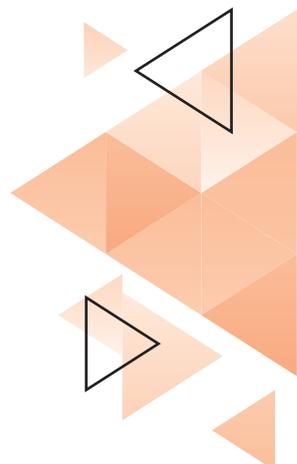
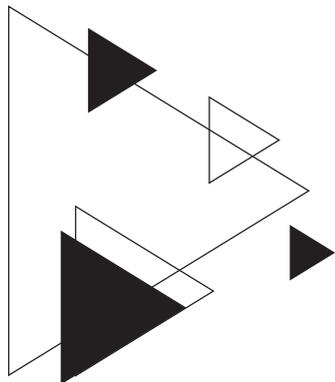


Concepciones sobre democracia de estudiantes de la ENS Leonor Álvarez Pinzón

Ángela Patricia Aponte Hernández²





Introducción

Este trabajo de investigación se propuso comprender y explicar cómo se configuran las redes de conversación en la vida cotidiana de las estudiantes de grado 11-03 de la ENS Leonor Álvarez Pinzón e identificar las prácticas democráticas, pautas de interacción y emociones que asignan sentido a sus conductas y acciones. Las interacciones entre individuos se configuran a partir de sus conversaciones, que pueden ser verbales o no verbales, en este sentido, en la cultura escolar se visualizan estas conversaciones, formales e informales, que terminan evidenciando emociones y acciones que sostienen los actores en el lenguaje.

La investigación que aquí se informa, se vinculó a la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana, donde se entiende la pedagogía como una práctica social enmarcada en la producción de singularidades desde la experiencia social y cultural. El enfoque del estudio fue cualitativo de tipo etnometodológico y etnográfico. La muestra correspondió a las estudiantes del grado 11-03. Se realizó el análisis de los resultados en los niveles descriptivo, comprensivo y explicativo. Se concluyó que las conversaciones que definen la cultura escolar se centran en la dificultad para hacer acuerdos a causa de la idea de compartir pensamientos, gustos e intereses homogéneos al interior de los grupos. Los participantes coexisten y entrecruzan conversaciones democráticas y no democráticas, las cuales configuran prácticas de concentración del poder de una estudiante sobre otras. Solo se reconoce la democracia en relación con el ejercicio electoral.

Fundamentación teórica

La cultura como red de emociones y acciones

En la cultura occidental, la razón ocupa una posición central, lo cual dificulta reconocer la importancia de las emociones y su dominio en las acciones de las personas. Una visión de la naturaleza humana que pase por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope; la misma denominación de *Homo Sapiens*, la especie pensante, resulta engañosa a la luz de la nueva valoración y perspectiva que ofrece la ciencia (Goleman, 1997). Maturana y Verden-Zöllner (1993) afirman que cuando las personas se encuentran en una conversación, supuestamente racional, se pueden producir discrepancias en sus planteamientos e ideas, que se diferencian entre sí por la clase de emociones que provocan, pero, usualmente, no se distinguen porque parecen distintos modos de reaccionar ante un error lógico.

Según Maturana (1992), el vivir humano consiste en un continuo entrelazamiento del “lenguajear” con el “emocionar” evidenciados en la conversación. Así, todo quehacer humano se da, por un lado, en el lenguaje, lo que no se da en él no es quehacer humano, y por otro lado, en la emoción. Nada humano ocurre fuera del tejido entre el “lenguajear” y el “emocionar” (Echeverría, 1996). Respecto al lenguaje, Maturana y Varela (1996) aseguran que en el sistema social humano existe como unidad en el dominio del lenguaje y su historia evolutiva, donde han operado dichos dominios, conservando la plasticidad conductual del observar y actuar en el lenguaje como un fundamento biológico. El lenguaje implica un tipo particular de comunicación. Para Pérez (2000), muchas especies se comunican. Cuando los miembros de una especie coordinan acciones comunes, nos referimos a la comunicación. Al respecto, Echeverría (1996) llama el lenguaje, en cuanto fenómeno, como aquello que un observador ve cuando hay una coordinación consensual de la correspondencia de acciones; es decir, cuando los participantes de una acción coordinan la forma para sincronizarla juntos.

Al contextualizar la relación entre emociones y lenguaje, se asume que la comunicación social es producida por la «identidad» individual, la



organización social y la «realidad» o que las conversaciones —el lenguaje— constituyen a los seres humanos, por lo cual se hace necesario que en estas últimas deba comprenderse a las personas.

La estructura de la vida cotidiana es la vida del hombre, es decir que él participa con todos los aspectos de su individualidad y de su personalidad. Allí se ponen en evidencia todos los sentidos, las capacidades intelectuales, las habilidades manipulativas, los sentimientos, las pasiones, ideas e ideologías. En el diario vivir se expresa el modo por el cual se aprendieron ciertas reglas de vida fundamentales y la forma en que estas se transmiten a los otros (Heller, 1977). La cotidianidad es una realidad interpretada por los humanos con un significado subjetivo de un mundo coherente; según Berger y Luckman (1995), se da por establecido como realidad a aquel comportamiento subjetivamente significativo en la vida individual. En el diario vivir se crean y recrean, de manera continua y sistemática, las redes de conversación que constituyen a la cultura, por ello, los seres humanos participan de forma activa en la reproducción cultural.

La democracia

Al hablar de democracia es posible preguntarse de qué se está hablando ¿de la democracia para votos o de la democracia que se relaciona con lo que hacemos todos los días? En el contexto escolar se relaciona con aquello que los profesores enseñan y de cómo lo enseñan, y de lo que los estudiantes aprenden y de cómo lo aprenden, de la forma de dinamizar e influenciar el pensamiento, las acciones y reflexiones (Hermet, 1995).

Asumir la democracia como forma de vida corresponde a nuevas miradas sobre la realidad. Maturana (1996) plantea que la democracia es resultado de las conversaciones de los ciudadanos sobre asuntos comunitarios. Así, la democracia habría nacido como una red de diálogos en la que los asuntos del Estado eran accesibles al análisis, opinión y acción.

La democracia en la educación, como deseo de convivencia armónica, es un proyecto que se debe configurar en la vida cotidiana momento a momento. Ella surge entre iguales, entre seres que se respetan, con

derecho a opinar y participar en las decisiones que los afectan. La democracia en el ambiente de una institución educativa se establece en áreas de enseñanza que, se espera, sean complementarias. Además, el Manual de Convivencia establece normas, derechos, deberes, sanciones y funciones que apoyan la convivencia en ambientes democráticos.

Para Ayestaran (1996) un grupo, como hecho social, se estructuran sociolingüísticamente y en sus interacciones reconstruyen significados y redes de relaciones socio-culturales. Es, además, un sistema social abierto a otros y al contexto, el cual condiciona los significados y sus relaciones internas. Esta comprensión del grupo adoptó elementos generales de la teoría de sistemas y las actualizaciones que ella ha tenido; tal teoría concibe a los fenómenos y los seres que se distinguen en el mundo como entidades complejas que están interconectadas y son interdependientes.

Ayestaran (1996), al analizar los procesos que intervienen en la formación de un grupo, identificó la interacción simbólica, es decir, la construcción de significados compartidos que dan sentido y definen su identidad y la de los grupos que configuran el entorno social. La interacción simbólica entre los miembros del grupo es una actividad constructiva.

En medio del mundo del adulto —el de papá y mamá—, la comunicación entre adolescentes desarrolla otro mundo para hacer efectivo su proceso de individualización: el mundo de las amistades. En este sentido, la interpretación del espacio escolar establece como hallazgo la comprensión de la distancia sustancial entre las concepciones que adulto y joven tienen del último y, específicamente, del sentido del conocimiento.

Tomé como referente el *Proyecto Atlántida: aproximación al adolescente escolar colombiano* (Cajiao, 1996) por ser una investigación sobresaliente en Colombia sobre el conocimiento del adolescente escolar. En el estudio, se parte de la comprensión del grupo como eje en la constitución de la vida social del ser humano, ya que todo individuo debe hacer parte de un grupo determinado, una comunidad, que le permita ser o construirse en su interior.



Las definiciones conceptuales que orientaron esta investigación fueron: prácticas democráticas; prácticas; prácticas sociales; ambiente educativo; emociones; pautas de interacción; cooperación; aceptación; confianza; confiabilidad, respeto; acción; lenguaje; contexto; redes de conversaciones; meta-relatos; cultura; y educación.

Metodología

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, el cual aborda el estudio sobre las experiencias, interacciones, creencias y pensamientos de las personas en una situación específica y la manera como son expresadas por el lenguaje o por los actores involucrados. Al respecto, Maturana (1997) manifiesta:

aquí se comprende el objeto de estudio de forma imaginativa y crítica desde las relaciones que hace el observador, pues no se investiga sobre una realidad sino sobre cómo nos respondemos a unas preguntas que tenemos nosotros, para lo cual existe una base cultural desde donde actuamos (p. 44).

Como complemento, De Tezanos (1998) expresa que las metodologías cualitativas pretenden describir e interpretar ciertos contextos y situaciones reales de las comunidades, para comprender sus lógicas en cuanto a las interacciones.

La etnografía, asumida en este estudio, se asocia con la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas; se apoya en la convicción de que las tradiciones, los roles, valores y normas del ambiente se internalizan poco a poco, lo cual teje regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal. El objeto de estudio de una investigación etnográfica es la «nueva realidad» que emerge de la interacción de las partes constituyentes, es la búsqueda de estructura con función y significado, es decir, es el estudio del sistema de relaciones de un fenómeno social y no de sus partes (Martínez, 1997). La etnografía nace en el ámbito de los estudios antropológicos culturales, significa «teoría de la descripción; desde la etimología del término, para distinguirla de la etnología significada como teoría de la comparación» (Tezanos, 1998, p. 20).

Por otra parte, la etnometodología estudia el proceso de construcción del conocimiento de una comunidad; los métodos mediante los cuales sus miembros dan sentido a las circunstancias en que se encuentran, buscan el camino a seguir en esas circunstancias y actúan consecuentemente; presta importancia a las explicaciones que dan las personas, en particular, a la forma en la cual se dan, de ahí la importancia del análisis de las conversaciones.

Según Alain (1998), la etnometodología es:

la búsqueda empírica de los métodos empleados para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar sus acciones de todos los días en sus procesos cotidianos de interacción, no para describir la realidad social tal como aparece, sino para hacer unas aproximaciones interpretativas en situaciones diarias. ... trata de los informes que hacen los miembros sobre el mundo social como realizaciones en situación, no como índices de lo que realmente ocurre. El deseo de la etnometodología, en general, es elucidar cómo se producen los informes o las descripciones de un suceso, de una relación o de una cosa dentro de una interacción” (p. 49).

La etnometodología y la etnografía, como tipos de investigación cualitativa, estudian grupos pequeños en los cuales la información directa se obtiene por medio de la observación, las entrevistas, los grupos de discusión, los testimonios, historias de vida y crónicas de los actores involucrados, además, garantizan la obtención de la información, la reconstrucción del sentido cultural y los significados compartidos por una comunidad.

La población considerada en el presente trabajo correspondió a las 2.550 estudiantes de la ENS Leonor Álvarez Pinzón de Tunja, matriculadas en el año 2021. La muestra vinculó a 32 estudiantes del grado 11-03, quienes dieron su consentimiento para participar voluntariamente. El estudio se estructuró en cuatro fases.

- Fase I. *Presentación y estudio exploratorio*. Conversación con alumnas y profesores sobre el diseño general del proyecto. Esta fase permitió identificar informantes clave, que es aquella persona relevante por cuanto manifiesta voluntad para participar en el estudio, es elo-



cuenta, accesible, a quien se puede contactar y preguntar sobre la temática. Se hicieron acuerdos para lugares, tiempo de entrevistas y grabación.

- Fase II. *Delimitación del diseño metodológico y trabajo de campo*, el cual incluyó plan de trabajo; definición y diseño de técnicas; recolección de información; y transcripción de las entrevistas. El trabajo de campo se desarrolló a partir de las técnicas de entrevistas semi-estructurada y grupo de discusión, lo cual se realimentó con un diario de campo para consignar las perspectivas de la investigadora. La entrevista permitió conocer las formas de pensar y de interpretar el mundo de los sujetos investigados, en este caso las estudiantes. A través de ella, la investigadora escuchó la construcción narrativa que las alumnas hicieron sobre sus prácticas cotidianas en la vida escolar.

El grupo de discusión, como técnica de investigación social cualitativa que trabaja con el habla, tuvo en cuenta lo que se dice como punto crítico. Esta técnica posibilitó el curso del habla, en él circularon discursos individuales presentes en el sentido social y en el intercambio de ideas, los cuales tratan de acoplarse entre sí en torno a los ejes de la conversación sobre las prácticas democráticas y los ambientes educativos propicios. Para el análisis documental se tuvieron en cuenta la literatura científica de referencia y los documentos de la Institución Educativa, como el Proyecto Educativo Institucional [PEI], el Proyecto de Democracia y el Proyecto de Dirección de Grupo.

- Fase III. *Organización y clasificación de la información en torno a la transcripción de las entrevistas y el grupo de discusión*. Para el análisis de la información y la comprensión de lo dicho por cada una de las participantes, se codificaron las transcripciones con la letra E y un número consecutivo. Lo reflexionado por la investigadora en los diarios de campo tuvo la notación D.
- Fase IV. *Elaboración de resultados*. Se diseñó un mapa de relaciones del que surgieron las primeras categorías de trabajo, a partir de ellas se clasificaron los datos de las entrevistas y el grupo de discusión para elaborar una tabla de relaciones que sirvió de base para hacer la presentación de la reconstrucción descriptiva del objeto de estudio. Ello facilitó la reelaboración del mapa de relaciones, la identificación

de subcategorías para proceder a la reconstrucción interpretativa, conclusiones y recomendaciones.

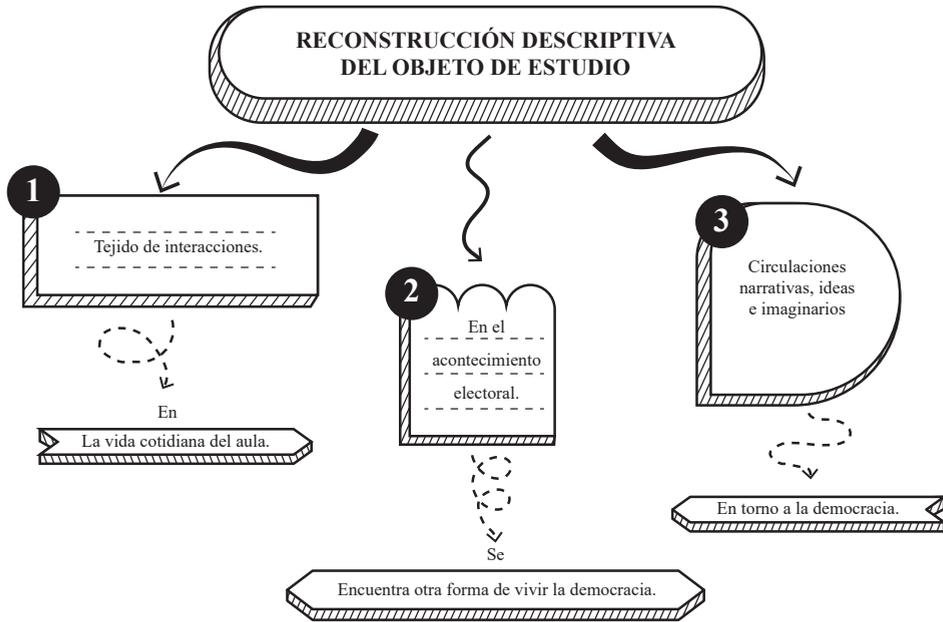
En la reconstrucción de la información recolectada, la escucha investigativa se utiliza con el fin de comprender y describir los universos a partir de los cuales las participantes asignan sentido y construyen significados sobre sus prácticas cotidianas de convivencia; y la concepción que tiene la investigadora del mundo, la cual es la base para asignar sentido y re-significar las interacciones analizadas.

La elaboración de categorías y subcategorías surge al buscar el eje que articula la descripción de los sujetos investigados con la realidad estudiada, además, es producto de la lectura y análisis. Con base en esta información se diseñó un mapa de relaciones que, luego de la clasificación, permitió agrupar las subcategorías bajo cuatro ejes: dinámica al interior del grado 11-03; dinámica de las conversaciones en el grupo; la posición de líder; y narrativas sobre democracia. La tabla de relaciones permitió focalizar las temáticas que subyacían en las entrevistas y grupo de discusión.

Resultados

Luego de realizar el trabajo de campo, clasificar y agrupar la información recolectada, los ejes se decantaron en tres categorías: 1) el tejido de interacciones en la vida cotidiana del aula; 2) en el acontecimiento electoral se encuentra otra forma de vivir la democracia; y 3) circulan narrativas, ideas e imaginarios en torno a la democracia (Figura 1). De estas subyacen otras subcategorías y en cada una de ellas otras categorías emergentes que corresponden a elementos particulares, los cuales permiten visualizar condiciones diferenciales y se apoyan en los relatos hechos por las estudiantes.

► **Figura 1**
Reconstrucción descriptiva del objeto de estudio



Fuente: Neidy Parra (estudiante, participante del proyecto)

El tejido de interacciones en la vida cotidiana del aula

Vincula tres subcategorías: 1) la vivencia de grupo en el aula; 2) el grado de superposición de las dinámicas de los grupos «porque a veces uno tiene su grupo y resulta, por ejemplo, en otro»; y 3) los espacios relacionales, medio para mostrarse como son. A continuación, se presenta el desarrollo de cada una de estas subcategorías y sus conclusiones.

La vivencia de grupo en el aula

Se evidenció que la demanda de homogeneidad que hace el grupo, explícita o implícitamente, genera relaciones en las que predomina más una vivencia de aguantar al otro que de aceptarlo o acogerlo. Además, el grupo también demanda y acepta la condición de homogeneidad en las formas de emocionarse, como requisito para pertenecer a él.

En la reflexión sobre sus vivencias, ocasionalmente se reconoce que es el miedo a la soledad lo que las mantiene en grupo por un tiempo

determinado. Aunque en pocos casos, hay estudiantes que acostumbran a cambiar de grupo, entran y salen de ellos cada vez que no se sienten cómodas con lo que les ofrece un grupo. También, algunas estudiantes mantienen relaciones de reconocimiento y complicidad con compañeras que no pertenecen al grupo.

Respecto a las constituciones, permanencias y relaciones en el grupo, dos participantes señalan:

Si la niña, digamos en el grupo, no se identifica por ser alegre como las otras no la van a aceptar porque dicen: tan aburrida; o lo contrario, la niña dice: huy no, pero ella es una pereza andante que no hace trabajos, no hace nada, yo para qué ando con ella, a mí no me sirve tampoco, entonces como que la van aislando. Y ella tiene que ir buscando donde de verdad puede ir la personalidad de ella con las demás. Así es todo. El colegio para mí es así. Todas las niñas son así. Tienen que tener sus cositas en orden [E1].

Si fulanita dice no, a mí no me gusta tal cosa ¡no! A mí también me gusta, entonces a mí también. Y ¿por qué le gusta? porque a tal le gusta, no porque a uno verdad le guste. A mí me han pasado bastantes cosas o que dicen salgamos a tal parte y a mí no me gusta; entonces cómo hace uno para salir y tocaba salir porque ellas querían [E6].

El grado once, una superposición de las dinámicas de los grupos «porque a veces uno tiene su grupo y resulta, por ejemplo, en otro»

Se concluye que, con frecuencia, las relaciones de amistad están acompañadas de emociones de posesión sobre las demás, ello es leído por terceros como relaciones de dominación. Además, existe dificultad para trabajar en equipo en situaciones en las que es deseable retomar varios de los aportes individuales. Por ello, la no aceptación de pensamiento divergente es una posible explicación a las rivalidades frecuentes entre compañeras. Se reconoció una marcada dificultad para cambiar los puntos de vista cuando el otro ha mostrado una mejor argumentación. A esto parece que le subyace una historia de emociones que han dispuesto a la no aceptación.

Las relaciones están cruzadas por la nostalgia de lo que fue y las añoranzas por lo que se desea en el futuro. Se extraña la solidaridad, la



desprevención y la unión, la facilidad con que se podía intervenir en los asuntos de otras para ayudar a resolverlos y la preocupación por lo que les pasará a las demás. Se añora el cuidado por la otra y la facilidad para llegar a acuerdos que permita hacer cosas juntas.

Aunque muy pocas, algunas participantes asumieron prácticas para decirle a la otra qué le gusta y qué no le gusta de ella. Ocasionalmente, se hace por acuerdos explícitos. En medio ello, ocupa un lugar privilegiado la escucha que reconoce la diferencia, da espacio a otras posibilidades y se acompaña de respeto. Debido a todo lo descrito, algunas estudiantes piensan que en su curso hay solidaridad y deseo de compartir con otras con quienes no se ha compartido. Para ellas, esto se explica por la condición de estar en grado 11 y estar próximas a graduarse.

Los espacios relacionales, medio para mostrarse como son

Se encontró que la posibilidad de conversar sobre temas de interés común, por momentos, crea condiciones para la aceptación de otros con quienes no hay empatía. Además, las propuestas pedagógicas son importantes y deseadas por las alumnas, pues ven en ellas espacios para la conversación sobre temas de interés y las valoran como momentos en los que es posible mostrarse a las demás, hacerles saber cómo es cada una y cómo se sienten.

En el acontecimiento electoral se encuentra otra forma de vivir la democracia

El acontecimiento electoral se relaciona con una forma y proceso de democracia escolar, por ello, la elección de la personera se convierte en el principal aspecto observado y distinguido por las alumnas de 11-03. Los criterios de las estudiantes para elegir su personera agrupan principalmente tres dimensiones. La primera tiene que ver con el deseo de que el cargo lo ocupe más de una estudiante. Esto es importante, sobre todo, si se trata de evitar que las rivalidades entre líderes se profundicen. Una segunda dimensión se relaciona con la confianza que se tiene en algunas estudiantes, bien sea por la experiencia previa o por la historia de amistad compartida. La tercera hace relación al criterio que la

posible elegida reúna cualidades de credibilidad, gusto y facilidad para actuar en público.

Miradas a la práctica y al ejercicio de la personera

Al respecto, algunas participantes le asignan la responsabilidad de hacer gestión, bien sea para realizar actividades de integración o recreación, por ejemplo, o para ayudar a resolver problemas concretos de sus compañeras. La credibilidad y la confianza son consideradas como emociones clave que posibilitan la buena gestión como personera.

A partir de las reflexiones escritas en el diario de campo, la elección de la personera se ve así:

Surge entonces un proceso preelectoral que comienza con la inscripción de candidaturas ante las profesoras orientadoras del Proyecto de Democracia. En el proceso es común ver cómo se fortalecen los grupos de amigas para coordinar acciones en torno a las postulaciones, el manejo de la publicidad y la redacción de los planes de gobierno. En estos sucesos las directoras de grupo suelen colaborar. También se ven las rivalidades entre unos grupos y otros, llegando el caso como reportó en alguna ocasión alguna candidata «Colocaron afiches para tapar mi publicidad» [D].

Una de las participantes aporta su perspectiva sobre cómo se dan los procesos de postulación a las elecciones:

Cuando a mí me dicen, haga tal cosa, ¡no! dejemos que haga otra. Cuando decían el año pasado: que ice bandera Rocío, muchas veces fui yo, que ice bandera tal niña. Es como tratar de darle oportunidad a las otras para que no digan ¡ay, siempre ella! No me quise lanzar para consejera, ni personera; porque yo sabía que no me iban a apoyar todas.

El egoísmo, no querer que ella sea otra vez, el decir, démosle oportunidad a otra [E3].

Circulan narrativas, ideas e imaginarios en torno a la democracia

A partir de las concepciones sobre democracia se evidenció que la personera es una imagen representativa que reafirma la existencia de democracia escolar. Se valora su existencia para que coadyuve en la gestión de la convivencia, que parece ser responsabilidad primordial de los profesores. La democracia ocasionalmente se asocia con la vivencia del respeto entre compañeras.

Sobre los liderazgos, la concepción de democracia y las relaciones, una participante afirma:

Entre esas roscas lo que vemos es que no hay una democracia. En conjunto hay una democracia en cada rosca; cada rosca encuentra su democracia y en cada circulito se ve que, esta es la que nos va a dirigir y todas... Ella verá lo que hace con sus problemas, vamos allá le damos todo y ella lo hace, pero en su rosca no a nivel en conjunto. No se hace esto. Entonces, eso no me parece muy bueno.

Conclusiones

Reconstrucción interpretativa del objeto de estudio

El análisis es el resultado de la triangulación de los referentes conceptuales, las preguntas y objetivos que orientaron la investigación y la información recolectada en el trabajo de campo. Un primer nivel de análisis fue la reconstrucción descriptiva del objeto de estudio.

El grado 11-03 es un sistema social, pues las interacciones que las alumnas establecen entre sí operan como el medio en que ellas conviven cotidianamente y se caracterizan por asumir un tipo particular de conductas. Está compuesto por subsistemas, el grupo de pares es nodal y en él se concretan muchas de las vivencias democráticas o no democráticas en el aula. Ello coincide con los hallazgos del estudio *Atlántida* (Cajiao, 1996) que determinó la importancia vital del grupo de pares para el adolescente.

Dado que un sistema actúa como entorno para otro sistema, en este caso, el grupo actúa como entorno para el sistema personal; el sistema sociocultural —escuela, familia, sociedad— actúa de entorno para el sistema grupal; y el sistema personal actúa de entorno para el sistema grupal. El análisis central es la relación entre los actores, las estudiantes y el sistema grupo —las estudiantes y el grado 11-03. Esta relación paradójica y de reciprocidad aplica para los niveles grupal y personal, porque en los variados conjuntos de estudiantes se observa ejemplos de autonomía, libertad y creatividad, así no sean generalizados, y de esta forma, en las interacciones se ponen en evidencia, configurando sistemas culturales sociales, unas veces o reproduciendo los que han heredado (Ayestaran, 1996).

En términos de la perspectiva teórica expuesta, el grupo opera como un sistema en el que sus integrantes interactúan con otros en una red de conversaciones en las que comparten maneras de vivir y que Humberto Maturana denomina cultura. El grado 11-03 y los grupos más pequeños forman una red en la que las alumnas participan en las conversaciones que las definen como integrantes de un subsistema grupal particular. El conversar comprende cómo se configuran conversaciones democráticas o no democráticas entre ellas y significa analizar las diferentes configuraciones de dicho entrelazamiento.

La exigencia de homogeneidad: otra forma de ejercicio de poder como negación

Se encontró que la condición central para el mantenimiento o cambio de los grupos a su interior tiene que ver con la homogeneidad. El grupo pide implícita o explícitamente que se tengan los mismos pensamientos. Esto coincide con los hallazgos de investigaciones sobre los jóvenes y sus conductas grupales. Para Cajiao (1996), la individualidad se pierde y se busca la uniformidad, el mandato grupal prima sobre el deseo personal, se pueden hacer pequeños cambios que no afectan el contexto general, sino que se vinculan, entonces, se actúa de tal forma que no se rompa la homogeneidad del grupo, porque lo diferente es rechazado y envidiado por el grupo.

La exigencia de la homogeneidad en el pensamiento, en quienes entran a formar parte de un grupo, es para compartir gustos e interés afines, en una gama que abarca aficiones culturales, deportivas e incluso preferencias académicas. Cajiao (1996) interpreta esta situación como la necesidad de los grupos de acceder a un proceso de identificación masiva y con cada uno de los miembros del grupo, en el que, a veces, las características particulares parecen diluirse en los elementos propios del grupo. La presión grupal es interpretada como un obstáculo para definir los procesos de identidad individual; se es lo que el otro quiere que sea. Ello muestra la vulnerabilidad de los individuos ante el grupo.

Conversaciones de imposición

En el sistema social de grado 11-03 son frecuentes las conversaciones en las que es difícil asumir formas relacionales para crear condiciones de trabajo en equipo. Las expresiones de los gustos e intereses personales son leídas por los miembros del sistema como deseos de imposición, «pero cuando digamos la una dice: a mí me gustaría hacer una cartelera en tal forma y en tal cosa; y la otra dice ¿pero por qué tenemos que hacerla como usted dice?» [E6]. A ello se reacciona tratando de imponer otros deseos. La decisión se impone por vía de quién tiene más poder. Se forma una pauta de interacción en la que se valora la lucha por no dejarse someter a otras opciones. Según Maturana (1994),

estas conversaciones destruyen cualquier espacio para las conversaciones de conspiración, limitando la posibilidad de cualquier acuerdo que pueda a conducir a la comprensión y a la acción democrática. Son conversaciones que implican desconfianza dan surgimiento a la desconfianza, y destruyen la democracia.

Los ambientes educativos espacios para construir convivencia democrática

Las posibilidades de conversar de forma abierta, franca y confrontar puntos movilizan espacios para legitimar la diferencia. El intercambio sobre temas de interés juvenil pone en evidencia que la otra, quién ha sido rival, vive experiencias parecidas a las propias, lo cual crea disposición para la aceptación. Estos espacios son distinguidos por las

estudiantes porque pueden mostrarse como son. Si en los ambientes educativos se promueve tocar el ámbito emocional de las personas, ello puede motivar en las estudiantes quiebres en su vida cotidiana que se estabiliza en conversaciones no democráticas. Lo anterior se evidencia en los relatos,

A nosotras nos gustaba poder hablar de los temas juveniles porque uno se encuentra con uno mismo y con los demás. Eso es muy bueno poder hablar y escuchar de lo que somos, sentimos y hacemos. El taller que hizo de amor y amistad mi compañera, cuando le correspondía participar en la dirección de grupo, yo creo que rompió las barreras del salón [E4].

La vivencia de la democracia centrada en la representatividad

Se indagó sobre el universo de sentido a partir del cual las estudiantes viven las intencionalidades formativas de la institución respecto a la democracia y las acciones concretas alrededor de ella. Se encontró una forma de concebir la democracia ligada a la representante de las estudiantes: la personera.

Quien ha sido representante o ha asumido liderazgo en otros procesos de la vida estudiantil opta por retirar su postulación para no entrar en rivalidades con quienes se postulan. Así lo relata una participante, «cuando lo eligen a uno, entonces ellas como que siempre lo toman a uno, ¡Ay siempre ella! Eso lo opaca a uno mucho en el colegio» [E2]. A su vez, la población electoral expresa una especie de sensación de cansancio con la idea de que sea la misma estudiante que ya ha ejercido esos cargos quien las represente. Este criterio muestra poca congruencia entre las intencionalidades formativas de la institución, los esfuerzos de los primeros meses del año escolar y la debilidad política de las participantes.

Otro aspecto son las cualidades que las electoras piden para una representante. Ellas se refieren a la capacidad de actuar en público, habilidad comunicativa y ser democrática, pues la personera es símbolo de democracia. Así lo describe una de las estudiantes «Es mejor que a ella le guste estar así en público, hablar, representar; pero si se va a quedar ahí: me lancé y gané fama y todo mundo me conoce porque soy la perso-



nera, ¡no!»[E2]. Ello coincide con el estudio sobre el gobierno escolar de Cubides y otros (2000), quienes encontraron que los requisitos para el ejercicio de la representación se relacionan con el deber ser de un estudiante en los ámbitos académico, disciplinario y social, es decir, ser un modelo, un ejemplo, eso es lo que se espera del representante.

Respecto al papel que la personera debe cumplir, por un lado, hay una comprensión de su rol ligada al énfasis en la representatividad que hace referencia al papel de intermediaria que se le asigna, ser vocera de las compañeras en la institución ayuda a que las estudiantes sean escuchadas. Así lo comenta una participante «La personera tiene un mandato, a ella la van a escuchar más que si alguna de nosotras habla porque ella tiene un cargo, a ella la van a escuchar más porque pues ella es la vocera de nosotras» [E1]. Por otro lado, hay una distinción que concibe a la personera como defensora de los derechos y deberes de las estudiantes.

En el grado 11-03 predominan conversaciones que relacionan el ejercicio de la democracia con la representante. Ella simboliza la democracia y se le pide que, de acuerdo con unas cualidades, sea vocera de quienes no tienen la posibilidad de ser escuchadas. La institución incentiva el ejercicio de una democracia competitiva y de liderazgo que no es necesariamente participativa.

Se presentan tres hallazgos significativos. El primero es que el grado 11-03 no es un todo homogéneo, porque las conversaciones que lo definen se presentan en una dinámica compleja en la que coexisten y se entrecruzan conversaciones democráticas y no democráticas. El segundo, en medio de la complejidad del grupo, predominan las conversaciones no democráticas en la vivencia cotidiana de las estudiantes. Y el tercero es que el grupo de pares es un nodo importante alrededor del cual se configuran las anteriores dinámicas.

Se reconocen las características de los ambientes educativos y las narrativas que hacen las estudiantes sobre democracia, a partir de las cuales se desarrolla un tipo particular de prácticas. Las conversaciones no democráticas se expresan en prácticas de concentración del poder en una estudiante más que en el sistema grado 11-03. Estas prácticas se concretan en el deseo de imposición de decisiones y acciones sobre las

otras. Otra vía de concentración del poder está en el deseo de posesión sobre las otras; se demanda exclusividad en el establecimiento de las relaciones y se espera una especie de lealtad.

La consolidación de las redes de conversaciones democráticas o no democráticas en el grado 11-03 acontecen, principalmente, en el entrecruzamiento y la superposición de las dinámicas de los grupos de pares al interior del grado. Al rededor de la conformación, estabilidad o cambio de los grupos se observaron estas prácticas. En las Escuelas Normales se deben propiciar espacios de conversación sobre la vida cotidiana, entre los maestros en formación y sus formadores, direccionados a narrar el emocionar de sus prácticas para fortalecer nuevas miradas de la realidad.

Referencias

- Alain, C. (1998). *La Etnometodología*. Cátedra ediciones
- Ayesteran, S. (1996). *El grupo como construcción social*. Antrophos/Plural.
- Berger, P., y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Cajiao, F. (1996). Atlántida aproximación al adolescente escolar colombiano. *Revista Nómadas*, 4, 1-12. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_4/04_6C_Atlantidaunaaprosimacionaladoloscente.pdf
- Cubides, H., Guerrero, P., Moreno, M., y Ortiz, L. (2000). El gobierno escolar y la educación ciudadana. *Nómadas*, 13, 249-253. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115264021.pdf>
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Granica.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Editorial Vergara.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Hermet, G. (1995). *Cultura y democracia*. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233560>
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Editorial Trillas.



- Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Pedagógicas Chilenas, S.A.
- Maturana, H. (1996). *Desde la biología a la psicología*. Universitaria.
- Maturana, H. (1997). Fundamentos biológicos de la democracia. En C. Pizarro y E. Palma (Eds.) *Niñez y democracia* (pp. 43-64). Ariel; UNICEF.
- Maturana, H., y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H., y Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Instituto de Terapia Cognitiva.
- Pérez, T. (2000). *Lenguaje y mundos posibles*. Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas.