

January 2011

Sentidos político-morales de la participación de los jóvenes en la escuela

Diana Carolina Jaimes Suárez
Universidad de La Salle, dcarolinajaimes@hotmail.com

César Augusto Pulga Cruz
Universidad Pedagógica Nacional, pulgacesar@hotmail.com

Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda
Universidad de La Salle, 9andres9@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Jaimes Suárez, D. C., C.A. Pulga Cruz, y Á.A. Rivera Sepúlveda. (2011). Sentidos político-morales de la participación de los jóvenes en la escuela. *Actualidades Pedagógicas*, (58), 163-189.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Sentidos político-morales de la participación de los jóvenes en la escuela

Political-Moral Sense of Young People's Participation at School

Diana Carolina Jaimes Suárez

Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle.
dcarolinajaimes@hotmail.com

César Augusto Pulga Cruz

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.
pulgacesar@hotmail.com

Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda

Licenciado en Educación Religiosa de la Universidad de La Salle.
9andres9@gmail.com

Resumen: este artículo es uno de los productos académicos originados de la investigación *Sentidos político-morales de la participación de los jóvenes en la escuela. Una perspectiva desde los estudiantes, maestros y directivos del colegio Agustiniانو norte y del Instituto San Bernardo de la Salle*, con la cual se pretendió indagar por los sentidos político-morales que estudiantes, maestros y directivos le dan a la participación de jóvenes escolarizados en dos instituciones educativas de Bogotá masculinas, de confesión católica y regentadas por congregaciones religiosas. Se trató de una investigación de corte cualitativo, diseñada y desarrollada como un estudio de caso múltiple. Los resultados empíricos y su respectiva contrastación-discusión con la teoría propuesta evidenciaron cuál es la posición que asumen en relación con el tema estudiado los tres actores principales de la comunidad educativa; es decir, los directivos, los estudiantes y los maestros.

Palabras clave: sentido político, sentido moral, estudiantes, maestros, directivos.

Abstract: this paper is one of the academic products of the research entitled *Political-moral sense of young people's participation at school. A perspective by students, teachers and directors from the Agustiniانو Norte School and the Instituto San Bernardo de la Salle*, which aimed to research the political-moral sense that students, teachers and directors give to young students' participation in two all-boys, catholic schools in Bogota, ran by religious orders. It was a qualitative research, designed and developed as a multiple case study. The empirical results and its corresponding comparison-discussion with the suggested theory showed the position of the three main actors in the school community, meaning directors, students and teachers, regarding the matter under study.

Keywords: political sense, moral sense, students, teachers, directors.

Introducción

La pregunta por los sentidos político-morales que estudiantes, maestros y directivos le dan a la participación de los jóvenes en la escuela nos llevó a establecer un acercamiento a la comprensión de dichos sentidos en el marco de una realidad escolar problemática, razón por la cual, el estudio no tenía como fin fundar una propuesta como ideal de dichas prácticas, sino poner en evidencia una realidad educativa disonante que necesitaba ser intervenida.

164

El referente teórico y conceptual desde el cual se fundamentó la investigación tiene como base la filosofía política y la filosofía moral, en respuesta, precisamente, a los sentidos político-morales de la participación escolar. Ahora bien, el tema de la participación en la escuela ya ha sido estudiado por distintos autores, quienes, en su gran mayoría, han desarrollado sus trabajos desde alguno de los actores que intervienen en las prácticas escolares. En nuestro caso, quisimos realizar un estudio, si se quiere, sinóptico y comparativo, en el que se rescatara la voz tanto de estudiantes como de maestros y directivos, de modo que se estableciera como una investigación capaz de brindar una comprensión desde los tres actores, a fin de establecer puntos de acuerdo y disonancia en relación con el objeto de estudio. La línea que proponemos para el desarrollo de este escrito es la siguiente.

En la primera parte, se estructura toda la fundamentación teórica de la investigación, para lo cual nos basamos en el trabajo intelectual sobre filosofía política presente en Jürgen Habermas y el ejercicio teórico sobre filosofía moral, desarrollado por Immanuel Kant. Aquí vale la pena anotar que en el contexto epistemológico de la investigación cualitativa, la teoría se establece como una forma de apoyar la comprensión conceptual de las categorías empíricas emergentes. Debido a lo anterior, la literatura propuesta en el marco teórico fue el resultado de continuas construcciones y deconstrucciones, de acuerdo con las categorías que fueron apareciendo en el contacto con la

realidad estudiada mediante la recolección y el análisis de la información empírica. Posteriormente, se expondrá la argumentación epistemológica de la metodología empleada para el desarrollo de la investigación con su respectivo diseño. Finalmente, plasmaremos los resultados de la investigación evidenciando los hallazgos obtenidos en el análisis de la información empírica en respuesta a los objetivos de la investigación y posteriormente, plantaremos la discusión-contrastación entre los resultados empíricos y la fundamentación teórica elaborada a manera de conclusión.

Interpretación de Habermas. Comprensión de los sentidos políticos de la participación en la escuela

Teniendo en cuenta los análisis preliminares de la información recogida y las categorías empíricas que de ellos iban surgiendo, se construyó la comprensión conceptual de la investigación que se plantea a continuación. Según Habermas, la estructura política del Estado está constituida por un centro que detenta el poder y una periferia que, en el común de los casos, se limita a obedecer los mandatos que provienen del centro. “Los procesos de comunicación y decisión del sistema político articulado en términos de Estado de derecho se ordena conforme a un eje centro-periferia” (Habermas, 2005, p. 435), sin embargo, esta organización ha ocasionado el protagonismo del poder administrativo en detrimento de la organización y unión de la sociedad civil, ya que “las intervenciones administrativas y la supervisión constante desintegran la estructura comunicativa del trato cotidiano en la familia y en la escuela, en el municipio y en el vecindario” (Habermas, 2005, p. 449).

Leer este principio habermasiano en el contexto de la participación escolar implicaría pensar que la escuela sufre los mismos percances que acontecen en el Estado más amplio, pues, por una parte, cohabitan estamentos administrativos-directivos centralizados que monopolizan el poder y periferias excluidas de todo tipo de empoderamiento y participación. Por otra parte, se generan mecanismos académicos o normativos de silenciamiento que no permiten procesos de emancipación. Por esta razón, se evidencia que el poder administrativo no se presta para generar procesos de participación en las que podríamos llamar *periferias escolares*.

Asimismo, Habermas critica la representación como una vía incapaz de posibilitar el empoderamiento de la periferia de cara a contrarrestar el flujo del poder central, ya que cuando describe los estamentos que

constituyen el centro administrativo se refiere a las organizaciones parlamentarias y jurídicas, así como a los partidos políticos establecidos y al sistema de elecciones. Los procesos electorales y de representación se dinamizan bajo un sistema poliárquico, en el cual un pequeño grupo gobierna y la participación de las masas se limita a elegir dirigentes en elecciones dominadas por las elites que compiten. En consecuencia, “los grupos de líderes, que compiten unos con otros, no quedan obligados, en los que a sus objetivos se refiere, por la confianza inespecífica y altamente agregada de las masas pasivas de electores” (Habermas, 2005, p. 410). Retomar esta crítica que hace Habermas para leer los entramados políticos de la escuela, nos llevaría a considerar que en las instituciones educativas los procesos electorales y de representación no se pueden establecer como la única vía para justificar prácticas de participación de jóvenes escolarizados, mientras la elección de representantes se encuentra viciada por los criterios de validez impuestos por la institución, en consecuencia, las prácticas políticas de los líderes elegidos funciona de acuerdo con rutinas institucionales establecidas bajo estamentos definidos en los cuales los directivos gozan de la capacidad decisoria. Siendo así, Habermas propone una comprensión alternativa para leer la estructura política del Estado, por cuanto invierte el curso normal sobre el cual circula el poder. Es la llamada periferia la que se establece como entrada de deliberación y puentes comunicativos que llegan a trastocar los entramados políticos establecidos; así, logra una transformación en la toma de decisiones. Al respecto, Habermas asevera:

Las decisiones vinculantes para ser legítimas tienen que venir controladas o regidas por flujos de comunicación que partan de la periferia y pasen las esclusas de los procedimientos democráticos y de los procedimientos propios del Estado de derecho. Solo entonces puede excluirse que el poder del complejo administrativo se autonomice frente al poder comunicativo (Habermas, 2005, p. 437).

De este modo, la única forma de contrarrestar la soberanía y monopolización política del poder administrativo se da en la medida en que la periferia, entendida como sociedad civil, tome conciencia de que lo político no se reduce a las estamentos jurídicos establecidos para su ejercicio, más que eso, tiene que ver con una forma de empoderarse de los procesos participativos que regulan y fortalecen las relaciones sociales.

La sociedad civil se componen de esas asociaciones, organización y movimientos surgidos de forma más o menos espontánea que recogen la resonancia

que las constelaciones de problemas de la sociedad encuentran en los ámbitos de la vida privada, la condensan y elevándole, por decirlo así, el volumen o voz la transmiten al espacio de la opinión público política (Habermas, 2005, p. 447).

Retomar este principio habermasiano para entender las estructuras mediante las cuales circula el poder en la escuela implicaría pensar que la sociedad civil en las instituciones educativas, estaría constituida por aquellos sujetos que no pertenecen a los estamentos directivos ni administrativos. Los jóvenes estarían llamados a asumir acciones políticas alternativas como una forma de permitir su participación en medio de las restricciones que el sistema les impone, llevándolos a reconocerse como sujetos capaces de configurar organizaciones y redes de comunicación en torno a las distintas problemáticas que los afectan como individuos y como institución y, si bien, parten del hecho de que no serán escuchados, han de configurar discursos y un lenguaje apto para movilizar a sus compañeros, a fin de constituir una fuerza política que logre trascender las exclusiones impuestas por el poder administrativo, llegando a los centros de poder en los que se toman decisiones.

Esta contracirculación del poder tendrá éxito para la periferia en la medida en que “el colectivo en tanto que deliberante y en tanto que tomador de decisiones, se separa de aquellas partes o instancias que actúan en su lugar, es decir, que aplican y ejecutan los programas acordados” (Habermas, 2005, p. 226). En cierta forma, se trata de suscitar una organización libre de los condicionamientos que coloca el sistema central, pero, más que eso, sólida por su capacidad para tematizar, elaborar, argumentar y comprender los problemas que toman como base su empoderamiento. Dicha fuerza se adquiere utilizando mecanismos emergentes de comunicación, por tanto, distintos a los que nutren al poder administrativo.

Los resultados de la política deliberativa pueden entenderse como poder comunicativamente generado que, por un lado, entra en competencia con el potencial de poder de actores capaces de hacer valer su amenaza de forma efectiva y, por otro, con el poder administrativo de quienes ocupan cargos (Habermas, 2005, p. 421).

Interpretar este aporte que hace Habermas a fin de redimensionar las prácticas de participación de los jóvenes en la escuela implicaría considerar el poder comunicativo como un sentido político de la participación escolar, en tanto faculta a los jóvenes para crear redes de comunicación



políticas sobre los problemas que los afectan forjando una contracirculación del poder que trastoca los esquemas establecidos. La consolidación de dicho poder implicaría, en primer lugar, un agenciamiento político, por parte de los jóvenes, por tanto, una recompreensión de lo político como posibilidad de empoderamiento; en segundo término, la consolidación de una organización más o menos flexible de opinión pública; y en tercer lugar, la construcción de redes de comunicación basadas en la deliberación, en la aceptación de la diferencia y la inclusión; razones por las cuales, “solo de las estructuras de una intersubjetividad no menoscabada puede surgir el poder comunicativo que tienen las convicciones comunes” (Habermas, 2005, p. 218).

Por otra parte, Habermas describe la comprensión moral que apoya el ejercicio de la acción comunicativa a partir de tres elementos fundamentales: el procedimiento discursivo, la personalidad moral y la autonomía pública; en efecto, “el objetivo de Habermas consiste en intentar una reconstrucción discursiva de la noción kantiana de la personalidad moral con todas sus implicaciones universalistas y, a la vez, subrayar la dimensión pública de la autonomía” (Habermas, 1998, p. 28). El procedimiento discursivo ha de fundarse en la libertad y la autonomía que los sujetos deben poseer dentro de los entramados deliberativos y consensuales que se establecen para la toma de decisiones, esto significa que dichos espacios han de estar libres de coacciones, abusos de poder e imposiciones y, por el contrario, han de garantizar la igualdad, la unanimidad y el respeto a la subjetividad de cada cual. Según Habermas, adoptar el proceso discursivo “equivale a salir fuera de las concepciones o visiones del mundo que tenga cada cual para aproximarse a una perspectiva moral común que bajo las condiciones simétricas del discurso exige un cada vez mayor descentramiento de las distintas perspectivas” (Habermas, 1998, p. 30). Sin embargo, esto no quiere decir que cada sujeto no pueda traer consigo una forma particular de asumir y de argumentar sus ideas y puntos de vista dentro de los procesos discursivos a los que pertenece, sino que, teniendo esta posibilidad, ha de estar abierto a lo que del desarrollo de la deliberación pueda surgir.

Los elementos o contenidos fundamentales del procedimiento discursivo —la imparcialidad, la igualdad, la apertura a todos, la ausencia de coerción y la unanimidad— que equivalen a los contenidos de una moral del respeto mutuo y de la responsabilidad solidaria por toda persona (Habermas, 1998, p. 30).

Retomar este principio habermasiano sobre la condición moral del proceso discursivo para leer las prácticas de participación en la escuela implica

una recompreensión de los intereses y las intencionalidades que están a la base de los espacios comunicativos que se tejen para la toma de decisiones, en tanto se deberían organizar acciones deliberativas con apertura a todos los miembros de la comunidad, libres de coacciones, abusos de poder y desigualdad; en otras palabras, escenarios de comunicación basados en el respeto a la libertad de cada sujeto, por tanto, propicios para la vivencia pública de la autonomía. Ahora bien, para Habermas es fundamental que esta apuesta por el discurso y la acción comunicativa esté enfocada hacia los procedimientos que se desarrollan con el objeto de construir la normatividad social, ya que solo son válidas aquellas normas que han sido elaboradas con la participación de todos los sujetos afectados.

El principio del discurso impone que solo son válidas aquellas normas en las que todos los afectados puedan consentir como participantes en un discurso racional [...] Solo pueden aspirar a la legitimidad aquellas disposiciones normativas en las que todos los afectados pudieran consentir como participantes (Habermas, 1998, p. 29).

De este modo, asumir la apuesta de Habermas sobre la consolidación del proceso discursivo como dispositivo esencial para la construcción de decisiones comunes de cara a favorecer las prácticas de participación escolar llevaría a privilegiar escenarios discursivos, deliberantes y reflexivos para el estudio de los códigos normativos existentes, a fin de generar sentidos sobre lo que allí se estipula, pues ya no se trata de aceptar la ley por la ley, la norma por la norma, por el contrario, al ser sujetos racionales, los miembros de una comunidad escolar, estarían en la obligación de dar cuenta por el sentido que sustenta toda toma de decisiones, y si ese sentido no se encuentra, dichos procesos deberían ser repensados. Pues, como dirá Habermas: “dado que esta responsabilidad se hace efectiva mediante razones, la práctica discursiva de dar y exigir razones constituye también la infraestructura de la comunicación cotidiana” (Habermas, 2002, p. 139).

Tanto el poder comunicativo como el proceso discursivo tienen como base un pilar esencial: el ámbito de lo público, en otras palabras, el espacio de la opinión pública y la política. La sociedad civil no se puede entender a partir de parámetros institucionales o jurídicos formales de un sistema autonomizado, por el contrario, es un contexto libre de formalismos, por ese mismo público, abierto e incluyente. En palabras de Habermas, el mundo de la vida:

[...] considerado en conjunto como una red de acciones comunicativas [...] donde el lenguaje del derecho da a comunicaciones provenientes de la esfera de la opinión pública y de esfera de la vida privada, es decir, a comunicaciones provenientes de la mundo de la vida (Habermas, 2005, p. 434).

En este contexto, no se necesita manejar un lenguaje especializado, mucho menos tecnocrático o dominante, solamente la capacidad para percibir problemas y un sentido común para comprenderlos y querer tematizarlos. Esta condición brinda la posibilidad de apertura en la cual el campesino, como el joven universitario, puedan autoimplicarse en un contexto deliberativo, público en sí mismo y, por tanto, asequible. Al respecto Habermas asevera:

Se dispone, por debajo del umbral de diferenciación de los códigos especiales, de un lenguaje ordinario que circula a lo largo y ancho de toda la sociedad, del cual se hace uso sin más en las redes periféricas de comunicación que constituyen el espacio público-político para el tratamiento de problemas concernientes a la sociedad global (Habermas, 2005, p. 432).

Asumir este principio para leer las prácticas de opinión pública en la escuela implicaría establecer el espacio de lo público y la opinión pública como sentido político de la participación de los jóvenes escolarizados, por cuanto les permitiría crear puentes de comunicación intersubjetivos, libres y espontáneos que parten de su vida diaria, tejidos desde un lenguaje cotidiano, ordinario, pero en relación con problemas y situaciones que los afectan como comunidad, ya que, como Habermas lo describe en la ámbito del Estado, también pueden acontecer en el contexto local de la escuela.

Los canales de comunicación del espacio de la opinión pública están conectados con los ámbitos de la vida privada, con las densas redes de comunicación en la familia y en el grupo de amigos, así como en los contactos no tan estrechos con los vecinos, los colegas de trabajo, los conocidos, etc. (Habermas, 2005, p. 446).

Estos espacios públicos espontáneos, a diferencia de los previamente elaborados, no necesitan de la estructuración bajo el binomio actores-protagonistas, mucho menos de una organización lineal, un libreto o un juego de roles definido, por el contrario:

[...] al igual que el mundo de la vida en su totalidad, también el espacio de la opinión pública se reproduce a través de la acción comunicativa para la que basta con dominar un lenguaje natural y se ajusta a la inteligibilidad general de la práctica comunicativa cotidiana (Habermas, 2005, p. 438).

Leer este postulado de Habermas, de cara a redimensionar las prácticas de participación escolar, llevaría a reconocer que el establecimiento de espacios públicos dentro de la escuela no puede depender del poder administrativo central, sino que nacerían y estarían liderados por jóvenes capaces de percibir e identificar problemas que los afectan dentro de la institución, capaces de congregarse en espacios abiertos no formales para entablar puentes de comunicación y procedimientos discursivos incluyentes y deliberativos, lo que permite elaborar comprensiones políticas movilizadoras de conciencias y convicciones, por tanto, portadoras de un poder comunicativo capaz de politizar las prácticas escolares.

Interpretación de Kant. Comprensión de los sentidos morales de la participación de los jóvenes en la escuela

Para Kant, el deber es entendido como evidencia de una buena voluntad, la cual tiene una interpretación moral que “estriba en hacer el bien no por inclinación, sino por deber” (Kant, 1946, p. 36). Esto no quiere decir que el deber se establece como una obligación externa al sujeto, pues, en este caso, se estaría negando la condición primera de la buena voluntad, a saber, “no es buena por lo que efectúe o realice, no es buena por su adecuación para alcanzar algún fin que nos hayamos propuesto, es buena en sí misma” (Kant, 1946, p. 28). El deber no se encuentra fuera del hombre como condicionamiento u obligación que se le impone, por el contrario, nace de su estructura racional. Por tanto, “no hay ningún verdadero principio supremo de la moralidad que no haya de descansar en la razón pura” (Kant, 1946, p. 53). Según lo anterior, el deber se podría interpretar como un sentido moral de la participación de los jóvenes en la escuela, no como fuerza de coerción externa que se impone sobre el sujeto, sino como una oportunidad que, de manera racional, le permite al mismo estudiante reconocer y elaborar deberes y responsabilidades para sí, de modo que le permitan constituirse desde una buena voluntad.

Ahora bien, según Kant, “el deber es la necesidad de una acción por respecto a la ley” (Kant, 1946, p. 38); no obstante y como se había desarrollado anteriormente, la buena voluntad no se puede entender sino en sí misma, esto quiere decir que si el deber es entendido como una elaboración racional que parte del mismo sujeto, la ley también lo es, por tanto, “la ley solo se encuentra en el ser racional” (Kant, 1946, p. 39). Si el deber es el cumplimiento de la ley y la ley es elaboración del mismo hombre, entonces,

el hombre obedece leyes que, racionalmente, ha elaborado para sí mismo como autolegislación. Siendo así, la ley, así como el deber, no se ha de establecer como una imposición o un condicionamiento que viene de fuera, sino que se debería entender como una estructura moral en la cual el hombre establece leyes para sí. Esta comprensión de la ley como autolegislación se podría interpretar como un sentido moral de la participación de los jóvenes en la escuela, en la medida en que ellos deberían cumplir leyes que han sido elaboradas por sí mismas de manera racional y no mandatos externos que se les impone de manera coercitiva.

Kant insiste en el sustento racional de la moral y, en este punto, se le puede diferenciar de todas aquellas elaboraciones que parten de inclinaciones e intereses, no racionales, del hombre, como los sentimientos y la afectividad, por tanto, “no hay pues otra cosa que pueda determinar la voluntad, sino es objetivamente la ley y subjetivamente el respeto puro a esa ley práctica y por tanto la máxima de obedecer a esa ley aun con perjuicio de todas mis inclinaciones” (Kant, 1946, p. 39), esto quiere decir que, si la autolegislación es un sentido moral de la participación, esta no puede tener otro fundamento que el acontecer racional.

172

La comprensión de la voluntad como deber, el deber como cumplimiento de la ley y esta como autolegislación da pie al establecimiento del imperativo categórico kantiano, pues “hay un imperativo que, sin poner como condición ningún propósito a obtener por medio de cierta conducta, manda esa conducta inmediatamente. Es imperativo es categórico” (Kant, 1946, p. 41). De este modo, para superar la individualidad aparente detrás de la elaboración racional de leyes que se convierten en normas de conducta individual, se sucede que “yo no debo obrar nunca más que de modo que pueda querer que mi máxima pueda convertirse en ley universal” (Kant, 1946, p. 41). Por tanto, interpretando a Kant, la autolegislación como pretexto de la ley universal, se podría entender como el tránsito de la autolegislación individual a la legislación universal, en tanto las máximas que se establecen como autolegisladoras de la voluntad se deberán validar, también, en su capacidad para ser generalizadas como leyes de todos y para todos. “Obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza” (Kant, 1946, p. 72).

El hecho de retomar este principio kantiano, para leer los sentidos morales de la participación escolar, implicaría considerar que los manuales de convivencia u otros códigos normativos de la institución escolar pierden

valides, cuando parten del consentimiento parcializado y monopolizado de esferas administrativas en detrimento de la construcción racional de los sujetos sobre los cuales recae, razón por la cual, estos se ven envueltos en círculos de imposición, desprovistos de toda auto legislación.

Esta interpretación de la normatividad kantiana se convierte en sentido moral de la participación de los jóvenes en la escuela, ya que los convertiría en sujetos activos y protagonistas de la construcción de la normatividad escolar. Una ley individual no puede convertirse en norma universal, si antes no es reconocida racionalmente por todos los sujetos como una norma válida para todos y, por eso mismo, norma de conducta universal. Por lo anterior, “el hombre y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no solo como medio para usos cualesquiera de esta o aquella voluntad” (Kant, 1946, p. 82).

En el momento mismo en el que una máxima individual se establezca con pretensión de validez, sin la aceptación como ley universal, en ese momento, uno o más sujetos pueden ser tratados como medios y no como fines en sí mismos. Según Kant, “los seres racionales, llámese personas porque su naturaleza los distingue ya como fines en sí mismos, esto es, como algo que no puede ser usado meramente como medio y por tanto limita, en ese sentido, todo capricho (y es objeto del respeto)” (Kant, 1946, p. 82).

Considerar este principio kantiano para leer el fundamento moral de participación escolar implicaría pensar que en la escuela la normatividad escolar no puede someter a los jóvenes ante una serie de reglas impuestas, en tanto ellos participan en la construcción de la legislación institucional no como medio, sino como fin en sí mismos; en otras palabras:

[...] la voluntad no está sometida exclusivamente a la ley, sino que lo está de tal manera que puede ser considerada como legislándose a sí propia y por eso mismo y solo por eso, sometida a la ley de la que ella misma es autora (Kant, 1946, p. 87).

Según Kant, si hay un sometimiento, simbólico por cierto, no es otro que el que el mismo hombre ejerce sobre su propia voluntad, es decir, por autonomía. Por esto, la autonomía se establece como sentido moral de la participación de los jóvenes en la escuela, por cuanto cada uno de ellos se consideraría libre del sometimiento a leyes y normas creadas e impuestas de manera coercitiva y comprometido con el cumplimiento y respeto por las aquellas normas que han sido fruto de su propia voluntad, es decir,

máximas individuales aceptadas como ley universal. Al respecto, dice Kant, “llamaré autonomía al hombre que se somete a leyes creadas por su propia voluntad y heteronomía al hombre sometido a leyes que llevan un interés, atracción o coacción” (1946, p. 89). Un joven no se sabe autónomo en el entorno escolar, porque muestre apatía hacia todas las normas establecidas ni tampoco porque haga todo lo que a bien le parezca, sería realmente autónomo cuando sus acciones se fundamentaran en máximas creadas por sí mismo o por otros, pero que han sido reconocidas racionalmente y por eso validadas como ley universal o, en este caso, como norma escolar. “El principio de la autonomía es pues no elegir de otro modo sino de este: que las máximas de la elección en el querer mismo sean al mismo tiempo incluidas como ley universal” (Kant, 1946, p. 100).

Por el contrario, deja de ser autónomo, en el momento en que sus acciones se basan bien en máximas creadas por su propia voluntad que no han sido reconocidas como ley universal, o bien, cuando está sometido a leyes externas y ajenas de sí mismo, por eso:

[...] cuando la voluntad busca la ley en algún otro punto que no en la aptitud de sus máximas para su propia legislación universal y, por tanto, cuando sale de sí misma a buscar esa ley en la constitución de alguno de sus objetos, entonces produce siempre heteronomía (Kant, 1946, p. 101).

El sujeto racional que no posea la voluntad para auto legislarse, mediante máximas personales/universales, teniendo que recurrir únicamente a las máximas que otros crean y el asume por obligación, carece de libertad y se ve envuelto en los avatares de la heteronomía, dice Kant: “Llamaré a este principio de la autonomía de la voluntad, en oposición de cualquier otro que calificaré de heteronomía” (Kant, 1946, p. 89). El sujeto racional pertenece al reino de los fines como legislador solo en la medida en que su voluntad lo capacite para establecer leyes para sí que posteriormente puedan ser aceptadas y reconocidas como universalmente válidas. Interpretar esta idea kantiana para comprender la participación escolar implicaría reconocer la escuela como un escenario moral en el cual todos los sujetos serían tratados y reconocidos como personas racionales capaces de aportar a la construcción de sentido y no como medios para alcanzar intereses particulares, asimismo, como sujetos autónomos que asumen las leyes establecidas y las cumplen, pues han participado en su construcción; en razón de lo anterior, no sería ambicioso hablar de un establecimiento



del reino de los fines en la escuela de cara a favorecer la participación de jóvenes escolarizados.

Y de esta suerte es posible un mundo de seres racionales —mundos inteligibilis— como reino de los fines, por la propia legislación de todas las personas, como miembro de él. Por consiguiente todo ser racional debe obrar como si fuera por sus máximas siempre un miembro legislador en el reino universal de los fines (Kant, 1946, p. 96).

Darle un sentido moral de participación a la ley, significaría entender que ella es necesaria para regular y estabilizar las relaciones entre los individuos que constituyen un entorno social y más que un recetario de castigos, se establecen como una oportunidad para la sana convivencia. Al respecto y refiriéndose a la constitución de Estado, Kant asevera que “del mismo modo que miramos con profundo desprecio el apego de los salvajes a la libertad sin ley, que prefieren la lucha continua a la sumisión de una fuerza, del mismo modo tendrían los pueblos civilizados que apresurarse a salir cuanto antes de esta situación infame” (Kant, 2002, p. 288); siendo así, la libertad cobraría sentido en el marco de una coherencia entre los principios individuales traducidos como leyes universales.

En el desarrollo teórico trabajado sistemáticamente por Kant, en el cual las categorías de su apuesta moral se interrelacionan bajo una sola estructura de sentido, se establece la libertad como fundamento y, a su vez, como horizonte de la moralidad. Entonces, la libertad es sinónimo de autonomía y, por tanto, disposición del hombre para considerarse a sí mismo y a los otros como fin en sí mismo y nunca como medio, “¿Qué puede ser, pues, la libertad de la voluntad sino autonomía, esto es propiedad de la voluntad de ser una ley para sí misma?” (Kant, 1946, p. 112).

A su vez, se es libre en la medida en que se está sometido a máximas individuales que ha sido elevada a la categoría de ley universal, por eso, “voluntad libre y voluntad sometida a leyes morales es una misma cosa” (Kant, 1946, p. 112). En otras palabras, buena voluntad es sinónimo de libertad. “La voluntad tiene que considerarse a sí misma como autora de sus principios, independientemente de ajenos influjos; por consiguiente como razón práctica o como voluntad de un ser racional, debe considerarse a sí misma como libre” (Kant, 1946, p. 114). De acuerdo con este principio, la participación en la escuela se debería fundamentar en un ejercicio de la libertad que empodera a todos los sujetos como constructores protagónicos de sentido en los entramados sociales que constituyen la vida escolar, por tanto,

ningún sujeto debería ser tratado con fines parcializados o intereses elaborados al margen de los entramados escolares, sino como fin en la totalidad de dimensiones que lo constituyen como persona. La única condición que se adjudica a la libertad, es su carácter común, es decir, cuando se dice que un hombre es libre y otros no, la verdadera libertad se desvirtúa, perdiendo toda validez. Según Kant, “no basta que atribuyamos libertad a nuestras voluntades, sea por el fundamento que fuere, sino tenemos razón suficiente para atribuirla asimismo a todos los seres racionales” (Kant, 1946, p. 113).

Método

Fundamentación epistemológica

Indagar por los sentidos político-morales de la participación de los jóvenes en la escuela nos llevó a establecer el fundamento epistemológico de la investigación desde el enfoque cualitativo, ya que a diferencia de los estudios de corte cuantitativo que “destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1998, p. 42). Para el caso de nuestra investigación, pretendimos la comprensión del fenómeno de la participación en la escuela, lo cual supera la mera descripción o explicación de algún tipo de prácticas, en consecuencia, se puede afirmar que la comprensión también está unida a la intencionalidad, de una forma que no lo está: la explicación.

Ahora bien, en este tipo de estudio el objeto de estudio se aborda a partir de la interpretación de acontecimientos, testimonios, historias o relatos que se organizan mediante categorías empíricas. Por tanto, se dice que “el investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecerle al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia” (Stake, 1998, p. 44). Por otra parte, los estudios de corte cualitativo superan la relación de variables en términos de dependencia-independencia o causa-efecto, pues dan lugar a una convergencia de múltiples factores que inciden en la comprensión del problema estudiado, abordando una realidad dinámica y en constante transformación, por tanto, “la epistemología del investigador es existencial (no determinista) y constructivista [...] la comprensión de los fenómenos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales” (Stake, 1998, p. 47).



Estudio de caso múltiple

Dentro del enfoque cualitativo, existen distintos métodos de investigación como el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la etnografía, la hermenéutica, la investigación acción, la investigación acción-participativa, la teoría fundada, las historias de vida y los estudios cualitativos de caso, entre otros. Para nuestro trabajo, optamos por abordar el tema de la participación de los jóvenes en la escuela a partir del estudio de caso múltiple. Este método, según Yin, “Investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (Yin, 1984, p. 23); por tanto, se trata de un estudio que tiene como fin estudiar un caso específico, típico o atípico, que urge ser comprendido en su contexto real, legitimándose a partir de los entramados de sentido que el caso particular establece en relación con los ámbitos de acontecimientos inmediatos. Según Stake, “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1998, p. 11).

En este punto vale anotar una de las diferencias entre estudios de casos simples y múltiples, los primeros son usados para revalidar, a partir de la comprensión del caso estudiado, las conceptualizaciones existentes sobre el tema más amplio al cual hace referencia el caso particular, mientras que los segundos, por permitir una comparación entre rasgos comunes y disímiles entre varios casos permite mayor validación para el desarrollo de la teoría existente. Según Stake, los estudios de casos pueden ser instrumentales cuando se utiliza el caso para la comprensión de una realidad más amplia, “nos encontramos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general y consideramos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (Stake, 1998, p. 16). Por ejemplo, cuando se estudia el impacto de algún tipo de programa evaluativo a través de las prácticas de evaluación de un maestro específico. O pueden ser intrínsecos cuando:

[...] no nos interesa por qué con su estudio aprendemos sobre otros casos o sobre algún problema en general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso en particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos (Stake, 1998, p. 16).

Por lo anterior, definimos el método de nuestra investigación como estudio de caso múltiple intrínseco.

Instrumentos para la recolección de la información

- *Entrevista personal semiestructurada.* Para el caso de nuestra investigación, utilizamos la entrevista personal semiestructurada con tres maestros y tres directivos del colegio Agustiniانو norte y del Instituto San Bernardo de La Salle, ya que este tipo de entrevista se ha convertido en uno de los principales instrumentos utilizados para la recolección de información en las investigaciones de corte cualitativo, pues permite rescatar de forma más espontánea y natural los testimonios, las experiencias, las descripciones y las explicaciones que poseen los sujetos sobre el problema abordado, “raras veces el estudio de casos cualitativo utiliza una encuesta con idénticas preguntas para todos los encuestados, por el contrario, se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales que contar” (Stake, 1998, p. 63).
- *Entrevista de grupo focal.* Del mismo modo, empleamos dos entrevista de grupo focal: una con siete estudiantes del colegio Agustiniانو Norte y otra con siete estudiantes del Instituto San Bernardo de La Salle. Cada una de ellas se desarrollará en tres sesiones. Optamos por este instrumento, ya que nos permite establecer una representación colectiva sobre lo que sucede en un escenario más amplio, como sería el caso de las instituciones educativas mencionadas; haciendo uso de representaciones, imágenes, lugares y experiencias comunes los participantes pueden construir una comprensión sobre el tema indagado y, por tanto, brindar una información más precisa, acertada y elaborada al equipo investigador. En consecuencia, “la primera característica, que se evidencia de este medio de recolección de información, es su carácter colectivo, que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad” (Sandoval, 1996, p. 145).
- *Población.* Dentro de los criterios que tuvimos en la elección de nuestra población cabe resaltar que utilizamos la que se acercaba a nuestro espacio de trabajo, en este caso, colegios confesionales católicos, regentados por congregaciones religiosas, de los estratos 3, 4 y 5 de población estrictamente masculina como son el colegio



Agustiniano norte y el Instituto San Bernardo de La Salle. Para el caso de los estudiantes, decidimos que fueran catorce jóvenes de los grados superiores, siete de cada institución, dado que estos pueden generar mayores discusiones y sus aportes serían más elaborados. Asimismo, escogimos dos maestros del colegio Agustiniano y uno del San Bernardo teniendo en cuenta que pertenecieran a las áreas de ciencias sociales, cívica o política de cada institución. Por otra parte, seleccionamos un directivo del colegio Agustiniano y dos del San Bernardo, teniendo en cuenta que al menos dos de ellos pertenecieran a la congregación religiosa que dirige cada institución.

- *Análisis crítico del discurso.* Para el análisis de la información recogida utilizamos la herramienta del análisis crítico del discurso, ya que se establece como una propuesta para analizar las distintas formas de ejercer el control en un contexto determinado, así pues, comprende que la comunicación, cualquiera que sea su forma de ejercerse, lleva dentro de sí una intención y una manera de transmitir dominio sobre el receptor, así se posibilita la reproducción de saberes, intereses y fines en general que ubican en una escala jerárquica a todo aquel que tenga la posibilidad de hacer parte de un contexto comunicativo, en este sentido, todos nosotros, por hacer parte de la sociedad, estamos inmersos en esta lógica de desarrollo de las dinámicas sociales. Por lo anterior,

[...] el análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político (Van Dijk, 1999, p. 23).

De acuerdo con lo anterior, el plan de análisis de la información se desarrolló siguiendo los siguientes momentos: topicalización individual, triangulación por investigador, análisis por intencionalidad del enunciado, construcción categorial desde los actores en relación con los objetivos de la investigación y construcción categorial desde los tres actores en respuesta a la pregunta de investigación.

Resultados

Al indagar por los procesos de deliberación y consenso para la toma de decisiones en la escuela, los estudiantes manifiestan que las decisiones



institucionales, como por ejemplo, el establecimiento de las normas que constituyen el manual de convivencia, está monopolizada por los maestros y directivos quienes se dan a la tarea de debatir y discutir lo que quieren para la institución en círculos cerrados de diálogo y reflexión en los que no se tiene en cuenta el aporte que los estudiantes pueden realizar, según uno de los jóvenes entrevistados:

Pues yo pienso que este manual de convivencia solo lo hacen los profesores y el rector y pues, no invitan a los estudiantes que son los más implicados en este manual de convivencia y pues no nos dejan opinar sobre eso, sino que solamente ellos son los que deciden sobre este tema.

Del mismo modo, los jóvenes manifiestan que la monopolización del poder por parte de los distintos estamentos de la escuela se ha utilizado con el objeto de dominar y reprimir al más bajo, utilizando medidas disciplinarias e intransigentes bastante radicales que coartan la expresión de los jóvenes y limitan sus posibilidades de participación y empoderamiento dentro de la escuela; al respecto uno de los jóvenes asevera: “La verdad creo que aquí los coordinadores han hecho más énfasis como a descubrir y tratar de atacar las cosas malas del estudiante y no favorecer las cosas buenas”. Por tanto, con todas estas restricciones, consideran los jóvenes que la escuela más que formar está troquelando personas iguales y cuadrículadas, con una capacidad enorme para adaptarse a los sistemas de obediencia, dependencia y subordinación social, sobre lo dicho uno de los jóvenes menciona: “Para que haya como una formación y que todos salgan siendo personas del común, para que todos sean como cuadrículados, como iguales”.

Al indagar por la representatividad en la escuela, los estudiantes mediante sus testimonios evidencian cómo el modelo de representación se establece a fin de responder a una exigencia legal que obliga a las instituciones educativas a organizar y ejecutar un proyecto al inicio del año escolar para la elección del gobierno escolar en cabeza del personero de los estudiantes. Pero más que promover un verdadero ejercicio político basado en la elección de unos representantes que defenderán los derechos de los jóvenes ante la institución, la escuela, se ha limitado a promover excelentes estrategias para los procesos electorales, como la candidatización de estudiantes, las campañas políticas, la relación candidatos-electores, la jornada electoral y finalmente la legalización del gobierno estudiantil; sin embargo, una vez llegados a este punto, que sería tan solo el primer paso, se deja de lado el proyecto y el pretendido argumento de representatividad

que mueve todas las acciones antes mencionadas queda desvirtuado. Sobre lo dicho uno de los jóvenes menciona:

El problema también es que le personero muchas veces es elegido por populismo y no por pensamiento eso es lo de mi opinión es un problema del colegio y también aparte de este populismo el personero no tiene voto sino solo al principio de su campaña o sea un periodo desde que empieza su campaña desde febrero 26 hasta el 15 de marzo más o menos tienen su voz pero el resto del año no tienen voto ni opinión porque yo lo he vivido en experiencia.

Otra arista de comprensión de la participación escolar está relacionada con los sentidos morales que los jóvenes tienen acerca de la participación, la cual radica en los significados que le dan a las normas o leyes. Para este punto de análisis no se puede dejar de lado la función que el manual de convivencia ocupa en la institución. Ellos ven representadas las normas en dicho manual, y asumen que desde allí se castiga todo lo que en la institución se deja de cumplir. En otras palabras, este funciona casi que como una bitácora por la cual lo que allí no está establecido nunca será permitido. “El manual de convivencia es como un manual de normas, todos los estudiantes se tienen que regir por ellas o si no tienen su castigo o su reclamo... eso no me parece”.

De igual forma, los estudiantes dentro de sus actitudes han definido tras el término de libertad de expresión todas aquellas actitudes relacionadas con la moda, las formas de vestir y de peinarse. Ante ello, se puede hablar de un choque directo entre lo que el colegio demanda, como los acuerdos mínimos de presentación personal, y lo que ellos pretenden hacer de dicha presentación dentro y fuera de la institución. Para ellos, la presentación que el colegio exige restringe totalmente su libertad de expresión y, por el contrario, evidencian que con el paso del tiempo es mucho más restringida la posibilidad de tener un aspecto de libertad mediante la ropa que ellos mismos utilizan; en tanto uno de los jóvenes afirma:

Es nula, para nosotros es nula. En el colegio no hay libertad de expresión, o sea uno tiene que tener un corte, uno no puede traerse por decirlo, está a la moda el pantalón entubado. O sea nos restringen cada vez más y más hasta reprimarnos, o sea no hay libertad de expresión en este colegio.

Por otra parte, los maestros evidencian un vacío en el proceso deliberación-consenso-toma de decisiones; en primer lugar, los espacios de deliberación son excluyentes con respecto a los estudiantes y a algunos maestros, en segundo término, el mecanismo de sugerencias al que están

sometidos los jóvenes es bastante limitado y frustrado, y en tercer lugar, se expresa que todo proceso debe pasar por el filtro legal del rector y del abogado de la institución, quienes de acuerdo con los intereses, las seguridades y la tradición de esta poseen toda potestad para tener o no tener en cuenta el aporte de los implicados de modo que son los encargados de elaborar las decisiones finales, uno de los maestros dice:

Todos los años se realiza, a partir de esa, desde las sugerencias que recibe el padre de familia, estudiantes, docentes y el resto de personas del colegio, entonces el arma un documento junto con el abogado del colegio y después se lleva a consejo directivo que es en últimas quien aprueba o no aprueba las normas del manual de convivencia.

Además, los maestros expresan que el empoderamiento de los estudiantes se puede dar mediante los estamentos de representación, pero no es la única vía, ya que como jóvenes pertenecientes a una comunidad educativa se pueden unir para generar un poder estudiantil que toque las fibras administrativas. Por tanto, es importante y necesario enseñar a los jóvenes que la obediencia no es la mejor opción, más que eso han de opinar, aportar y luchar por sus intereses. Uno de los maestros dice:

No, yo pienso que más que enseñarle al niño a respetar a la jerarquía superior, hay que enseñarle que puede participar y que su voz también es importante, que dentro de la organización él no es solo el que obedece, sino también es el que puede aportar y dar ideas.

Asimismo, los maestros evidencian la forma como se atribuye la radicalidad en el cumplimiento de las normas al hecho de ser colegios católicos, confesionales. Según el maestro, los hermanos y padres tienden a ser mucho más radicales en el cumplimiento de sus normas e, incluso, tienden por su marcada formación en valores a exigir una formación conservadora, en la cual las creencias y las tradiciones adquieren un gran peso dentro de sus exigencias. El estricto cumplimiento de las normas es justificado, también por la imagen que la congregación que dirige el colegio quiere vender externamente de los mismos estudiantes desde sus normas ya establecidas; para uno de los maestros abordados: “el sello distintivo de calidad”. Al respecto uno de los maestros afirma:

Esto es confesional católico que tiene normas, es muy normativo, lo que se busca, como lo había dicho al principio, es una clase de educación conservadora, donde se busca que todo sea legitimado por una norma, todo tiene que tener su norma, seguir reglas.

Acto seguido, los directivos justifican la participación de los jóvenes en los procesos deliberativos en la escuela mediante los estamentos legales establecidos en la institución, como son los procesos electorales en los cuales hay debates televisados y campañas publicitarias en las que se generan puentes de comunicación entre los jóvenes bajo la relación candidatos-electores; del mismo modo lo hacen bajo la figura de representantes, como el personero o presidente de los estudiantes, quienes participan en el consejo directivo junto a maestros, padres de familia, directivos y exalumnos. Según uno de los directivos entrevistados: “Habitualmente además pues ese día dos semanas antes se empiezan a generar los debates, hay debates televisados, hay debates cierto por cada uno de los niveles, los candidatos tienen la posibilidad de hacer su publicidad”.

También confirman que evidentemente el colegio tiene que regirse y cumplir unos requisitos legales que le vienen dados por instancias superiores, en este caso, exigidos por la congregación religiosa dueña del colegio. Esta, en algunos casos, supera la esfera nacional y se convierte en directrices que provienen de contextos internacionales. Con esto se ratifica aún más, el sentido que moviliza las prácticas radicales e intransigentes de defensa y seguridad institucional, que se ponen por encima de los mismos individuos que la conforman. Sin embargo y pesar de esta situación, los directivos son conscientes de que a los jóvenes no se les puede tratar mecánicamente, pues al ser personas tienen la facultad y la necesidad de participar y opinar, pero consciente de ello, no explicitan prácticas concretas que se estén desarrollando para lograrlo, en últimas, hay un ideal que choca con una realidad que no se puede desconocer. Al respecto uno de los directivos asevera:

No hay que dudar de que el colegio forma parte de una estructura más amplia. En nuestro caso, el colegio depende directamente del gobierno provincial, es decir, unos padres que nos mandan en todo Colombia y en todo Chile, ellos son los que lanzan las directrices, pero dentro de esa misma estructura que parece tan fija tan fuerte, tan consistente, hay unas estancias de expresión y de sugerencia y de opinión. Porque más que una estructura de una entidad que aparezca cerrada no es en todo autosuficiente y las personas que la conforman no son robots ni estatuas ni personas completamente acabadas.

Ahora bien, el llamado que hacen los directivos reconociendo que el manual de convivencia no puede convertirse en aquel elemento que justifica o no y que prohíbe o no determinadas acciones a modo de manual

de actitud, radica en que si bien los parámetros que en este manual se han establecido se deben ver a modo de indicativos de comportamiento o mínimos acordados para la sana convivencia dentro del colegio, así pues, el fundamento sobre el cual se deben cumplir sus numerales es la toma de conciencia frente a las razones que verdaderamente sustentan el porqué se debe o no actuar de una manera determinada frente a la interacción de los jóvenes con las demás personas y su entorno dentro de la institución.

Hay que llegar a que el manual no se convierta en una serie de negativas... no haga, no diga, no corra, no camine, sino “camine convenientemente”, camine por la derecha porque en una emergencia va a ser un peligro si usted no se acostumbra a caminar por la derecha no arroje papeles porque aquí no es que sea un problema de disciplina, es un problema universal, es un problema ecológico.

Discusión. A modo de conclusión

Para Habermas, el valor de las relaciones político-sociales se fundamenta en los procesos discursivos que permiten la inclusión de todos los sujetos en los entramados comunicativos de un determinado círculo social, mediante los cuales se tratan temas de importancia para todos, que necesitan ser resueltos mediante la toma de decisiones, razón por la cual, se considera que solo son válidas aquellas decisiones en las cuales todos los afectados han podido deliberar y consensuar sus opiniones por medio de discursos racionales. En consecuencia, los procesos comunicativos y deliberativos tienen como condiciones la imparcialidad, la igualdad, la inclusión, la ausencia de coerción y, sobre todo, la capacidad para salir fuera de las concepciones o visiones del mundo que tenga cada cual, a fin de aproximarse a una perspectiva común.

Este principio político coincide con el planteamiento de los estudiantes cuando ellos critican la monopolización existente en los procesos comunicativos de la escuela que se parcializa bajo la participación excluyente de maestros y directivos, y cuando proponen que si se les tuviera en cuenta y se les incluyera en los procesos deliberativo de la escuela valorando la argumentación de sus opiniones, aceptarían con mayor compromiso las decisiones institucionales y no mostrarían inconformidad hacia estas, como normalmente sucede. Del mismo modo, el postulado habermasiano armoniza con el planteamiento de los maestros cuando ellos critican el hecho de que a los estudiantes se les ha reducido a una participación meramente



sugerente en la toma de decisiones por medio de mecanismos pasivos como recomendaciones escritas aceptando que faltan espacios abiertos de deliberación en los que se pueda escuchar el parecer y la argumentación que poseen los jóvenes sobre los temas de índole institucional.

Sin embargo, el postulado de Habermas no es coherente con el pensar de los directivos, quienes evidencian, con sus testimonios, cómo la inclusión de los jóvenes en los procesos discursivos para la toma de decisiones se ha limitado a la participación de los representantes de los estudiantes en los estamentos legales establecidos por la institución, en los cuales tienen un papel meramente utilitarista, a fin de validar las decisiones tomadas por el poder administrativo, en el cual el proceso comunicativo se basa en relaciones de desigualdad, parcialización y coerción siendo los jóvenes los directamente afectados.

Para Habermas, el fundamento de la acción comunicativa que pretende generar un poder político capaz de contrarrestar el flujo del poder administrativo, no se encuentra, precisamente, en las estructuras jurídicas y parlamentarias legalmente estipuladas, sino en el espacio del mundo de la vida, constituido por redes de comunicación más o menos espontáneas que se emancipan de los estamentos y círculos políticos establecidos y del lenguaje especializado, para dar paso a un lenguaje ordinario que circula a lo largo de los distintos espacios periféricos constituidos por la sociedad civil como la familia, los amigos, los vecinos, los colegas de trabajo y los conocidos mediante los cuales se construyen procesos discursivos basados en la opinión pública para la que basta con dominar un lenguaje popular que se ajusta a la inteligibilidad de las prácticas comunicativas de la vida cotidiana. En consecuencia, Habermas considera la opinión pública como el escenario con el cual la sociedad civil retoma problemas de la sociedad global para tematizarlos mediante prácticas comunicativas deliberantes, inclusivas y asequibles que tienen como fin elevar el volumen de dichos problemas, de modo que la opinión pública adquiera un carácter político que estorbe los flujos del poder central y se convierta en tema de discusión obligatoria en las esferas parlamentarias.

Este principio habermasiano coincide con el planteamiento de los estudiantes cuando ellos critican las restricciones de la escuela como una imposibilidad para generar espacios de opinión pública en su interior, por tanto, evidencian como la institución se encuentra articulada por estamentos legales que no dan cabida al establecimiento de espacios físicos

ni comunicativos públicos que pudieran ser protagonizados por los jóvenes. En consecuencia, los espacios de opinión se muestran estrictamente privatizados y estructurados de acuerdo con un lenguaje especializado y excluyente. Si el estudiante quiere opinar, aseguran ellos mismos, lo tiene que hacer mediante el conducto regular hecho por el poder administrativo.

Sin embargo y a pesar de la crítica, los jóvenes no muestran un nivel de conciencia suficiente para asegurar que se encuentran con la posibilidad de conformar redes de comunicación basadas en la opinión pública, pues permeados por la filosofía institucional, ven como única vía de comunicación, precisamente, los estamentos políticos establecidos, como puede llegar a ser el papel de sus representantes ante las altas instancias.

Por su parte, los maestros difieren con Habermas cuando justifican las posibilidades de opinión de los estudiantes en los estamentos legales, mediante los cuales se les invita a participar. De este modo están negando la posibilidad de establecer acciones comunicativas basadas en la opinión pública ajena a las estructuras institucionales estipuladas. Por otra parte, disienten con Habermas, cuando aseguran que los entramados comunicativos de la escuela que están al margen de las estructuras establecidas y, por tanto, protagonizadas por el grupo de compañeros o amigos no llega a tener ninguna resonancia, pues se parte del hecho de que sus temas de discusión no tienen la fuerza necesaria para ser tratadas en las instancias en las que se toman decisiones.

Del mismo modo, los maestros confirman una de las críticas de Habermas, cuando ponen en evidencia las normas y restricciones que establece el poder administrativo, con el objeto de impedir las relaciones espontáneas e informales entre maestros y estudiantes. Por su parte, los directivos, como es de esperarse, difieren con Habermas, cuando justifican las oportunidades de opinión de los estudiantes a partir de los estamentos legales establecidos por la institución. Sin embargo y paradójicamente, armonizan con el autor cuando aseguran que los jóvenes por estar más cerca a la realidad de la cotidianidad escolar, tienen mayor capacidad para percibir la problemáticas que afectan la institución, pero para evitar que esa situación se pueda convertir en un punto de partida para la creación de redes de comunicación basadas en la opinión pública que pueden llegar a estorbar los flujos del poder central, invitan a que los jóvenes, antes de unirse con otros compañeros, se dirijan directamente y de forma individual ante las altas instancias, donde bajo el argumento de ser escuchados, se

truncan las posibilidades de que la percepción de algún problema pueda ser condensado y tematizado por la sociedad civil para contrarrestar la fuerza del poder administrativo, imposibilitando que se convierta en un tema de discusión obligatorio en las altas instancias.

Por otra parte, para Kant, el deber no puede ser interpretado como una fuerza de coerción externa, es decir, no debe haber una obligatoriedad en el hecho de dar cumplimiento a algo: por el contrario, se debe analizar como una oportunidad para reflexionar y dar espacio a elaborar responsabilidades que, de manera racional, le permitan al sujeto constituirse desde la buena voluntad. En consecuencia, los testimonios de los jóvenes tienen un contenido significativo de reflexión, por cuanto los muchachos se dan la oportunidad de orientar los deberes y las responsabilidades que ven, desde el punto de vista de exigencias, como un punto positivo y formativo para su ejercicio posterior como ciudadanos. Por tanto, se reafirma en este punto el pensamiento de Kant al afirmar que solo en la medida en que las leyes que se han establecido para el propio sujeto pueden ser reconocidas como normas sociales, solo en esa medida, y desde este postulado las normas se cumplirán y se aceptarán como deberes.

El punto de vista kantiano difiere de la actitud que tanto los jóvenes y maestros evidencian en el cumplimiento de sus deberes. No hay un pleno convencimiento de los deberes que la escuela ha dispuesto para la normal interacción de todos los miembros de la comunidad. Hay un discurso oculto de inconformismo lejos de estar cerca al bien por sí mismo y, por el contrario, en los testimonios de los estudiantes y los maestros se comprende una búsqueda de un mero favorecimiento de los deberes pero para un bien particular. En contraste, los directivos parecen no querer tomar partido en la formulación y la situación de los miembros de la comunidad educativa en relación con lo que son los deberes. Expresan una preocupación frente a la claridad que tiene la comunidad educativa con respecto no solo a sus deberes, sino también a sus derechos, dejan expuesta la notable necesidad de un análisis de dicha situación.

Para Kant, se es libre en la medida en que se está sometido a máximas individuales que han sido elevadas a la categoría de ley universal, por eso, la voluntad libre y voluntad sometida a leyes morales son una misma cosa. Visto de otra manera, la buena voluntad es sinónimo de libertad. Evidentemente el planteamiento kantiano no coincide con la situación que los estudiantes describen con respecto a su libertad. Los jóvenes manifiestan que por medio de su apariencia física han sido juzgados por sus maestros



y demás entes que hacen cumplir sus normas; ellos argumentan que la manera de vestir desde un primer aspecto no debería influir en la manera como ellos son tratados por parte de sus maestros y, en un segundo punto, no debe influir su aspecto físico como un elemento relevante en la formulación de las normas, es decir, que la apariencia física no determina el nivel de conocimiento de un estudiante ni sus capacidades cognitivas.

Sumado a la anterior posición de los jóvenes, se encuentra el hecho de que ellos describen como no equitativo, no poder participar de la formulación de sus propias normas o leyes, es decir, ellos han encontrado ya dispuesto un escenario para convivir dentro de él y en ningún momento han formado parte de su diseño, incluso, cuando se han nombrado representantes estos sirven solo como testigos, pero no tienen ni voz ni voto al opinar. Por consiguiente, hay divergencia con el postulado kantiano que se refiere a que los jóvenes parten de no poder establecer sus máximas individuales y, por ende, no pueden elevarlas a categorías universales.

Al respecto, el manual de convivencia se ha convertido en una bitácora más que, para ello, solo busca coartar. Los jóvenes ven en el manual de convivencia un elemento que restringe cada vez más sus posibilidades de mostrar lo que ellos llaman libre expresión. Los jóvenes deben ceñirse a las normas y a los parámetros que el manual estipula, por tanto, no se aplica partir del hecho de tener unas máximas individuales. A su vez, Kant afirma que una ley individual, no puede convertirse en norma social, si antes no es reconocida racionalmente por todos los sujetos como una norma universalmente válida y por eso mismo, norma de conducta universal. Así pues todos los individuos deben ser considerados como fines en sí mismos, mas no como medio para cualquier otro propósito. Sin embargo, la libertad en la escuela, por parte de los testimonios de los jóvenes, no coincide con el postulado kantiano, por cuanto los jóvenes no son protagonistas de sus propios procesos legislativos, porque no participan en la formulación de sus propias normas. Incluso, se puede comprender desde la posición de los directivos, que hay una coincidencia no explícita ni publicada del papel que los jóvenes cumplen en la formulación de sus propias normas. En consecuencia, los directivos cumplen con los requisitos que exige la ley de incluir a los propios jóvenes en la delimitación de acciones adecuadas o no para el normal funcionamiento de la institución, pero en el momento de tener en cuenta su opinión o darle la capacidad de voto para legitimar alguno de los aspectos que acompañan el manual de convivencia sus alcances son casi nulos.

Referencias

Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. (2005). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.

Kant, E. (1921/1946). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Colección Austral.

Kant, E. (2002). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Alianza.

Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, Icfes.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.

