentemente los estudiantes no son convocados a las instancias donde se toman decisiones. Sencillamente se les comunican las conclusiones de las reuniones y se les pide ajustarse pasivamente a las determinaciones. Los estudiantes tienen la percepción de que esto obedece a que sus iniciativas no son valoradas por los profesores ni por los directivos escolares como algo que pueda contribuir al buen funcionamiento del centro educativo. Tienen la visión de que los adultos no les confieren el estatus que ellos se merecen, a menudo por su minoría de edad, por su nivel de formación o simplemente por su condición de escolares. Al respecto, un estudiante plantea:

- INSTEC-E01-GD: Los estudiantes en este colegio son una figura burocrática. No se les tiene en cuenta para nada. En realidad, aquí el rector y su comité de los profesores toman las decisiones sin tener en cuenta el consentimiento de los representantes o de los estudiantes directamente. Aquí no nos toman en cuenta para tomar las decisiones. Lo que son los profesores, el rector y el coordinador se reúnen y toman sus decisiones y no nos tienen en cuenta. Solo nos reúnen y nos informan, por ejemplo, que mañana no hay clase, pero no nos tienen en cuenta para saber qué es lo que nosotros opinamos sobre las cosas

que pasan en la institución.

Ciertamente, los estudiantes que por osadía consiguen manifestar sus propuestas tienen la sensación de que los adultos los escuchan por la presión que ellos ejercen, pero señalan que frecuentemente sus ideas se trivializan o se desacreditan de algún modo y casi nunca se llevan a la práctica. Por su parte, los representantes estudiantiles experimentan que sus planteamientos poseen muy poca resonancia en los consejos institucionales y tienen escasa incidencia en el establecimiento de acuerdos. Los jóvenes sienten que no se les confiere el mismo valor a sus aportes con respecto a los emitidos por los adultos. Por esto, la mayoría de las decisiones se basan exclusivamente en el intercambio de ideas entre los profesores y los directivos escolares. En esta dirección, un estudiante dice:

- INSTEC-E01-GD: Lo que nosotros pensamos a los adultos les da igual. Al inicio lo escuchan a uno, pero finalmente no lo toman en cuenta. Por eso es que si alguien aquí toma la iniciativa de que nos reunamos, los demás estudiantes van a decir “¿para qué vamos a perder el tiempo si a nosotros no nos van a escuchar nada?”. Ese es el problema, porque, si fuéramos unos jóvenes que hiciéramos eso, el colegio estaría más adelantado y hasta mejor.

Como lo deja ver el anterior testimonio, la subvaloración a sus ideas e iniciativas es uno de los factores que desestimula la implicación de los estudiantes participativos en los procesos escolares y se ha convertido en uno de los principales argumentos que exponen los estudiantes difusos¹ para justificar por qué ellos prefieren mantenerse al margen de cualquier iniciativa. Se puede inferir, entonces, como lo plantean Rovira-Rubio y Montoya-Castaño (2021), que la acción juvenil en el medio rural tiene modos de organización polifacéticos, no jerárquicos; con una temporalidad alternativa a las coordenadas institucionales y que, por lo tanto, trasciende la mirada funcional y comúnmente adultocéntrica.

Cuando se les preguntó a los directivos escolares por este asunto, ellos argumentaron que, además de su implicación en los consejos institucionales, a los estudiantes se les ofrecen oportunidades de protagonismo en diferentes espacios. Sin embargo, al depurar los datos, se encontró que la participación a la que ellos se refieren consiste en la designación de responsabilidades prácticas que los estudiantes tienen que desarrollar cuando se lleva a cabo algún evento o tiene lugar una actividad en la que se requiere de su apoyo. Esto es lo que Ascorra *et al.* (2016) juzgan como un tipo de participación escolar tutelada, instrumental y utilitarista.

Por ejemplo, cuando se llevó a cabo la semana cultural en una de las escuelas visitadas, a los estudiantes se les asignaron algunas tareas como recibir a las delegaciones o arbitrar los encuentros deportivos, pero en ningún momento fueron convocados para discutir acerca de la organización general de la celebración o la aprobación de los recursos. Estos asuntos fueron determinados exclusivamente por el director en coordinación con algunos profesores. En esta dirección, un estudiante comenta:

- INSELPA-E03-GD: Una cosa es que lo dejen expresar su opinión y otra muy distinta es

¹ Se emplean las nociones de *estudiante participativo* y *estudiante difuso* para describir grados de compromiso frente a los asuntos comunes; los primeros están plenamente comprometidos e intervienen en estos asuntos; los segundos, aunque sensibilizados por las problemáticas, no se involucran.

que lo dejen hacer algo, porque nosotros sí hablamos, pero no nos dejan participar. A veces nos dan un rol en algún evento, pero nada con trascendencia. Nosotros los estudiantes no tenemos participación para proyectos mayores, solo para proyectos pequeños. Eso se debe a que la institución no cree que nosotros tengamos la capacidad de liderar un proyecto significativo. No confían en nosotros.

Como lo muestra este testimonio, los estudiantes tienen la percepción de que las pocas oportunidades de protagonismo que se les conceden están confinadas a tareas de insuficiente trascendencia, por lo que no las valoran como una genuina participación desde el punto de vista ético y político. Todo parece indicar que, como lo sostienen González y Henríquez (2016), una de las principales dificultades que encuentran los jóvenes involucrados en escenarios potenciales de participación es un adultocentrismo implícito, con el que se condiciona la influencia de las personas jóvenes a espacios en los que sus acciones no tienen mayor repercusión. En el presente caso, los estudiantes comparten la concepción de que los adultos no los valoran como interlocutores válidos en el discernimiento de los asuntos neurálgicos del centro educativo.

Además, esta visión adultocéntrica de la participación escolar obedece a una concepción de democracia que, si bien permite la elección y nombramiento de representantes para participar en el gobierno escolar, no posibilita la realización de debates con intervención de los miembros de la comunidad educativa sobre asuntos de interés general. Es una democracia aparente que no favorece la participación en la deliberación y la toma de decisiones sobre aspectos comunitarios. Garcés (2017) señala que este tipo de democracia da lugar a una participación falsa porque las decisiones sobre los asuntos más relevantes para la comunidad estudiantil son tomadas exclusivamente por los adultos que administran la escuela.

Esta visión adulta que busca asegurar el poder y desconfía de los aportes que los jóvenes pueden hacer en la escuela refleja una carencia de experiencias democráticas significativas durante la propia infancia y adolescencia. Stojnic (2016) advierte que, si los educandos se sienten reconocidos como agentes de acción real en su escuela y promotores del direccionamiento colectivo de la institución, muy seguramente van a desarrollar una capacidad o disposición para integrarse luego a medios de participación política formales o no formales que buscan injerencia en la transformación de la sociedad. Así, la forma hegemónica en que los adultos gestionan la participación de los más jóvenes en la escuela puede obedecer a un déficit de sus experiencias tempranas de educación ciudadana y democrática.

Desde una perspectiva complementaria, el estudio también reveló que los estudiantes se sienten estimulados a participar cuando se les reconocen sus cualidades, se les ofrece protagonismo real y se les otorga autonomía para la realización de sus iniciativas. Hernández *et al.* (2020) consideran fundamental “promover acciones formativas con un enfoque participativo para fomentar la cultura cooperativa como eje clave a la hora de atraer, implicar y asentar a la juventud en el medio rural” (p. 10). Sin embargo, en el caso estudiado existe un imaginario arraigado según el cual los jóvenes son irresponsables e indiferentes. Debido a ello, no se valoran sus capacidades ni sus iniciativas. En este sentido, una estudiante afirma:

- INSTEC-E07-EI: También se requiere que la comunidad acepte a los jóvenes, porque

por lo general la comunidad tiene un mal concepto de los estudiantes del colegio, pero yo te puedo decir que mis compañeros son personas de bien. Son *pelaos* que no se meten con nada ni con nadie, y por el solo hecho de cómo hablan y cómo visten por ahí los califican. Yo hice una campaña de recolección de libros para reformar la biblioteca. Entonces, uno salía con una carreta por el pueblo a recoger libros, pero la gente decía que uno quería esos libros para jugar. Entonces, eso tiene mucho que ver, porque, si uno intenta y la comunidad no lo acepta, eso también desmotiva.

La falta de reconocimiento a las cualidades e iniciativas de los estudiantes provoca que ellos internalicen un concepto negativo de sí mismos que les impide concebirse como sujetos con capacidad de agencia para contribuir a la construcción de mundos mejores, y los confina a un estado de inmadurez y dependencia nocivo para la construcción de ciudadanía. En efecto, como lo advierten Lay-Lisboa y Montañés (2018), los menores no pueden ser vistos como cuerpos dóciles y subyugados, pues, si bien es cierto que históricamente se ha perpetuado una relación de dominación frente al mundo adulto —que se agudiza en el medio rural frente al mundo urbano, mundo civilizado, mundo ilustrado—, existe también la posibilidad de resistencia y de revertir los clásicos modelos participativos.

Los autoritarismos escolares como amenaza a la capacidad de agencia

Los estudiantes participativos también manifiestan que frecuentemente se sienten frustrados porque sus propuestas no encuentran aval para llevarse a la práctica. Señalan que a menudo les interponen argumentos para no viabilizar sus iniciativas y en ciertas oportunidades les arguyen que cualquier propuesta debe superar el conducto regular y ser aprobada en los consejos institucionales, aun cuando ellos saben que en la escuela muchas intenciones se materializan sin necesidad de tanta burocracia. Así lo expresa un estudiante que ejerce cierto liderazgo en su institución:

- INSTEC-E07-EI: Los baños no funcionaban por el mal estado. Entonces yo me acerqué donde el coordinador y hablé con él. Él me dijo que el lunes siguiente los baños iban a estar arreglados. Durante todo el año me dijo lo mismo y nunca los arreglaron. Yo siempre iba y le decía: “profe, ¿qué pasó con los baños? Los estudiantes me dicen que hagamos algo”. Entonces él me decía que yo ya le había dicho, que no le insistiera tanto, que ellos sabían cuándo los iban a arreglar .

Esto indica que, si bien hay un grupo de estudiantes que evidencian cierta desafección frente a los procesos escolares, hay otros mucho más activos, interesados en contribuir al buen funcionamiento de la institución educativa. Sin embargo, la actitud de la escuela al interponer obstáculos para no viabilizar sus propuestas conduce a que no se potencien los liderazgos que vienen formados desde el hogar y, por esta vía, a inhibir la capacidad de agencia del sujeto. Este es un asunto que merece especial atención si se considera, como lo plantean Calduch *et al.* (2020), que la participación en escenarios universitarios y sociales depende mucho de la promoción de la cultura participativa en los niveles educativos iniciales.

De acuerdo con la perspectiva de los diferentes actores, lo anterior obedece en buena medida al control absoluto que ejerce el director escolar sobre todos los procesos. Los profesores tienen

la percepción de que muchas de las propuestas de los estudiantes no se materializan en acciones concretas porque algunas de ellas pueden amenazar los intereses del director o implicar cierta sensación de descontrol que él no está dispuesto a adjudicarse. Este planteamiento concuerda con lo hallado por Meza y Ramos (2021) cuando describen que entre los docentes predomina la percepción del liderazgo educativo autoritario: el que actúa de manera impositiva está blindado del diálogo y es renuente a asimilar otras opiniones. En el caso estudiado, los docentes aseguran que en la institución se requiere superar un sistema de esclusas administrativas para poder llevar a la práctica iniciativas que en un contexto más democrático serían valoradas positivamente. En este sentido, un docente problematiza:

- CALDIPAL-P04-EI: En el colegio se organiza un consejo estudiantil. De allí se saca un representante al consejo directivo y se elige un personero. Esos estudiantes llevan un sinnúmero de propuestas, pero siempre han sido estancadas esas propuestas porque no hay presupuesto o porque de una u otra manera pueden afectar a las directivas de la institución.

Por su parte, los padres de familia sostienen que la implicación de los estudiantes en los procesos escolares depende principalmente del estilo de administración que ejerce cada director. Si el director de turno es autoritario y se inclina por tomar decisiones de manera arbitraria, eso significa que durante su periodo los estudiantes van a tener pocas opciones de participación. No obstante, si el director tiene la política de trabajar en comunión con los demás actores y de reconocer sus aportes, esto conlleva que los estudiantes disfruten de un terreno fértil para sacar adelante las iniciativas que se proponen. Al respecto, una madre de familia analiza:

- INSTEC-PF03-GD: Cuando aquí hacen las elecciones entre los estudiantes para sacar el personero, resulta que acá el personero es por el momento en que lo nombran, pero después y automáticamente le violan el derecho a ese personero. Le violan el derecho de habla porque no lo dejan participar ni realizar lo que él quiere. ¿Cuál es la base que debe apoyar a ese personero? El rector, que él diga: “existe un personero y vamos a darle la calidad a él para que participe, para que haga”, pero no. Lo que hacen es violarle el derecho de hablar.

En cuanto al apoyo recibido por parte de los profesores, los estudiantes manifestaron que algunos de ellos utilizan las sesiones de clase para concientizarlos acerca de la importancia de su implicación en los asuntos escolares, pues los estimulan a exigir explicaciones, a demandar soluciones y a proponer alternativas, pero cuando finalmente deciden organizarse, esos mismos profesores no les ofrecen ningún tipo de respaldo e, incluso, llegan a oponerse. Esto puede ser análogo a lo expuesto por Belavi *et al.* (2021) cuando manifiestan que “algunos docentes valoran poder participar en las decisiones sin que estas les vengán impuestas, pero consideran la participación del estudiantado una concesión y admiten su lugar secundario. Así, la igualdad democrática no se realiza completamente” (p. 249). De este modo, un estudiante afirma:

- INSELPA-E03-GD: En el colegio sí nos han enseñado a ser críticos. Los profesores siempre nos dicen: “critiquen. Vayan más allá de lo que ven”, pero a la hora de querer ser críticos, siempre nos bajan. Tienen una contradictoria tan grande. Nos dicen: “critiquen, critiquen, vayan más allá”, pero a la hora de que uno quiere de verdad criticar, ellos mismos

nos bajan porque saben que uno a veces va en contra de unos profesores o en contra de alguna forma de actuar de ellos. Entonces, hay una contradicción muy grande que se presenta en el colegio.

Al indagar acerca de este planteamiento, se encontró que hay algunos profesores que concientizan a los estudiantes en el aula y los apoyan cuando se manifiestan, ya sea a través de las instancias institucionales o con mecanismos emergentes. En su gran mayoría son profesores nativos y regulados por el decreto 2277 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1979). Por el contrario, hay otro conjunto de profesores que se sintonizan con el discurso, pero no se comprometen en la práctica. En este caso, son profesores del decreto 1278 (MEN, 2002), que por su tipo de legislación no pueden entrar en conflicto con quien evalúa su desempeño anualmente.

Al profundizar acerca de las justificaciones que presentan estos últimos para actuar de esta manera, ellos subrayaron estar plenamente de acuerdo con que los estudiantes se manifiesten y se impliquen en los procesos escolares, pero reconocieron que su compromiso tiene ciertos límites, debido a que temen, por un lado, ser señalados por el director escolar e incluso por sus mismos compañeros como profesores que agitan a los estudiantes en contra de la institución y, por otro, las consecuencias que este tipo de enjuiciamiento les acarrearía. A este respecto, uno de los docentes implicados dice:

- CALDIPAL-P04-EI: Si como docente de sociales yo organizo a los muchachos y les doy el impulso inicial para que ellos se organicen, muchas veces eso se toma a nivel personal, como si fuera una persecución al señor rector o a los directivos. Entonces, muchas veces se estanca el muchacho allí por no llevar la contraria y por no tener problemas personales con el rector, con las directivas o con algunos docentes.

Así, se evidencia que hay múltiples maneras autoritarias que asumen los adultos que ejercen y administran el poder en la escuela, y que afectan de manera considerable el desarrollo de la capacidad de agencia de los estudiantes. Según Larrondo (2017), el autoritarismo escolar se activa para normalizar o impedir la emergencia de lo político en medio de las prácticas de participación de los jóvenes. Lo político es entendido como la realidad y la potencialidad del conflicto y el antagonismo que se da entre sujetos diferenciados de un grupo humano y que pueden dar lugar a una identidad colectiva, a un *nosotros*, en la medida en que se abran a la posibilidad de construir intereses comunes mediante el discurso.

Como lo indica Chaux (2012), las competencias ciudadanas requieren un clima propicio para su desarrollo en el que intervienen las *variables del cuidado de las relaciones y la estructura de la clase o el espacio educativo*. La primera dimensión tiene que ver con el tipo de relación que se establece con el otro, la preocupación por su bienestar, el tipo de comunicación, el apoyo, la cohesión y el manejo de los conflictos que se dan al interior del grupo. La segunda se refiere a la definición de normas y su cumplimiento por parte de todos los miembros de la comunidad, el orden y el seguimiento de directrices. Según el énfasis que den los adultos —docentes o directivos— a ambas variables, se pueden identificar educadores permisivos —alto nivel de cuidado, bajo nivel de estructura—, negligentes —bajo nivel de cuidado, bajo nivel de estructura—, democráticos —alto nivel de cuidado, alto nivel de estructura— o autoritarios —bajo nivel de cuidado, alto

nivel de estructura—.

Según los hallazgos del presente estudio, se identifica que los docentes y directivos por lo general privilegian el orden estructural de la institución y el modelo vertical de organización entre los miembros de la comunidad educativa sobre el cuidado de los estudiantes con respecto a su bienestar, sus relaciones, sus formas de comunicación y sus necesidades personales o grupales. Este estilo educativo no permite valorar la comunicación de iniciativas que emergen de los mismos estudiantes. Tan solo se tienen en cuenta las directrices o normas establecidas por las instancias adultas y directivas de la institución.

De la inhibición a la represión escolar

De acuerdo con la información analizada, se halló que uno de los aspectos que más dificulta la implicación de los estudiantes en los procesos escolares es su frecuente exposición a mecanismos de represión escolar. Los estudiantes participativos expresaron que muchas veces se han sentido amenazados y perseguidos como consecuencia de manifestar sus inconformidades y de exigir acciones oportunas para solventar algunas irregularidades. Compartieron que algunas veces los han intimidado y los han calificado como revolucionarios. En otras oportunidades, se han sentido rechazados en el trato cotidiano y, en algunas ocasiones, les han sugerido concentrarse en sus estudios y no involucrarse en asuntos controvertidos. El testimonio de una estudiante representa esto:

- INSTEC-E01-GD: Muchas veces los estudiantes nos quedamos callados frente a muchas cosas porque uno siempre queda como el revolucionario. Cuando sucedió lo del rector, yo fui una de las que tomó el megáfono y gritó que no queríamos a ese señor nuevamente por acá, pero eso como que le trae problemas a uno.

Como lo deja ver este testimonio, las prácticas represivas han conseguido inhibir los deseos de participación incluso dentro del grupo de los estudiantes más activos. Si bien son conscientes de que para conseguir sus demandas requieren reclamar, presionar y exigir y no solo presentar una propuesta, lo cierto es que muchas veces prefieren dar un paso al costado antes que sufrir represalias por sus actos. Por su parte, para los estudiantes menos activos, pero que frecuentemente se debaten entre manifestarse o no hacerlo, la represión y el señalamiento que sufren sus compañeros hace que se decanten por la segunda alternativa y se sumen al grueso de estudiantes indiferentes. En este sentido, una estudiante reconoce:

- INSTEC-E07-EI: Yo casi pierdo el año porque hay algunos profesores y el rector que son bastante amigos. Entonces, si yo reclamo, él se siente ofendido, y si él se siente ofendido, él habla con los profesores. Así pasó, yo casi pierdo el año. Yo era bien intensa diciéndole: “profe, necesitamos esto”, “no han arreglado esto”, y siempre me trataban de cansona: “deja de estar molestando y procura estar pendiente a los estudios”. Eso igual lo desmotiva a uno. Uno se pone a pensar que “mejor se queda quieto” y gana su año normal.

En la misma dirección, también se encontró que, además de la intimidación que ejercen algunos profesores y directores sobre ellos, los estudiantes más activos frecuentemente están expuestos a la burla, al rechazo y al señalamiento por parte de sus mismos compañeros e incluso de algunos miembros de la comunidad. Debido a que en los corregimientos visitados se han

conformado grupos que sostienen una profunda rivalidad, lo cual revierte en las relaciones al interior del centro educativo, cuando el estudiante se manifiesta y pone en evidencia alguna irregularidad, puede que eso también amenace los intereses particulares que tienen algunos miembros del pueblo sobre la escuela y a quienes les favorece que los procesos escolares continúen desarrollándose sin alteraciones. El testimonio de un padre de familia profundiza en este planteamiento:

- INSTEC-PF03-GD: Aquí cuando el estudiante quiere mostrar su capacidad de liderazgo, en seguida, si él habla y dentro del problema que se está hablando hay familia, en seguida lo señalan. Y si de pronto se atreve a decir algo de algún docente, todo el mundo lo señala y con la nota lo callan. El joven aquí encuentra esas dos barreras que no lo dejan, porque ya queda como reportado y señalado; señalado por los docentes y por las mismas personas de la comunidad. Queda totalmente señalado: “ese es el revolucionario. Ese es el tal”.

Según lo entienden diferentes actores, cuando hay un estudiante que se destaca por su capacidad de liderazgo y que demuestra un interés especial por el buen funcionamiento de la escuela —al exigir explicaciones, demandar soluciones, denunciar irregularidades, organizar a sus compañeros o proponer alternativas—, entonces ese estudiante es valorado no como un sujeto activo que puede contribuir a que la escuela marche mejor, sino como una amenaza contra los intereses de ciertos individuos sobre el plantel educativo. Aun así, como lo exponen Fernández y Quingáisa (2021), para los jóvenes rurales “el lugar que habitan es expresión de barreras y oportunidades, pero valorado desde la identidad y pertenencia, pueden buscar espacios de reconocimiento y toma de decisiones” (p. 176). Desde este horizonte, un profesor analiza:

- INSTEC-P08-EI: Generalmente hablamos de darle libertad a los estudiantes, pero cuando los alumnos proponen algo, entonces, ahí ya no nos gusta lo que hacen los alumnos. Nosotros mismos coartamos las ideas de los alumnos. A veces pensamos más en nosotros mismos. Por ejemplo, si le damos la opción de hacer algo a los estudiantes, y como producto de eso un estudiante nos reclama algo, entonces pensamos que ese niño se la pasa reclamando: “¿por qué el profesor llegó tarde?” o “¿por qué se han perdido tantas horas de clase?”. Por lo tanto, ese alumno va a estar mal visto. Eso se da aquí en la institución. Entonces, el estudiante va a pensar que lo que está haciendo es malo y se margina.

Como lo desvela el anterior testimonio, existe una profunda incoherencia entre lo que se verbaliza como ideal y lo que realmente los individuos están dispuestos a negociar, porque muchos actores escolares, por un lado, defienden que la escuela es un espacio democrático, que se deben formar estudiantes críticos y, por otro, cuestionan con frecuencia a aquellos que son indiferentes, pero cuando los estudiantes comienzan a implicarse en los asuntos escolares, a manifestar sus inconformidades y a plantear alternativas, entonces los desacreditan como estudiantes desobedientes y agitadores. Así, la escuela no está contribuyendo a la construcción de ciudadanía, sino a su represión. En esta dirección, un profesor propone:

- INSTEC-P09-EI: Yo creo que para conseguir que los alumnos se involucren más en todos los aspectos, primero habría que sensibilizar a la parte administrativa y al cuerpo de docentes, de tal modo que la participación del estudiante no se vea como una piedra en el

zapato.

Ciertamente, algunos profesores reconocen que en la institución se le ha dado mayor importancia al discurso de obediencia que al de participación y tienen la percepción de que los estudiantes aprenden que respetar la autoridad es subordinarse a la voluntad de los adultos y alinearse con los parámetros establecidos. Por su parte, los estudiantes más críticos subrayan que se ha insistido tanto en el cumplimiento de la norma y en el acatamiento de instrucciones que cualquier forma de manifestación que desborde los conductos establecidos es juzgada como un acto de irrespeto y de insubordinación.

Al respecto, los directores escolares afirman que los estudiantes pueden manifestarse siempre que lo consideren necesario con el uso de los estamentos institucionales. Por lo tanto, rechazan vehementemente cualquier otra forma de expresión. Sin embargo, como lo subrayan Lay-Lisboa y Montañés (2018), más allá del tipo de participación que se fomente desde la visión del mundo adulto, lo fundamental es garantizar y validar las propias definiciones y prácticas con las cuales los menores construyen, significan y representan su protagonismo y participación. Además, en el caso estudiado, los estamentos institucionales tienen la limitación de que se encuentran controlados por la misma persona, de tal suerte que, no importa cuáles sean los argumentos que se expongan, cualquier asunto siempre se va a resolver en la misma dirección. A esto se debe que los estudiantes más activos no utilicen los mecanismos institucionales para manifestarse, sino que hagan uso de conductos emergentes creados por ellos mismos.

Todos estos mecanismos de represión por parte de los adultos contra los jóvenes reflejan una visión excluyente de la voz del estudiantado. Para Figueroa-Céspedes y Yañez-Urbina (2020), esta exclusión responde a una intención histórica de imponer un proyecto adulto e ilustrado que asume a los jóvenes como seres carentes de autonomía y razón, sin capacidad de injerencia en los asuntos públicos, incluidos los escolares. Así, la escuela se asume históricamente como una institución para que los jóvenes logren integrarse en los conocimientos dominantes y alcancen el ideal propio de la ilustración —pensar por sí mismos—, visto como la “mayoría de edad”.

Bajo esta mirada, los estudiantes son vistos como adultos incompletos, seres que requieren adquirir la cultura ilustrada mediante la educación escolar y desde una postura pasiva y receptiva. No son concebidos como agentes de cambio con capacidad para plantear ideas. En los últimos años, este problema ha sido abordado desde la perspectiva de la inclusión educativa, en la que se reconoce a los niños y jóvenes como seres con capacidad de agencia política al interior de las organizaciones educativas. La población joven en edad escolar constituye un grupo heterogéneo y diverso cuyas voces enriquecen los saberes que se construyen en la escuela y se resisten a cualquier intento de homogenización por parte de un esquema cultural poderoso.

Seguramente, detrás de la actitud represiva contra la voz del estudiantado activo que busca posicionarse en la escuela también hay una noción de que la escuela es un escenario prepolítico en el que debe imponerse el principio de la autoridad sobre el de la libertad. Para Von Zuben y Gallo (2008), contra esta noción se erigen aquellas posturas anarquistas que consideran la

educación como una acción política que prepara a las nuevas generaciones en el ejercicio de la libertad. Según estos mismos autores, una postura intermedia, como la de Bakunin (1995), permite matizar los extremos absolutos entre autoridad y libertad y comprender que la acción educativa requiere de ambos y que con el transcurso del tiempo la primera debe abrirle el paso a la segunda. Una educación autoritaria que mina por completo la formación en la participación en la escuela invalida cualquier posibilidad de educación para la libertad.

Conclusiones

Si la escuela rural pretende contribuir a la formación de estudiantes participativos y, por lo tanto, a la construcción de ciudadanía, es necesario ir más allá de los mecanismos institucionales como única vía para el ejercicio democrático y reconocer y resignificar las formas más genuinas en que los mismos jóvenes manifiestan su protagonismo y participación. Los espacios de participación representativa no contribuyen a la formación de una participación de los estudiantes cuando estos no tienen la posibilidad de deliberar, disentir, intervenir en la toma de decisiones y actuar en pro de cambios y transformaciones en el entorno escolar.

La participación de los estudiantes en la escuela requiere una actitud de confianza y apertura de los adultos que tienen a su cargo labores administrativas, directivas y docentes en la institución y una voluntad decidida para dar a los jóvenes la posibilidad de criticar, proponer, decidir y sumarse a acciones que respondan a asuntos de interés común. Esto implica también una superación de los propios condicionamientos y prejuicios para reconocer a los menores como agentes de cambio y de acción transformadora; y una resolución de ceder parte de la autoridad para propender hacia una educación en la libertad. En contraposición a esto, se perciben posturas autoritarias, represivas y adultocéntricas que predominan en el contexto de la escuela rural.

Finalmente, la participación estudiantil representa un desafío para la escuela rural en Colombia. Se requiere un esfuerzo articulado y sostenido entre todos los actores de la comunidad educativa —lo cual implica aprendizaje y desaprendizajes para todos— y una profundización en el desarrollo de la formación para la ciudadanía, con el fin de lograr no solo niveles de educación para la ciudadanía política y social, sino posibilitar un ejercicio ciudadano empoderado que transforme situaciones problemáticas del colectivo estudiantil dentro y fuera de la escuela y garantice una formación en el ejercicio de una ciudadanía activa en el conjunto social.

Referencias

- Alvarado-Espina, E. (2018). Una aproximación crítico-contextual al declive de la democracia en la era neoliberal. *Revista Española de Ciencia Política*, (47), 69-91. <https://doi.org/10.21308/recp.47.03>
- Apel, K. (1986). *Estudios éticos*. Alfa.
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuela chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Bakunin, M. (1995). *Escritos de filosofía política*. Altaya
- Belavi, G., Flores, C., Guiral, C., & Türk, Y. (2021). La democracia en los centros educativos españoles:

- concepciones de docentes y estudiantes. *Revista Fuentes*, 23(2), 244-253. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15375>
- Berger, P., & Luckmann, T. (2015). *La construcción social de la realidad*. Amorroutu.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Calduch, I., Llanes, J., Montané, A., & Méndez-Ulrich, J. (2020). Gobernanza y universidad: estudio iberoamericano sobre la participación estudiantil en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 187-209. <https://doi.org/10.35362/rie8313839>
- Camps, V., & Giner, S. (2014). *Manual de civismo*. Ariel.
- Carvajal, R. (2016). Libertad positiva y capacidad política en democracia a partir del enfoque de capacidades de Amartya Sen. *Revista Pensamiento*, 72(274), 1103-1117. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i274.y2016.002>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus; Uniandes Ciudadanía. <http://dx.doi.org/10.7440/2012.62>
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Nobel.
- Fernández, A., & Salmerón-Manzano, E. (2019). Los derechos civiles: tendencias en la investigación mundial. En A. Fernández, G. Luiz, & E. Fernandes (Orgs.), *Instituciones político-jurídicas y desarrollo sostenible* (pp. 86-104). Congreso Euroamericano de Derecho e Política.
- Fernández, J., & Quingáisa, E. (2021). Trayectorias y aspiraciones de jóvenes rurales en territorios en transformación: el caso de zonas rurales de Cayambe, Ecuador. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (32), 157-188. <https://doi.org/10.4422/ager.2021.11>
- Figueroa-Céspedes, I., & Yañez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 109-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>
- Francisco de, A. (2007). *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*. Catarata.
- Garcés, J. (2017). El reto de las escuelas democráticas modernas. El caso colombiano. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 8(15), 1-15. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i15.567>
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giner, S. (2007). La dignidad cívica. En J. Rubio, A. Salmerón, & M. Toscano (Coord.), *Ética, ciudadanía y democracia* (pp. 115 -141). Departamento de Filosofía. Universidad de Málaga.
- González, R., & Henríquez, E. (2016). Participación juvenil en espacios formales de deliberación política: entre el adultocentrismo y la reproducción del discurso adulto. *Rupturas*, 7(1), 125-147. <https://doi.org/10.22458/rr.v7i1.1614>
- Habermas, J. (2005). *Facticidad y validez*. Trotta.
- Hernández, A., Gentile, A., & Herrera, I. (2020). Participación juvenil para el desarrollo rural: análisis

- de un caso cubano en cooperativas agrarias. *Revista de Estudios Cooperativos*, (137), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5209/reve.73864>.
- Hurtado, J. (2016). La participación democrática en Colombia: un derecho en evolución. *Justicia Juris*, 12(2), 59-76. <https://doi.org/10.15665/rj.v12i2.1011>
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas*, 15(26), 109-134. <http://doi.org/10.17163/uni.n26.2017.04>
- Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol17-issue2-fulltext-1176>
- Macpherson, C. (2003). *La democracia liberal y su época*. Alianza.
- Midaglia, C. (2001). La ciudadanía social en debate. En Gioscia, L. (Comp.). *Ciudadanía en tránsito: perfiles para el debate* (pp. 173-189). Ediciones de la Banda Oriental.
- Ministerio de Educación Nacional. (1979, 14 de septiembre). Decreto 2277 de 1979. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002, 19 de junio). Decreto 1278 de 2002. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Meza, K., & Ramos, A. (2021). Estilos de liderazgo del director educativo. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 1(1), 19-23. <https://dx.doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i1.20670>
- Oraison, M. (2016). La Participación como Generadora y Garante de Democracia y Ciudadanía. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 5(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4345>
- Rovira-Rubio, R., & Montoya-Castaño, M. (2021). Acción colectiva juvenil rural: resistencia y re-existencia en tiempos de posacuerdo (Riosucio, Colombia). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 1-27. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4626>
- Stojnic, L. (2016). Participación escolar y percepción sobre el poder para incidir en la arena pública: el caso de un grupo de estudiantes peruanos graduados de la educación secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (8), 101-126.
- Vasilachis, D. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: volumen II*. Gedisa.
- Von Zuben, N., & Gallo, S. (2008). Filosofía, política y educación: sobre la libertad. En G. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 179-206). Trotta.