



REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE GOBERNABILIDAD EDUCATIVA:  
CREENCIAS Y DISCURSOS DE ESTUDIANTES – CASO I.E. TÉCNICO COMERCIAL  
HERNANDO NAVIA VARÓN

PROYECTO DE GRADO

TATIANA BRIGGITTE GARCÍA MONCADA

ASESOR DE INVESTIGACIÓN  
JOSÉ DARÍO SÁENZ  
Ph. D. Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD ICESI  
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES  
CIENCIA POLÍTICA CON ÉNFASIS EN RELACIONES INTERNACIONALES  
SANTIAGO DE CALI  
2019

## Tabla de contenido

Introducción .....	3
1. Gobernabilidad en escenarios educativos .....	3
2. Construcción de sentidos sobre gobernabilidad y representaciones sociales .....	5
3. Marco teórico .....	20
4. Traducción de los juegos de lenguaje: una mirada metodológica .....	25
5. Gobernabilidad y escuela .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
5.1. La escuela: contexto actual .....	29
5.2. La gobernabilidad en la escuela .....	31
5.3. Espacios de construcción sobre gobernabilidad educativa: discursos y creencias .....	38
Conclusiones y recomendaciones .....	44
Bibliografía .....	48

# **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE GOBERNABILIDAD EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE LA IE HERNANDO NAVIA VARÓN (CALI- AÑO LECTIVO 2019)**

## **Introducción**

Este trabajo tiene por objetivo establecer las representaciones sociales que se han construido sobre gobernabilidad educativa en estudiantes de secundaria de la I.E. Hernando Navia Varón para el año lectivo 2019, a partir del análisis teórico-metodológico de la teoría fundamentada junto con los resultados expuestos producto de grupos focales y entrevista semi-estructurada. La exploración de las representaciones sociales se dio por medio de las creencias y discursos de los estudiantes hacia su entorno escolar, en específico fue enfocado hacia la participación, legitimación y eficacia en las demandas que han hecho ante sus directivos escolares. Los resultados obtenidos permiten concluir que los y las participantes relacionan el término gobernabilidad con gobierno, poder, normas y disciplinamiento evidenciando un choque de discursos y creencias entre lo que ellos piensan-hacen y lo que sus superiores escolares disponen.

El documento está compuesto primero por la justificación del problema de investigación, en la cual se menciona la utilidad de ésta aludiendo a una serie de cuestionamientos que permitieron enmarcar la pregunta principal y sus correspondientes objetivos. En el segundo apartado se encuentra la construcción de sentidos, es decir, el estado del arte respondiendo a lo que se ha dicho sobre el problema, los vacíos encontrados después de haber revisado la literatura, los planteamientos teóricos y empíricos hechos por autores a nivel nacional e internacional. El siguiente corresponde al marco teórico, en el cual se hizo un breve recorrido de los conceptos utilizados para el planteamiento del problema, tales como gobernabilidad, gobernabilidad educativa, representaciones sociales, creencias y discursos. Posteriormente, se encuentra el apartado de la metodología o traducción de los juegos de lenguaje, los respectivos resultados y discusión, y finalmente, están las conclusiones y recomendaciones.

## **1. Gobernabilidad en escenarios educativos**

La conexión entre educación y gobernabilidad puede develar cómo se van formando discursos, opiniones públicas, valores, entre otros elementos sobre el sistema educativo que a su vez permite evidenciar la *gobernabilidad* dentro de estos dependiendo de su contexto político, social, económico y cultural, y la evolución que ha tenido ésta frente a las exigencias de las sociedades cambiantes; en nuestro caso una pequeña muestra de la colombiana.

Dada la importancia de las posturas políticas y sociales, el sistema educativo se ve influenciado por las características, acciones y opiniones de los actores que la conforman (Gilly, 1996), es decir, los estudiantes, padres de familia, profesores (usuarios), y también por los discursos de los

funcionarios públicos, políticos y directivos de la escuela. Sin embargo, aunque se intente saber esa relación, la preocupación radica en qué conocemos sobre las representaciones sociales (en plural) construidas desde los estudiantes de secundaria -de la Institución Educativa Técnico Comercial Hernando Navia Varón- sobre la gobernabilidad educativa en la ciudad de Cali para el año lectivo 2019. Principalmente, hay dos motivaciones para indagar tal problema, primero, el concepto gobernabilidad educativa<sup>1</sup> no ha sido ampliamente desarrollado en el país, por lo que nos encontramos ante un vacío teórico<sup>2</sup> y empírico; en pocas palabras, no hay estudios concretos frente a ese hecho en Colombia y en la ciudad de Cali específicamente, eso no quiere decir sean vacíos absolutos, pues existen estudios relacionados al tema, por ejemplo, respecto a representaciones sociales al interior de la escuela o sobre representaciones sociales de ciudadanía. No obstante, a lo que me refiero en especial es al poco tratamiento que se ha dado a las representaciones sociales sobre gobernabilidad educativa.

Por las anteriores razones, se podría considerar pertinente la investigación de este problema, ya que por medio de las representaciones sociales, expresadas en discursos, creencias, valores, ideas u opiniones, se puede dar cuenta de la configuración de la realidad, en este caso sobre gobernabilidad educativa desde el punto de vista de estudiantes de bachillerato. En el desarrollo social y la construcción de realidades se piensa el mundo y así la relación que se pueda establecer con él, por lo tanto, en el proceso de formación social, cultural, política y educativa que establezcan los estudiantes con su entorno más cercano (ambiente y gobierno escolar o directivas), se puede incidir profundamente en la transformación de distintas condiciones y lograr un cambio no solo en la forma de reconocer la gobernabilidad educativa sino de actuar para que sea adaptable al contexto. Para poner un ejemplo, dentro del sistema educativo local, se pretende construir un ciudadano con valores en los derechos humanos y la democracia, para que cuando cumpla su mayoría de edad pueda interactuar con una realidad que supuestamente tiene dichas características colectivamente aceptadas.

Surge la duda sobre si la gobernabilidad nos lleva a pensar necesariamente en cómo se gobierna la escuela –entendida ésta más desde un sentido simbólico que físico donde se imparte enseñanza-, ya que en la praxis escolar hay tensiones, conflictos y problemas que deben ser solucionados por las directivas con ayuda de los usuarios, lo que se vuelve un procesamiento cotidiano de demandas, no obstante, no se debe dejar a un lado que para reclamar demandas sociales ha habido ya un proceso de interiorización de valores y conductas relacionadas a la política y a la ciudadanía. Por ende, ¿se podría comprender de forma integral la gobernabilidad educativa sin conocer qué valores y discursos (representaciones sociales) se están dando en esos ámbitos? No se puede. En este sentido, con base en las creencias y discursos de la gobernabilidad educativa en estudiantes de una

---

<sup>1</sup> Algunos autores no definen la gobernabilidad educativa sino que se centran en el estudio de la gobernabilidad de los sistemas educativos, concepto propuesto por Manuel De Puelles en 1996. No me referiré al concepto de los sistemas educativos, sino al primero ya que trataré de establecer las representaciones sociales al interior del colegio por parte de las y los estudiantes de secundaria.

<sup>2</sup> Un vacío teórico es un posible problema que en la teoría ha sido poco tratado en el saber científico.

IE pública en Cali, algunas preguntas que ayudan a guiar este estudio son: ¿Cómo se presenta la gobernabilidad en la escuela hoy?, ¿cómo las prácticas reales de gobernabilidad en la escuela/colegio contribuyen o no a la formación de ciudadanos?, ¿cuáles son los elementos que constituyen la gobernabilidad educativa en la escuela/colegio?, ¿cuáles son las actitudes y conductas políticas relacionadas con la ciudadanía desde la concepción y la práctica de gobernabilidad educativa que se vive en la escuela?, y ¿cuáles son las opiniones, creencias, valores, imágenes, ideas que sobre gobernabilidad circulan en la escuela actualmente?

Las anteriores cuestiones ayudaron a consolidar la pregunta **principal de investigación**: ¿Cuáles son las representaciones sociales que se han construido sobre gobernabilidad educativa entre los estudiantes de grado 7°, 9° y 10° en la I.E. Técnico Comercial Hernando Navia Varón de Cali para el año lectivo 2019? A partir de esta pregunta se plantearon diversos objetivos, siendo el **general** establecer las representaciones sociales que se han construido sobre gobernabilidad educativa en estudiantes de grados 7°, 9° y 10° de la I.E. Hernando Navia Varón de Cali para el año lectivo 2019. Mientras que por otro lado, los **objetivos específicos** son: a) Indagar el conocimiento sobre gobernabilidad educativa para los estudiantes de grado 7°, 9° y 10° de la institución escogida, b) Identificar los espacios/lugares clave en los que en consideración de los estudiantes de grado 7°, 9° y 10° se construyen las creencias sobre gobernabilidad educativa, y c) Reconocer las creencias y discursos que tienen sobre gobernabilidad educativa en los estudiantes de grado 7°, 9° y 10°.

## **2. Construcción de sentidos sobre gobernabilidad y representaciones sociales**

La construcción de las representaciones sociales en el ámbito escolar puede estar limitada a algunas maneras de crear comportamientos que al parecer no tienen conexión inmediata con el futuro de los que la viven, es decir, los estudiantes. Aparentemente, el proceso de comunicar tales acciones -derivadas de relatos, discursos, ideas u opiniones- se ve desconectado de una formación consciente de lo que significa ser ciudadano y de la importancia del proceso de construcción y reproducción acerca de lo que es en teoría y sobretodo en práctica la gobernabilidad educativa.

El concepto de gobernabilidad educativa no tiene una definición absoluta, pero sí ha habido un referente común, el del enfoque puramente administrativo que se centra en las formas de gobernar los sistemas educativos, es decir, a partir de la lógica institucional y de procedimientos (Tedesco,

2007) que responden a las demandas<sup>3</sup> sociales<sup>4</sup> de los usuarios, puesto que las instituciones educativas al recibir el beneficio de ser descentralizadas deben actuar de acuerdo a las funciones asignadas.

En este punto es donde se cuestiona acerca de la confianza en las instituciones por parte de los maestros y maestras, y lo que ambos transmiten en la escuela a los estudiantes, respecto a este tema. Se espera generalmente que las escuelas sean espacios de socialización y reflexión sobre la realidad más cercana y también global, en esa socialización también se incluyen opiniones de desconfianza hacia las instituciones encargadas de dirigir las escuelas; como lo dice Tedesco (2007, pág. 98) el docente es clave, pues sus métodos de enseñanza, actitudes y representaciones pasarán a los estudiantes. Los docentes tienen diferencias de estatus económico, representaciones sociales, valores y opiniones sobre los aspectos del desempeño de los responsables de las acciones educativas resaltando una característica común de alta desconfianza. Lo anterior afecta no solo la gobernabilidad educativa, sino la gobernabilidad general de la sociedad:

Cuando comprobamos que una parte importante de los profesores y maestros de nuestras escuelas han perdido la confianza en las instituciones, han perdido el sentimiento de orgullo con respecto al patrimonio cultural que ellos deben transmitir, o cuando las escuelas deben incorporar masivamente actividades vinculadas a la satisfacción de necesidades básicas insatisfechas de alimentación, salud o vestimenta, estamos –obviamente– frente a variables que afectan la gobernabilidad de los sistemas educativos de la misma manera que afectan la gobernabilidad de la sociedad en su conjunto (Tedesco, 2007, págs. 88 - 89).

Antes de desarrollar una conexión entre gobernabilidad educativa y representaciones sociales es pertinente reconocer el panorama socio-político de los 80's cuando el término gobernabilidad surgió debido a la preocupación de una eventual “ingobernabilidad” después de que en América Latina se derrotaran las dictaduras militares y emergieran los regímenes democráticos (Bonilla Saus, 2004). Es decir, los debates sobre gobernabilidad nacen por mantener la anhelada libertad

---

<sup>3</sup> ¿Cómo se crea una demanda? ¿De dónde surgen? ¿Cómo definir las o incluso cómo se miden las demandas? Son debates en los cuales no entraré con mucho detalle, sin embargo, hay diversos autores (Sanguiesa Figueroa, 2016; Illich & et. Al, 1997) que ven un proceso de transformación de la necesidad en demanda, adicionalmente, ven el proceso como un devenir histórico que no solo se sustenta en las necesidades biológicas que los humanos tengan sino en una convergencia de marcos sociales (Heller, 1974), culturales, económicos y políticos. Algunos autores como Marx y Heller (1974) ven las necesidades desde un punto de vista relacionado a las condiciones materiales de la producción y el trabajo.

<sup>4</sup> Demanda social no es lo mismo que necesidad, sin embargo puede que una necesidad se convierta en demanda al momento de haber capacidad de acceso hegemónica por parte de los interesados, es decir, de los usuarios en este caso. Tengamos en cuenta que las necesidades son el motor de la acción en un sistema social, es decir, son disposiciones de necesidad valorativas, puesto que se despliegan de acuerdo a las motivaciones o necesidades individuales dentro de un marco de referencia de necesidades sistémicas. Esta últimas son una especie de límite para mantener el orden social/integración social, evitando a su vez que hayan demandas excesivas para y por cumplir. Dicho de otro modo, “*el límite de la satisfacción de las necesidades individuales y sociales son las propias necesidades sistémicas*” (Anguiano de Campero, 1999).

sobre la exigencia de demandas y el reconocimiento, y solución de éstas por parte del gobierno de manera participativa.

Su origen data de los años 70 cuando se intentó abordar el tema por la Comisión Trilateral<sup>5</sup> (Filmus, 1996, pág. 11) -aunque González-Villareal (2010, págs. 8-9) menciona que el surgimiento del término lo dieron los alemanes, ellos intentaron definir qué era gobernabilidad y sus problemas<sup>6</sup>. Se trató el concepto después de que el economista neomarxista James O'Connor en su libro "*The fiscal crisis of the State*" en 1973 (Rodríguez, s.f.) planteara problemas de gobernabilidad causadas por la crisis fiscal en países más desarrollados; se asumió una postura conservadora del problema en la que cada vez se ampliaba la brecha entre las demandas sociales y los pocos recursos financieros para suplir esas peticiones

Esa interpretación caló en otros autores confirmando así esa teoría, dándole relevancia a la sobrecarga de demandas sociales ante el Estado (Puelles citando a Huntington & et. al, 1996). Otros autores como Antonio Camou<sup>7</sup> (2007) entienden a la gobernabilidad como un equilibrio entre las demandas sociales y la capacidad para responder a ellas por parte del sistema político, es decir, el gobierno o el estado -muy parecida a las definiciones anteriores-, sin embargo, Camou propuso varios grados de gobernabilidad, puesto que no solo existía la acción de esta, sino la omisión (ingobernabilidad). Los grados fueron: gobernabilidad ideal, normal, déficit, crisis y finalmente ingobernabilidad. Atendiendo a la definición de cada una la "gobernabilidad ideal" implica la anulación de conflictos, mientras que en el otro extremo está la "ingobernabilidad" entendida como la disolución de las pautas de reproducción de una comunidad política; los demás tipos de gobernabilidad son la "normal", en la cual hay discrepancias entre las demandas y las respuestas logrando un equilibrio dinámico, "el déficit de gobernabilidad" referido al desequilibrio entre el nivel de las demandas sociales y la capacidad de respuesta gubernamental y por último, está la "crisis de gobernabilidad" en la cual hay una conjunción de desequilibrio inesperado o intolerable entre las demandas sociales y las respuestas gubernamentales.

Por otra parte, autores como Joan Prats, Bobbio, Pasquino, Matteucci, Leiras (Parra-García & Chávez-Sánchez, 2016) la definen como atributos de las sociedades de manera que los actores involucrados puedan interrelacionarse y tomar decisiones de autoridad, hacer acuerdos por medio de reglas. En el caso de Leiras (2007, citado por Parra-García & Chávez-Sánchez, 2016 pág. 65),

---

<sup>5</sup> La Comisión Trilateral nació en 1973 como una asociación de carácter privado con el fin de articular zonas geográficas como América del Norte, Europa y Japón para desarrollar las estrategias económicas en su área de influencia. Ver. <http://trilateral.org>

<sup>6</sup> Los trabajos de Kielmansegg, Matz y Hennis trataron de definirla, además algunos economistas ordoliberales como von Hayek, von Mises y Haberler, y sociólogos industriales como Daniel Bell hicieron críticas y apuestas para el concepto mencionado. Fue después que se conoció un documento más popular y refinado acerca de gobernabilidad por parte de la Comisión Trilateral (Crozier, Huntington y Wanaki, 1975 citado por González-Villareal, 2010).

<sup>7</sup> Los paradigmas de gobernabilidad son a decir de Camou (2001; citado por Mayorga y Córdova, 2007, pág. 66), "*el conjunto de respuestas institucionalizadas, entendidas como ideas, valores, normas y prácticas, que una comunidad política apoya en favor de resolver ciertas soluciones a sus problemas de gobierno*".

es entendida como la capacidad para tomar e imponer decisiones obligatorias para los miembros de un sistema. Mientras que para Fernando Calderón (citado en Camou, 2001) refiere al concepto como la capacidad política de una sociedad y una construcción de la política. En la construcción de política, la gobernabilidad democrática debe ser vista como la capacidad para formar un orden institucional conflictivo, abierto y plural (Camou, 2001, pág. 263). En ese sentido, el apellido democrático que atribuimos a la gobernabilidad tiene un sentido contextual social y económico; y a su vez, de esa noción se rescatan ciertos atributos que permiten indagar sobre la gobernabilidad educativa. Entre estos se encuentran, según Mayorga y Córdova (2007) elementos principales que componen la gobernabilidad, enfatizando en la legitimidad<sup>8</sup>, la representatividad/participación, y la eficacia<sup>9</sup>.

Habiendo dicho lo anterior fue necesario establecer interrogantes no solo sobre gobernabilidad sino acerca de la gobernabilidad de un sistema educativo. Algunos autores pioneros en el tema como De Puelles & Urzúa (1996) la definieron así: *“a la capacidad para atender las demandas y las necesidades de educación tanto de la población escolar como de la sociedad, así como a la aptitud para resolver los conflictos internos que se producen en su seno”* (p. 125), teniendo en cuenta claramente los pilares de la gobernabilidad: legitimidad, participación y eficacia.

Después de la VI Cumbre Iberoamericana -en Chile en 1996- llamada «La gobernabilidad para una democracia eficiente y participativa», se puso el énfasis en la participación de la educación y el desarrollo de la gobernabilidad. A partir de la fecha han habido varios estudios (autores como Fernando Acevedo (2009), Emilio Tenti Fanfani et. al (2004), Javier Bonilla Saus (2004) han tratado los temas a nivel regional), sobre las dos variables mencionadas pero a nivel latinoamericano más que todo, puesto que en investigaciones de países europeos el enfoque está en la gobernanza de la educación o el sistema educativo y no en la gobernabilidad. Tales estudios han sido de enfoque teórico del término, incluso analítico, mas no se han enfocado tanto en estudios empíricos, sino en recolección de datos documentales e históricos.

En la década de los 90's, las políticas o modelos neoliberales referidos a aspectos institucionales, financieros, jurídicos, entre otros lograron cambios en los países que decidieron tomarlas en cuenta, tales como priorizar el gasto público, la liberalización del mercado financiero, las privatizaciones reafirmaron el papel del mercado con el argumento de alejar o evitar el intervencionismo por parte del Estado. La esencia de ese tipo de reformas se trasladó al sector

---

<sup>8</sup> Filmus (1996, pág. 16) menciona la importancia de la relación entre legitimidad-eficacia, puesto que tanto el apoyo colectivo como las estrategias para promover actitudes positivas hacia el sistema político pueden impactar el ejercicio de las políticas públicas y el resultado de demandas sociales. La legitimidad también entendida como la creencias en que las instituciones actuales son mejores que otras que se pudieron haber establecido, es decir, es la aceptación de las instituciones, ya sean normas u organizaciones, por tanto esa creencia es la que permite que un gobierno pueda exigir obediencia.

<sup>9</sup> Referida a la competencia administrativa y técnica del gobierno en términos de aumentar su racionalidad, así como la voluntad política para atender los problemas socio-económicos históricos (Filmus, 1996, pág. 14). En otras palabras, es la capacidad que tiene un gobierno para encontrar soluciones a sus problemas.



educativo, lo cual hizo que la lógica “ofertista” de los grandes sistemas educativos públicos se inclinara hacia una educación más atenta a la “demanda” (Bonilla Saus, 2004).

Se empezó a considerar esa demanda de una forma económica, a ver esas exigencias como un “mercado” en relación con los servicios educativos, se estaban dando incentivos a quienes impartían de buena manera la educación y a quienes no castigados, es decir, se comenzó a trasladar el concepto de mercado –dentro de una reforma neoliberal- al interior de los centros educativos, los estudiantes comenzaron a ser “usuarios” de un determinado “servicio” que responde a una “calidad”<sup>10</sup> exigida (Bonilla, 2004; Tedesco, 2007).

Habiendo mencionado el rol relevante que tuvieron las políticas neoliberales en el sector educativo, llama la atención el interés sobre los debates de gobernabilidad de los sistemas educativos en los 90’s, puesto que su enfoque estaba más relacionado a entender los procedimientos, la administración o gerencia de los sistemas que en tener en cuenta otros fenómenos institucionales como el cultural y el social. Si se entienden a los estudiantes como usuarios y a la educación como un servicio podríamos darle más peso al argumento de que la gestión educativa está –y estuvo- dándole importancia a las oportunidades de “transferir mayor poder a la demanda educativa”, en este punto, no hay que confundir entre demanda y necesidad (Tedesco, 2007, pág. 91):

En este nuevo período, la gestión educativa debe moverse en un contexto de “exceso de demandas”, donde para satisfacer a unos hay que postergar a otros, pero donde todas las demandas tienen un alto nivel de legitimidad. La gestión de políticas públicas debe así manejar situaciones donde frecuentemente se presentan opciones y conflictos de “pobres contra pobres”: financiar educación o salud, preescolar o universidad, salarios docentes o comedores escolares, por ejemplo. No hay, obviamente, fórmulas de validez universal para estas decisiones, que deben ser tomadas en cada contexto y momento histórico determinado. Sólo es posible sostener la necesidad de reconocer que en cada opción se está postergando<sup>11</sup> una demanda legítima y que la confianza en que en el mediano plazo esa demanda será atendida es un factor clave para que la postergación sea aceptada y los niveles de gobernabilidad del sistema sean adecuados (Tedesco, 2007, pág. 97).

---

<sup>10</sup> Para ver una revisión sobre la calidad educativa se pueden remitir a: “*El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico*” de Colella & Díaz-Salazar (2015). En el texto los autores indagan en varios documentos de política educativa de finales del siglo XX el sintagma de calidad educativa, argumentan que tal discurso contiene diagnósticos de una necesidad de reforma educativa y de precariedad, relacionándolos a un discurso macro que deviene de la economía (el mercado, el desempeño laboral, etc.), la democracia (en la constitución de un ciudadano responsable de su producción) y los códigos de la modernidad (mundialización), enmarcados con un hilo conductor desde la Segunda Guerra Mundial y el establecimiento del orden neoliberal.

<sup>11</sup> Los modos de expresión de las demandas van acorde al pragmatismo que se pueda dar en la resolución de las necesidades. En medio del sistema democrático y la globalización existe cierto individualismo que marcan las maneras de responder, es decir se deben proveer las demandas desde algo permanente y lo más rápido posible dando relevancia a la eficacia y e. Sin embargo, la práctica contradice de algún modo, ya que existe cierta postergación para responder a las demandas; los costos de transacción, la diversidad de personas que demandan -incluyendo sus dinámicas- redefinen los tiempos de respuesta y la calidad de la misma. ¿Acaso es posible dar solución a las demandas sociales inmediatamente? La respuesta es no en tanto éstas se transforman en cada sociedad y cada grupo que lo requieran.

Así, para hablar de gobernabilidad de los sistemas educativos, es necesario aceptar que ya hay un mínimo de gobernabilidad del sistema político nacional, y que se asume el tema sobre gobernabilidad educativa desde un discurso que cuestiona la gestión pública de la educación, algunos también tienen una crítica incisiva sobre los modelos o políticas neoliberales, es decir, rechazan ideológicamente ese tipo de procesos llevados a cabo bajo tales ópticas, lo cual permite articular las críticas a la educación (Bonilla Saus, 2004) desde una perspectiva internacional, nacional o local. Ahora bien, este trabajo no consiste en hacer un mero diagnóstico sobre los debates realizados acerca del tema de gobernabilidad (educativa), sino que el objetivo es identificar las formas de representaciones sociales sobre el tópico. El problema, tal como lo planteo, no ha sido muy documentado ni trabajado empíricamente, puesto que los principales trabajos realizados se han enfocado en explicar los términos por aparte y no a tratar de develar una relación entre representaciones sociales y gobernabilidad educativa<sup>12</sup>.

Por esta razón, hay pocos estudios encontrados sobre el tema, como lo mencioné más arriba. En algunos investigadores a nivel regional existe una visión por tratar de entender la gobernabilidad o la relación que ésta tiene con la educación, sin embargo, no se explica en un aspecto más cualitativo las representaciones sociales que se están construyendo sobre esos discursos dentro de la comunidad estudiantil. Aunque suceda eso, sí hay estudios sobre representaciones sociales generalmente asociados con la participación política, pero no se encontraron hasta el momento otros textos que documenten la relación entre las variables del proyecto planteado, representaciones sociales y gobernabilidad educativa<sup>13</sup>.

Lo más cercano al problema planteado en este trabajo es sobre la educación ciudadana y las representaciones sociales que se dan por el proceso de educar en ciudadanía a estudiantes de bachillerato. Existe poca visibilización e importancia a las representaciones sociales sobre gobernabilidad educativa en la escuela, ¿acaso por medio de estas representaciones no reflejamos ideas, valores, opiniones, discursos que se producen y reproducen entre estudiantes, profesores y directivos impactando su entorno? Como dice Bernstein y Díaz (1985, pág. 23) *“lo que se selecciona no es necesariamente transmitido, lo que se transmite no es necesariamente adquirido y lo que se adquiere puede tener poca o ninguna relación o una relación opuesta con las*

---

<sup>12</sup> Sobre gobernabilidad educativa de los pocos trabajos vistos ha destacado Manuel de Puelles (1996), no obstante, su obra trata en especial acerca de la gobernabilidad de los sistemas educativos. En su planteamiento dice que *“la educación está llamada a contribuir de distintas maneras a la gobernabilidad de la democracia”* (De Puelles & Urzúa, 1996, pág. 115). Por otro lado, los debates sobre las representaciones sociales en América Latina se han dado entorno a otro tipo de temáticas como el género, la cultura política, el medioambiente, la salud, entre otros.

<sup>13</sup> Aunque no se haya encontrado literatura específicamente empírica sobre representaciones sociales de gobernabilidad educativa en ámbitos escolares, se encontró una tesis de maestría en educación de la autora Luz Arango (2008) en Antioquia, acerca de las representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado en 3 planteles educativos. La tesista se enfoca en la educación ciudadana que se le están enseñando a los estudiantes por medio de los currículos, las materias de ciencias sociales, los lineamientos del gobierno, concepción de ciudadanía, entre otros elementos. Su trabajo empírico radica en la innovación para la recolección de datos, ya que ella hace uso de fotografías, creación de casos, recorridos urbanos, y cuestionarios.

*intenciones de los seleccionadores y los transmisores*”; en la escuela existen procesos de socialización e inculcación de discursos y valores que forman a ciudadanos capaces de entender una parte del mundo en el que viven y del sistema político del que hacen parte.

Pero, aunque se intente hacer de forma integral, existen sesgos que limitan la interpretación de las representaciones sociales, por eso la incógnita sobre cómo están percibiendo la gobernabilidad educativa los estudiantes, cómo afectan los discursos preponderantes de los profesores sobre la desconfianza a los responsables sobre las acciones educativas. Aunque haya esa desconfianza algunos autores como Tedesco (2007, pág. 99), dicen que la pedagogía basada en la confianza de los educadores respecto a la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes para definir sus proyectos de vida y para construir otro tipo de narrativas que puedan ayudar a atravesar la adversidad, puede ser clave para empoderar a jóvenes que se convertirán en ciudadanos potenciales en la exigencia de demandas sociales.

Ahora bien, las múltiples interpretaciones y debates sobre representaciones sociales (RS)<sup>14</sup> devienen de Francia en la década de 1960 comenzando por Serge Moscovici<sup>15</sup>. Esta teoría se hizo conocer por su renovado análisis y planteamiento metodológico, ya que se podía valorar la realidad desde un sentido común, además de dar una explicación a la construcción social<sup>16</sup> de la vida cotidiana y poder transformarla. La teoría de las RS comprende entre distintas ideas el carácter representacional del conocimiento, puesto que si habláramos del significado de meras “representaciones”, estas han sido variantes en el tiempo; por ejemplo en la época moderna la representación se asumió como una sustitución.

---

<sup>14</sup> Aclaro los conceptos representaciones colectivas de Durkheim y las representaciones sociales, las primeras se conciben como “*formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos, ello significa que dicho término tiene un poder coercitivo sobre los miembros de una sociedad, tienen un carácter supraindividual*”, mientras que las segundas se generan por los sujetos sociales con su constante interacción en la realidad que vivencian (Perera Pérez, (s.f.)).

<sup>15</sup> Algunos trabajos como los de M.J. Chombart de Lauwe (1963), Rene Käes (1968) y Claudine Herzlich (1969) fueron los únicos que reaccionaron ante lo que Moscovici propuso. Pasada una década comenzaron de nuevo proposiciones por parte de Denise Jodelet, Irwin, Robert Farr y Deutsh (Banchs M. , 1986). En 1961 -con su tesis doctoral *El psicoanálisis, su imagen y su público*- Moscovici inicia el estudio sobre la representación social del psicoanálisis, sin embargo fue hasta 1980 que se ampliaron sus estudios en la Teoría de las Representaciones Sociales (RS). Algunas investigaciones se realizaron con fundamentos epistemológicos y ontológicos, lo cual robustece la flexibilidad de la Teoría de las RS (Rateau & Monaco, 2013). Cabe resaltar brevemente las influencias teóricas del autor para plantear la teoría de las RS: Emile Durkheim con su concepto sobre representaciones colectivas; Jean Piaget con sus estudios sobre la representación del mundo en los y las niñas; Sigmund Freud con sus teorías sobre sexualidad infantil, y el estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas de Lucien Lévy-Bruhl (Araya Umaña, 2002, pág. 20). López (1996) advierte que probablemente también hayan influenciado los aportes que hizo Vygotski sobre psicología sociocultural.

<sup>16</sup> Según Berger y Luckmann (1991) las personas construyen socialmente su realidad cuando toman en cuenta procesos subjetivos como si fueran realidades objetivas (Araya Umaña, 2002, págs. 13-14). Se fijan en el sentido común como su “realidad por excelencia”; al haber inserción de otros grupos el individuo va elaborando un sentido de realidad social, la cual puede compartir con otros o tener características poco comunes.

No obstante, al tiempo Sergei Moscovici (1961) postuló por primera vez la representación social como un acto del pensamiento en el que el sujeto se relaciona con un objeto y por medio de distintos mecanismos el objeto se sustituye por un símbolo (Materán, 2008, pág. 243), lo cual le dio un giro social al concepto colocándolo en los debates académicos sobre cómo se estaba comprendiendo la realidad social y los demás aspectos concernientes. Según el autor una representación social es lo que nos permite comunicar entre grupos y hacernos sentir parte de un ambiente social, atañéndole un significado más simbólico a la noción de representaciones sociales (Moscovici citado por Mora, 2002).

Por su parte, Denise Jodelet (1984) respondió ante la propuesta de Moscovici diciendo que la sustitución no es solo una copia del objeto que ha sido representado sino que esa representación social requiere de una transformación, es decir, de un proceso de representación en el que los sujetos interpretan una realidad que está mediada por aspectos sociales, culturales, valores, necesidades individuales o colectivas, lenguaje, prácticas sociales, entre otros (Materán, 2008, pág. 244). Ambos autores coinciden en que son formas de entidades operativas para la comunicación, el entendimiento y la actuación cotidiana; la autora menciona que las representaciones sociales se producen por la experiencia en la vida cotidiana, es decir, por el sentido común que nutre las formas de concebir la realidad.

Para Jodelet (1984, págs. 474-475) representar es hacer un equivalente en el sentido de una figura, y es a partir de ese objeto con el cual se logra la representación y su respectivo contenido. Además, plantea que éstas representaciones sociales –en plural– *“constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal”*, el concepto designa *“una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común...”*. El sentido común, entonces es el contrario al pensamiento científico, por tanto el primero está constituido por informaciones, modelos de pensamiento, experiencias nuestras que transmitimos por medio de la educación, la comunicación social, o patrones de tradición. Es un *conocimiento socialmente elaborado y compartido* (Araya Umaña, 2002, pág. 27).

El sentido común es una manera de razonar (Reid, 1998, pág. 6) con una elaboración social cognitiva, simbólica, afectiva, el cual permite que las personas puedan tener orientaciones conductuales en su día a día, y también saber cómo se comunican con los demás, cómo se organizan, cómo se desarrollan las relaciones interindividuales e intraindividuales (Araya Umaña, 2002). El sentido común es un elemento importante en las definiciones, este actúa como guía colectiva que permite clasificar y explicar fenómenos de realidades cotidianas individuales y grupales. Autores como Di Giacomo (1987, pág. 295) dicen que para entender las representaciones sociales es necesario comprender la relación entre procesos cognitivos y emociones, ya que al observar una representación social se está dando un proceso grupal en el que cada uno se define y compara con la otredad.

Han habido otras nociones de RS, por su parte Farr (1984, pág. 496) dice que las RS aparecen cuando los individuos debaten sobre temas de interés puesto que para ellos son significativos esos

acontecimientos, es a través de la lógica y el lenguaje propio en la vida cotidiana que se logra organizar la realidad. Por medio de la comunicación se intercambian conocimientos posibilitando que lo *“extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”*; son los medios de comunicación quienes forman un puente, canales por los que pasan información que bombardean a las sociedades modernas. Según Banchs (1986, pág. 39), las RS son:

La forma de conocimiento del sentido común propio de las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas. Como tal siguen una lógica propia diferente, pero no inferior a la lógica científica y se expresan en el lenguaje cotidiano propio de cada grupo social. En sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata.

Algunas propuestas como la de Araya Umaña (2002, pág. 11) definen las representaciones sociales como sistemas cognitivos en los que se puede reconocer la presencia de estereotipos, creencias, valores, opiniones y normas que tienden a tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Asimismo, son sistemas de valores, códigos, lógicas clasificatorias y principios interpretativos que definen la conciencia colectiva, la cual es regida por los límites y las posibilidades de lo normativo en el accionar de los individuos.

Por tanto, una representación social adquiere sentido simbólico en tanto hay interacción intra e intergrupala, se pueden transformar en imágenes lo que genera simplificación de acceso a los demás, re-presentar es volver presente algo que estaba ausente; es importante considerar que las representaciones sociales son una forma de pensamiento no institucionalizado, sino que adquieren sentido común por medio de las conversaciones, socialización y discursos que a la larga se vuelven “verdades”, y tienen una dimensión afectiva que permite la interacción social con el resto de individuos o sujetos. ¿Por qué entonces las representaciones son sociales? Por una serie de aspectos tales como: las condiciones de producción en las que se dan, es decir, por medio del lenguaje, la comunicación, los medios masivos de comunicación, la narración oral, la interacción frente a frente, también por las funciones sociales que tienen puesto que se da la construcción social de la realidad en medio del intercambio de experiencias, conocimientos, sentido común, y las condiciones de circulación de saberes, y la ubicación de las personas en grupos sociales en contextos determinados dentro de una estructura social distinta a otras.

Lo social de las representaciones son consideradas así puesto que facilitan la producción de otros procesos sociales, como dice Moscovici (citado en Araya Umaña, 2002, pág. 31) *“para calificar de social a una representación es necesario poner el acento en la función, más que en el agente*

*que la produce*<sup>17</sup>. Por medio del intercambio de experiencias, los diferentes contextos, la visión compartida y subjetiva, el lugar en el que se encuentran los individuos y grupos, las representaciones toman un lugar importante en la configuración de lo que para estos sujetos son sus identidades, su sentido común, su cultura, su realidad social etc. De acuerdo a Banchs (1986, pág. 30), Denise Jodelet señala lo social de las representaciones como una forma de conocimiento *social*, en la medida en que se manifiestan maneras de interpretar y pensar la realidad cotidiana. Entonces, como dice Jodelet (1989) no hay representación sin objeto<sup>18</sup>; el objeto a representar se va moldeando en la medida en que se da un proceso de construcción de la realidad social para finalmente ser un conjunto de “*creencias y valores que comparten entre un determinado grupo dependiendo de su lugar en la sociedad*” (Lacolla, 2005).

El origen de las RS radica según Moscovici (1961) en tres aspectos: 1. Dispersión de la información, 2. Focalización y 3. Presión a la inferencia. En la primera explica que existe mucha información generalmente desorganizada, por tanto cuando se le suele preguntar algo a una persona ésta ofrece datos en ocasiones limitados; la segunda, indica que una colectividad o persona se enfoca en alguna interacción social que es alterada y a su vez ésta altera las opiniones e ideas, ésta depende de los intereses del grupo o individuo; y la tercera trata sobre la presión que se obtiene por dar una postura sobre algún hecho de la vida cotidiana, entonces los individuos se ven exigidos por responder ante una situación o varias con el fin de sentirse integrados en las conversaciones a través de sus respuestas rápidas y coherentes.

En ese sentido también se han propuesto las principales funciones de las representaciones sociales. Según León (2002) son las siguientes: Se propicia la comunicación entre las personas así tengan puntos de vista comunes o divergentes; se promueve el pensamiento colectivo que va dando forma a la identidad social, en específico la reflexividad hace parte del grupo social al que se pertenece; se pueden hacer convencionalismos sobre personas, objetos o hechos encontrados en la vida cotidiana con el fin de establecerlos o categorizarlos (Materán, 2008, pág. 245). Jodelet (1984) también les atribuyó ciertas funciones en las que lo social hacía parte de ellas, por ejemplo, con el contexto social concreto se proporciona la forma de comunicación, se sitúan las personas (y los grupos sociales), también al intervenir los códigos, ideologías o valores se establecen preferencias, posiciones y diversas maneras de representar el mundo, la realidad, la vida cotidiana. Lo que hacen las RS en la sociedad es facilitar un código de comunicación que entre individuos o colectivos nombren aspectos de su vida social, y también establecer un orden que les permita guiarse en su espacio y a su vez dominarlo (Rojas, 2012).

---

<sup>17</sup> Moscovici (Käes, 1968, pág. 26 citado en Banchs, 1986, pág. 30) califica de social una representación por tres condiciones: “1. Cuando se trata de señalar su extensión es una colectividad”, el criterio adoptado es **cuantitativo**; 2. Cuando se quiere considerarla como la expresión de una organización social: el criterio es de **producción**; 3. Cuando analizamos su contribución propia en el proceso de la formación y orientación de las conductas y comunicaciones sociales: el criterio es **funcional**”.

<sup>18</sup> El objeto puede ser social, material, humano o ideal.

Vemos que tanto su origen como funciones cuentan con elementos transversales como el estudio y comprensión de la realidad humana y social; y habiendo tratado lo que suele significar una representación social y sus posibles orígenes, no se puede dejar de lado cómo es el proceso de formación de estas. Existen dos maneras: Objetivación (lo social en la representación) queriendo decir que de alguna manera se simplifica el proceso de abstracción de los conceptos, por tal razón Moscovici dice que se reabsorbe un exceso de significados materializándolos; en la objetivación se materializan los significados que pueden venir de imágenes, palabras, cosas, etc., esta materialización se relaciona a reconstruir un objeto de forma familiar, los conceptos se convierten en imágenes que se pueden controlar, dentro de un marco normativo<sup>19</sup> encuentra sentido la representación social. Por otro lado, está el Anclaje (la representación en lo social), este hace inteligible lo que es ajeno o extraño (Moscovici, 1961; Jodelet, 1984), este proceso permite integrar lo extraño a una red de significaciones y categorías que ya han sido conocidas previamente<sup>20</sup>.

Ahora bien, el alcance de estas discusiones no quedaron en Europa, sino que obtuvieron un notable desarrollo de la teoría de la Representaciones Sociales en Latinoamérica<sup>21</sup>. En especial, Brasil, Argentina, Venezuela y México han realizado estudios de investigación relevantes en temas como política, cultura, educación, género y salud -con un enfoque procesual<sup>22</sup>- (Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2018). El concepto de representación social permite la integración de otras disciplinas –salud, psicología, sociología, historia, etc.-, lo cual fortalece el desarrollo de investigaciones de manera interdisciplinar, asimismo permite comprender mejor las realidades.

Los trabajos investigativos pioneros en América Latina fueron factibles por la formación que habían logrado los psicólogos sociales en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS) de París, la cual fue liderada por Sergei Moscovici y Denise Jodelet entre los años 70 y 80. Latinoamérica estaba atravesando realidades a nivel político, económico, cultural y social muy complejas animando a los investigadores a darle sentido a su vida social (Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2018, págs. 511-512). En especial, el enfoque procesual o clásico fue fértil debido a que se fue creando una identidad investigativa en la que sobresalía: 1. El interés de los investigadores por entender el “ontos” de Suramérica y 2. La creatividad obtuvo un rol importante,

---

<sup>19</sup> La normatividad va ligada a lo que podríamos denominar lo normal, el sentido común, puesto que la representación social es discriminativa, es decir, clasifica con el fin de transformar algo abstracto en algo que se pueda acercar a lo tangible o coherente.

<sup>20</sup> Las RS no cuentan con la oportunidad de solidificarse para transformarse en tradiciones, puesto que los medios de información colectivos o en masa exigen constantemente el cambio de conocimientos como si lo pueden lograr los mitos o las leyendas. Las RS se modifican constantemente en el interactuar en sociedad.

<sup>21</sup> América Latina ha hecho un gran aporte principalmente en el enfoque procesual. Existen tres enfoques teóricos de la Teoría de las Representaciones Sociales: el modelo socio-genético o enfoque procesual, el modelo estructural y el modelo socio-dinámico o de toma de posición. En Europa, específicamente Austria, Reino Unido e Italia se ha realizado la mayoría de investigaciones con el enfoque estructural, mientras que en América Latina -Brasil, Argentina, México y Venezuela- el enfoque procesual es el predominante (Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2018, pág. 497).

<sup>22</sup> El enfoque procesual caracterizado por recuperar los aportes teóricos de Moscovici y Jodelet, con el fin de indagar el contenido de la RS con una perspectiva metodológica cualitativa (Cuevas Cajiga & Mireles Vargas, 2016).

ya que se nutrieron nuevas técnicas de recolección de datos, aproximación a comunidades e interpretación de la vida cotidiana. Por tal razón, como lo menciona Banchs & Lozada (2000) en Latinoamérica ha existido un fuerte sentido de responsabilidad y compromiso social al orientar las investigaciones en producir conocimientos sobre problemáticas sociales más que en la producción de conocimiento teórico.

Adicional a las definiciones sobre gobernabilidad, gobernabilidad educativa y representaciones sociales, debo aclarar las nociones para tener en cuenta en el marco teórico, puesto que si las representaciones sociales se producen por la experiencia en la vida nutriendo formas de concebir la realidad, las creencias y los discursos hacen parte de esa interacción que da sentido a la vida de quien representa. Para comprender tal realidad existen conocimientos elaborados socialmente como las creencias, siendo estas acción simbólica y expresiva (Defez i Martín, 2005).

Se entienden también como proposiciones conscientes o inconscientes, y se infieren de manera simple acerca de lo que hacen o dicen las demás personas; la creencia es una verdad subjetiva, está en consideración del sujeto y no debe ser confundida con la verdad objetiva que está relacionada al saber científico (Rokeach citado por Araya, 2002). Es el sujeto el que se relaciona con la representación que se hace del objeto o la realidad, ese es el acercamiento que se hace de la verdad, y se manifiesta en grados de verosimilitud (Díez, 2017, pág. 127). Las creencias, entonces se asumen por la sociedad y es el sujeto quien las desarrolla y adapta a su cotidianidad con el objetivo de interpretar y reinterpretar las múltiples realidades que pueda haber<sup>23</sup>.

La verdad o falsedad de una creencia involucra la distinción de lo que es y lo que se tiene por verdadero, además de considerar justificantes que faciliten la comprensión de la realidad (Moya, 2004). Una creencia también se asume como tomar una oración por verdadera<sup>24</sup> (Rivera Novoa, 2017); sin embargo, hay diferencia entre la creencia como verdad subjetiva –algo que el sujeto considera cierto- y como verdad objetiva –considerada como el *saber*, la teoría del conocimiento<sup>25</sup>- (Díez, 2017, pág. 129). Evidenciando una clara diferencia, por ejemplo las *ideas* son ocurrencias elaboradas, no creemos en ellas, por el contrario contamos con la veracidad de una creencia, al

---

<sup>23</sup> Cada sujeto expresa pensamientos distintos, por lo cual el significado de las emisiones y de los contenidos de algún “término” no están determinados exclusivamente por factores internos a este sujeto, sino que el entorno externo también influye para que se de algún significado y contenido. Así como lo argumentó Putnam (1975, citado en Moya, 2004, pág. 27) con el experimento mental de la Tierra Gemela, en el que dos sujetos le atribuyen distintos significados a un mismo término –“agua”-; para ambos el contenido de sus creencias diferían.

<sup>24</sup> Cabe resaltar que el término creencia es ambiguo, no existe una teoría única que la sustente, pues la situación psicológica del sujeto está relacionada a las definiciones sociales de la realidad en general; se establece así la situación social del individuo y de la definición del término. Por ejemplo, algunas creencias marcan una forma de vivir la vida de manera diferente. Las creencias religiosas, científicas y éticas, las dos últimas implican una justificación al menos “lógica” o “física” que determinan una imagen del mundo, eso no quiere decir que la creencia religiosa no genere imágenes del mundo de quien la vive.

<sup>25</sup> La diferencia entre *creer* y *saber* radica en que en la primera se tiene a algo por verdadero sin estar seguro de eso, es decir, hay algo de convicción, pero las razones que la justifican pueden cumplir o no con su veracidad como sí lo sería con el *saber* que es la idea verdadera y justificada de algo.



menos nos comportamos de acuerdo a ellas; por lo general no las cuestionamos, las asumimos y actuamos teniéndolas en cuenta, es decir, además de haber una disposición<sup>26</sup> implícita (Price, 1974) no se asiste a su génesis (González F. , 2013, pág. 7). En tal disposición puede existir cierta estabilidad, sin embargo, si entrara la duda generaría debate entre posibles creencias antagónicas; la creencia otorga certeza ante la incertidumbre, quizá por eso se suele huir ante la duda, ya que ella destruye cualquier vestigio de quietud<sup>27</sup>.

Asimismo, la academia suele mencionar sistemas de creencias como una noción psicológica, puesto que es el individuo quien le da sentido a lo que cree encontrando en su núcleo las creencias e increencias, es decir, las que el sujeto rechaza, las que por disposición no cumpliríamos (Díez, 2017, pág. 141). Ante el rechazo de alguna creencia contraria existe la posibilidad de diálogo o no dependiendo de la comprensión que la persona pueda tener, es decir, las expresiones que se pueden inferir de acuerdo a las disposiciones dadas por las creencias pueden expresarse en un *juego de lenguaje*<sup>28</sup> que dan sentido a la existencia de quien las asume.

Lenguaje que provee cierto sentimiento de adhesión hacia algo<sup>29</sup>, por eso algunas creencias se denominan “valorativas” cuando en su carácter existe lo normativo, otras suelen detallar “visiones del mundo” si se combinan, a algunas las llaman “religiosas” si se fundamentan en la fe, y las creencias “políticas” se pueden encontrar en las ideologías (Fernández, 2006, pág. 4). En todas existe una justificación de la acción humana animadas por la necesidad de encontrar sentido a la vida de quien las vive. Por ejemplo, si relacionamos las creencias con una dimensión de la gobernabilidad encontramos que los motivos de la legitimidad entre los que gobiernan y los que son gobernados se fundamentan en decisiones de obediencia, pretensión y creencias (Fernández,

---

<sup>26</sup> Según Bain (1868, pág. 372) “*la relación de la Creencia con la Actividad se expresa al decir que actuamos en base a aquello en lo que creemos*”. Cabe resaltar que en las creencias existe la *convicción* y la *certeza*, la primera cumple con grados de seguridad de la creencia mientras que la otra se refiere a los grados de probabilidad con que se presenta. Como dice Villoro (1982), la convicción se refiere a las creencias que realmente importan, las que les dan sentido a nuestra existencia y dan orientación a nuestras acciones.

<sup>27</sup> Los sistemas de creencias entran en amenaza con la duda, puesto que se siembra la inseguridad y el descontento (Espinoza, 2014, pág. 102). Por tanto, la antítesis de la creencia no es el descreimiento sino la duda.

<sup>28</sup> Me refiero al término utilizado en el pensamiento de Ludwig Wittgenstein (citado por Rivera Novoa, 2017) quien dice que el vínculo entre creencia –religiosa en su caso- y la forma de vida es estrecho, ya que un juego de lenguaje está formado por el lenguaje y la vida misma; son reglas de juego que otorgan sentido a la manera en que se vive. Se encuentra la posibilidad de comprender las creencias ajenas por medio de las *conexiones* que puedan haber en las prácticas comunes entre la forma de vida de los involucrados y los externos. Es decir, sí puede haber un diálogo entre creencias en tanto como sociedad hay códigos culturales compartidos que otorgan flexibilidad a los sistemas culturales de creencias – políticos, económicos y religiosos-.

<sup>29</sup> No es mi objetivo entrar en un debate lingüístico, sin embargo no escatimo mencionar que el lenguaje y su función en sí está interpelado por múltiples interpretaciones que cada uno le pueda dar. En el caso de las creencias estas se forman por conocimientos comunes o individuales, empíricos o teóricos sobre lo que se vive -inmersos en varios juegos de lenguaje-; y supongamos que cada lenguaje tiene sus reglas específicas, así como sus conceptos, entonces no habría una “definición” verdadera de lo que ellos significan, solo aproximaciones lingüísticas, gramaticales y epistémicas a lo que podrías entender por el término escogido. Como dice Ludwig Wittgenstein, “*en general no usamos el lenguaje conforme a reglas estrictas, [...] somos incapaces de delimitar claramente los conceptos que utilizamos; y no porque no conozcamos su verdadera definición, sino porque no hay “definición” verdadera de ellos*” (Díez, 2017, pág. 136).

2006, pág. 7). Quien ejerce el dominio presenta cierta pretensión racional de que sus proposiciones son idóneas, además de rescatar su prestigio, mientras que el dominado responde a creencias interiorizadas que fundamentan las disposiciones del que gobierna.

Como menciona Weber (1977:172, citado por Fernández, 2006, pág. 7) “*el fundamento de toda dominación, por consiguiente de toda obediencia, es una creencia: creencia en el <prestigio> del que manda o de los que mandan*”. En evidencia las creencias suelen estar acompañadas de otras creencias, así como de opiniones, sentimientos, actitudes, valores y *orientaciones*, con lo cual es pertinente tener en cuenta que estas creencias hacen parte de un sistema de creencias más amplio contenido en la dimensión política (o de organización social), cultural (o de conocimiento básico) y social (de relaciones personales); la primera no solo se refiere a los sentimientos, orientaciones y creencias del sistema político, sino que también a las formas de vida que estimula y permite tal sistema (Seoane & Garzón, 1996, págs. 82-83).

Nuestras creencias se conforman de acuerdo a experiencias vividas a través de otras personas o las directas, en ese sentido “*en nuestra forma de experimentar la vida social y de compartirla junto a otros, se conforman las explicaciones que damos sobre lo que ocurre en el mundo*” (Martinic, 2014, pág. 5). Entonces los juicios que hace un individuo con base en lo que sabe o lo que ha experimentado son creencias (Domínguez-Gaona, Crhová, & Molina-Landeros, 2015, pág. 122), no obstante, aunque no se puedan medir directamente sí se puede deducir lo que las personas dicen, piensan y hacen (Pajares, 1992), ya que son parte del sentido común conformado por dimensiones que sustentan su sentido de vida -al menos otorgan cierta seguridad en lo social, cultural, político y económico<sup>30</sup>-.

Las creencias tienen dimensiones discursivas, sociales y cognitivas, son consecuencias mentales del discurso y la interacción social; de igual manera, existen creencias personales<sup>31</sup> y sociales, éstas últimas asumen que los miembros de un grupo las comparten, por tal razón “*no se hacen explícitas en el discurso: es decir, las creencias sociales pueden estar presupuestas en la acción comunicativa*” (Pardo Abril, 1999, pág. 66). Por lo visto, las creencias hacen parte de nuestra cotidianidad, así como también los discursos y las prácticas discursivas. Cabe resaltar así, que los discursos se van construyendo con creencias personales y sociales, las cuales van constituyendo los tejidos sociales de nuestra realidad; sin escatimar que estos discursos se entienden también como acciones sociales enunciativas situadas tanto política como históricamente -comprendiendo

---

<sup>30</sup> Espinoza (2014, págs. 105-107) menciona según Hume, que las creencias al otorgar seguridad al sentido común constituyen la validez y necesidad para nuestro sistema de vida.

<sup>31</sup> O creencias individuales, según Pardo (1999, pág. 66) estas representan y procesan los eventos o las situaciones en las que la persona participa ya sea de manera indirecta por medio de otros o de manera directa. La misma autora diferencia también las creencias generales de las particulares, las primeras son abstractas y están desligadas del contexto, mientras que las segundas dependen del contexto y están alojadas en la memoria episódica. Por otro lado, existe distinción entre *creencias fácticas socialmente* compartidas o también llamadas conocimiento, y las *creencias evaluativas socialmente* compartidas dirigidas al orden de lo regulativo, lo moral. Para ver más revisar *Análisis crítico del discurso: un acercamiento a las representaciones sociales*, de Pardo (1999).

que en el discurso existe la relación entre referencia (sobre algo) y sentido (decir algo)- (Jaramillo Marín, 2012, pág. 125).

Con el discurso se representa la vida social por medio de la posición y las prácticas que asumen los actores sociales; es menester resaltar que la manera en la que significan la vida por medio del uso del lenguaje permite hacer resistencia, confirmar o desafiar a estructuras e instituciones sociopolíticas (Fairclough, 2003, pág. 182; Van Dijk, 2000), en las cuales operan tensiones, narrativas, contextos, ideologías, sentidos que constituyen lo social. Es decir, las relaciones cotidianas, los escenarios de disputa política, las estrategias de dominación o resistencia, la identidad social hacen parte de la lógica del discurso (Jaramillo Marín, 2012, pág. 125).

La lectura del discurso implica una revisión tanto escrita como oral, ya que se pueden encontrar prácticas ideológicas construidas o en construcción permitiendo conocer las representaciones sociales que asumimos en la práctica y no en meros mundos naturalizados, teniendo en cuenta que la producción de discursos está enmarcado en contextos que enlazan saberes y poderes. Reflejo de dispositivos o tecnologías de control –desde una perspectiva Foucaultiana- para el mantenimiento de la realidad con mecanismos de producción, control y circulación por medio de los órdenes del discurso (Martín Rojo, 1997). Estos dispositivos discursivos de dominación y resistencia se pueden comprender como representaciones sociales, ya que no solo cumplen con su función social sino que acarrean estrategias discursivas con intereses determinados como: “*dominar, subvertir, colonizar, imponer o transformar*”<sup>32</sup> (Jaramillo Marín, 2012, pág. 131).

Las RS al ser conocimientos y prácticas permiten a un sujeto “*controlar, producir, comprender y construir simbólicamente al otro y las posibles interacciones que pueden darse con él, en su mundo social*” (Van Dijk, 2003, pág. 164); éstas están inextricablemente vinculadas con la naturaleza en las condiciones de producción del discurso (Limón Aguirre, 2011, pág. 137), el cual está situado contextual e históricamente. Por eso el contexto es de suma importancia, pues es una herramienta locativa facilitando conocer las acciones, los enunciados y los significados de los sujetos. Las condiciones de emergencia, las estrategias con las que cuenta, los efectos de poder, las reglas de formación hacen parte del análisis de un discurso<sup>33</sup> (Botticelli, 2011, pág. 118).

---

<sup>32</sup> Según Fairclough (2003) y Jäger (2003), el discurso se construye entonces en la práctica y tiene, por tanto, efectos prácticos y estratégicos.

<sup>33</sup> En los 70's, el análisis del discurso no se refiere tanto a las contribuciones que pudieran realizar los pensadores desde la lingüística sino que se tuvo en cuenta adicionalmente las contribuciones sobre el poder, el análisis ideológico y político del discurso, es decir, se manifestaron otros mecanismos de reproducción en los que se enmarca el discurso orientando las investigaciones hacia las relaciones de poder (Karam, 2005, pág. 6). En especial con el pensamiento de Foucault (1970) se añadieron otros criterios para el análisis del discurso descansando la importancia en la exclusión, el control y la rarefacción, en especial los dos primeros (Botticelli, 2011, pág. 118), otorgando una mejor comprensión a las prácticas discursivas producidas en las esferas de la vida social (Calsamiglia y Tusón, 1997, pág. 26 citados en Karam, 2005, pág. 6).

Las cuestiones de poder atribuidas al discurso, dadas en quién habla, cuando se habla y lo que se habla “*permite organizar las relaciones sociales como relaciones de poder*” (Parker, 1989); en ese sentido lo que se permite contar es definido por el discurso, ya que en él opera la exclusión, el control, la intención de transformar constituyendo entonces los procesos de producción y reproducción del poder (Parker, 1989 citado en Scharrón del Río, 2010, pág. 89). Esa reproducción se puede dar en las prácticas discursivas, ya que ahí se transportan saberes y poderes que impactan de manera individual y colectiva, los cuales hacen que “*la realidad social sea significativa, puesto que está entretrejida y constituida con y por los discursos*” (Jäger, 2003, pág. 77).

Se usan como estrategias sociales y políticas para reproducir significados en un espacio social, con el fin de transformar y constituirlo a la vez que se generan esas prácticas<sup>34</sup>. El sentido del discurso no está meramente relacionado al sentido de comunicación hacia otras personas –desde el objetivo del lenguaje-, sino también al poder, es decir, a establecer relaciones, acciones y prácticas discursivas dentro de lo normal, aunque puedan haber discursos de resistencia o contrahegemónicos, se manifiesta el deseo de transformación, control, e imposición de formas de vida y creencias siguiendo una dinámica de poder que se ha interiorizado en el sujeto –destinatario-, en la que el sentimiento de temor a no seguir lo normativo desencadene exclusión o sentimientos que lo aíslen de su sentido de vida, de sus relaciones sociales o instituciones convencionales.

El “*estar en el mundo*” (Miramón Vilchis, 2013, pág. 54) lo explica el sujeto por medio de cómo vive su cotidianidad también a través de los discursos, esos que dan sentido a su interacción social, consigo mismo y con la otredad, ya sea hacia un objeto o un sujeto. La posibilidad de determinar cuáles son las representaciones sociales sobre gobernabilidad educativa permite una mirada más allá de solo describirlas o nombrarlas; se podría asumir una posición frente al discurso imperante o las creencias, ya que ellas se generan mutuamente teniendo un impacto en las dinámicas sociales, las relaciones de poder y las acciones constitutivas en el proceso de formación de los estudiantes –con miras a un futuro de ciudadanía global-.

### 3. Marco teórico

El abordaje de este análisis estará enfocado en las representaciones sociales sobre gobernabilidad educativa, teniendo como puente teórico e interpretativo las creencias y los discursos de estudiantes de secundaria, por lo cual es necesario establecer algunos límites conceptuales y analíticos. En el marco de esta investigación, entenderé las **representaciones sociales** como

---

<sup>34</sup> En el caso de los escenarios escolares como dice Olivo Pérez, Alaníz Hernández, & Reyes García (2011, pág. 778), “*hablar de prácticas es mucho más que considerar lo que la gente hace rutinariamente a diario; para los actores escolares significa tener internalizados esquemas de acción cuya construcción y reproducción práctica se asientan en largos periodos*”. En especial, la escuela que cuenta con dispositivos de poder discursivos basados en la disciplina como lo hace la sociedad moderna, es tal que no se necesita un actor social que opere constantemente sobre ellos, sino que se internaliza un discurso de disciplina basado en sentimientos de rechazo o exclusión (Scharrón del Río, 2010, pág. 89; Foucault, 1970) si se dan actos contranormativos.

formas de conocimiento elaborados socialmente en grupo o de manera individual, en lo posible su formación está dada por el sujeto que construye tal representación y por el objeto al cual se refieren. Estas formas de conocimiento permiten pensarse el mundo y las relaciones que en él se hayan, es decir, se crean maneras de ver y de actuar por parte de los que pertenecen a una sociedad dándole significados a lo que les rodea, transmitiendo esos significados que se conjugan entre los demás con el objetivo de hacer inteligible su realidad social, política, cultural, económica, espiritual, etc.

El contexto -social, cultural, político, económico- en el que se construyen las representaciones sociales (RS) influye de manera sustancial<sup>35</sup> en quien le atribuye los significados, puesto que ese producto referenciado como creencias, ideas<sup>36</sup>, actitudes, valores, imágenes y discursos son muestras de la realidad, se elaboran de manera consciente –algunas no tanto-, de forma reflexiva creando creencias que dan sentido común a lo que están experimentando los sujetos. Por ejemplo, las RS se forman por el “fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia”, pues en este hacen parte las creencias compartidas de manera general, los referentes históricos, los valores, la identidad y la memoria de los que hacen parte de la sociedad y de ella misma (Araya Umaña, 2002). La televisión, la radio, los medios masivos, las revistas -científicas, culturales, artísticas- transmiten a las poblaciones valores, creencias, conocimientos, y conductas que también influyen significativamente en la formación de las RS.

Para que un objeto pueda atravesar el proceso de representación debe ser complejo y multiforme con el fin de poder aproximarse desde distintos puntos de vista o generar controversia entre miembros de un grupo, y debería estar vinculado a las prácticas que asumen los sujetos entorno a ese objeto (Flament y Rouquette, 2003; Moscovici, 1979 citado por Cuevas y Mireles, 2016, pág. 72). De acuerdo a lo anterior, ¿cuáles son las representaciones influidas por el contexto sociopolítico en el que vivimos? Sería apresurado responder esto, sin embargo, si trasladamos la pregunta a un contexto más cercano y familiar como lo es la escuela, podrían resultar algunas reflexiones interesantes.

En el contexto sociopolítico democrático por el cual nos regimos se busca formar ciudadanos capaces de tener agencia de decisión en lo posible que facilite el mantenimiento del sistema político imperante<sup>37</sup>. Las instituciones educativas para jóvenes están inmersas en reglas de juego que fomentan las características de la democracia actual, ya sea por medio de creencias, discursos,

---

<sup>35</sup> Según Pievi y Echaverry (2004, citado en Aguado López, Aguilar Riveroll, & González Punch, 2009, pág. 25), el contexto, la situación histórica y sociocultural de los sujetos que construyen las RS permite que tales supuestos se conviertan en generadores y organizadores de prácticas tanto conscientes como inconscientes.

<sup>36</sup> A las ideas también se les dicen ocurrencias, es decir, pensamientos sobre cualquier tema independiente de su grado de veracidad que provienen de la reflexión propia o de otras personas (Ortega y Gasset, citado de Araya, 2002). Una idea es el término que se usa para denominar la actividad intelectual (Díez, 2017, pág. 130).

<sup>37</sup> Un sistema político con valores democráticos que anhela la libertad, el orden, la justicia, la participación. Al parecer esos valores están asentados en la teoría, pero al remitirnos a la práctica, el sistema de enseñanza actual en especial la escuela aporta argumentos que pueden distorsionar el objetivo de la educación; se perpetúa no un pensamiento independiente sino uno de obediencia, coerción, subordinación y control.

ideas, imaginarios, acciones, entre otros que promueven el ejercicio de ciudadanía desde temprana edad, aunque eso no significa que quienes reciben estos discursos estén al tanto de las relaciones de poder por la que se ven atravesados, en específico algunas dinámicas políticas y sociales dicotómicas como: obediencia/ rebeldía, coerción/libertad, control/desorden, y subordinación/liderazgo.

En la búsqueda de ese ciudadano ideal, que no se salga de lo “normativo” o incluso sea co-partícipe de este sistema, las instituciones educativas participan como gobernados<sup>38</sup> y como gobierno. Entonces, es la escuela la que se convierte en un microespacio de relaciones de poder, algunos se pueden sentir subordinados como si su función fuera aprender y acatar órdenes dictaminadas por las “autoridades”, y otros se sientan en posiciones de poder al asumir que su postura dará frutos idóneos ante los demás. Otros se limitan a copiar órdenes, asumiendo una postura pasiva de participación y de construcción del ser (y del ser-saber); podríamos creer que hay un ejercicio de copia y acatamiento de la norma, sin embargo, estas no se copian meramente por ser esquemas de acción de autoridad, ellas son reformuladas en la mente de quienes las reciben, es decir, en ese proceso existe una convergencia de posturas sobre lo que los estudiantes asumen, acatan, reformulan y accionan, ya que se hacen representaciones de discursos o creencias socializadas en su entorno.

Las posturas alternas pueden mencionar la inconformidad con otras opiniones y acciones consideradas obligatorias en espacios educativos, en medio de esa convergencia surgen inquietudes, algunas mezcladas con necesidades que no han podido solucionarse. Es así como, la apelación a las demandas educativas de parte de los estudiantes puede ser una forma de participación; desde esa perspectiva al relacionar educación-gobernabilidad-democracia quiero aclarar que existe un pensamiento en el que los términos democracia y gobernabilidad son contradictorios. Según Rojas Bolaños (1995, pág. 24), desde la Trilateral, estos términos se entienden como: “... un exceso de democracia significa [...] un déficit de gobernabilidad; una gobernabilidad fácil sugiere una democracia deficiente...”. No obstante, aunque el concepto gobernabilidad esté un poco limitado a una noción administrativa, técnica, eficaz, y eficiente continúan otras condiciones producidas por actores sociales distintos al Estado que propician una gobernabilidad democrática.

En el caso de la educación, se tiende a “reproducir y legitimar un orden social preestablecido” (Filmus, 1996, pág. 16) fortaleciendo el rol de ésta en los actores de la sociedad civil con el objetivo de dotar a los ciudadanos en competencias necesarias para ejercer una ciudadanía integral, “ello implica dotar a los futuros ciudadanos de las condiciones requeridas para pugnar por una

---

<sup>38</sup> Aclaro estas referencias para develar una dualidad de funciones y deberes que tienen las instituciones educativas. Gobernadas por el sistema político democrático y sus valores en función de lo que es el ideal de ciudadano, y también como gobierno, no entendido como el gobierno legítimo por el cual los ciudadanos votamos, sino por un gobierno subordinado ante las exigencias jerarquizadas en el sector educativo. Quizá como un gobierno local educativo que acata lineamientos públicos y políticos imperantes.

*participación plena tanto en el mundo de la política como en el del trabajo y los derechos sociales”* (Filmus, 1996, pág. 19). Entonces, la educación no cumple solo un rol económico sino que es fundamental en el fortalecimiento de la justicia social, la participación ciudadana, y la construcción de identidad regional/nacional. Ante esta situación se presenta una mirada de *deber ser*, el de una sociedad ideal, no obstante, la práctica exige concordancia con esa idoneidad que pretende el sistema político democrático, aunque no necesariamente el auxilio dado por la educación -de capacitar a los ciudadanos para hacer valer su voz y garantía cuando ocurra alguna arbitrariedad o coerción, así como elevar los niveles de participación, justicia social, equidad, entre otras características-cumpla esa correspondencia entre lo *fáctico* y lo *ideal*.

Por eso el llamado a centrarnos en las creencias, valores, discursos y sentido común –si se quiere “democrático”- porque precisamente es ese el ideal de ciudadano participativo el que se intenta reproducir en los centros educativos, públicos o privados<sup>39</sup>. Así, el sistema educativo está influenciado por las acciones y opiniones de los actores que hacen parte de él, vale aclarar que no solo se proveen las competencias necesarias para la participación en el mundo laboral y de ciudadanía, sino que se ha robustecido la función de socializar a los niños y jóvenes en valores y actitudes de respeto hacia las instituciones<sup>40</sup> (Filmus, 1996, pág. 17).

Ese entramado de elementos dentro del sistema educativo puede hacer parte de una representación social sobre el concepto educar, “*sinónimo de movilidad social [...] creada para satisfacer intereses políticos y sociales*” (Aguado López, Aguilar Riveroll, & González Punch, 2009, pág. 28), entre esos también económicos predominantes. Entonces, la educación contribuye a la formación ciudadana, pero como dice Touraine (2000, citado en Alcántara Santuario & Marín Fuentes, 2013, pág. 100) se pone en debate si el objetivo de la educación es la formación de individuos o de ciudadanos<sup>41</sup>.

Por eso, tratar de esbozar las representaciones sociales sobre gobernabilidad en la escuela de hoy, las prácticas que influyen en la formación de ciudadanos, o identificar los elementos que constituyen la gobernabilidad educativa en ese escenario, además de considerar los valores, actitudes, opiniones, creencias y discursos relacionadas a tal noción requiere pensarse las relaciones que se hayan en el mundo escolar, los conocimientos compartidos y elaborados

---

<sup>39</sup> No me arriesgaría a aseverar que en los privados sea el mismo, sin embargo, pueden haber intereses privados más discretos, decisiones con un margen de maniobra más amplio a comparación de las instituciones públicas dirigidas por entes gubernamentales y súbditos de políticas educativas actuales. Sin embargo, dentro de un objetivo macro sociopolítico, se busca formar a un ciudadano globalizado.

<sup>40</sup> No obstante, se puede tergiversar ese respeto como un elemento de autoridad inflexible ante las exigencias de los estudiantes o incluso de los padres de familia. Como dice Filmus (1996, pág. 17), esas funciones de la educación generan condiciones de disciplinamiento y reducción en las expectativas de los grupos sociales ante la posibilidad de que el Estado pueda atender a sus demandas.

<sup>41</sup> Ciudadanía entendida como un rol ejercido por la persona cuando se le atribuyen los derechos que lo acreditan así; implicando a su vez la participación en los distintos temas de la vida social, es decir, en la vida pública en general.

socialmente transmitidos a otros, asimismo, se deben considerar las decisiones de poder y acuerdo entre los actores involucrados, en especial las necesidades y demandas al interior de la escuela.

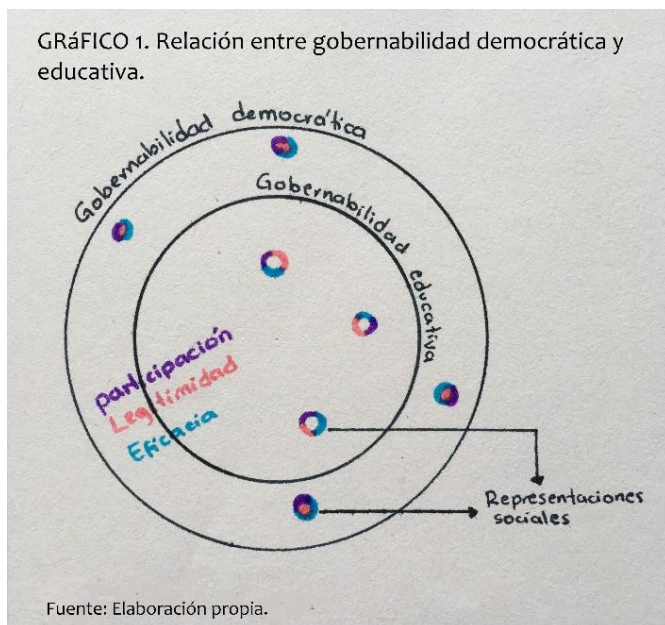
Por tal razón, desde un estudio cualitativo es menester tener en cuenta conceptos que al ser explicados dan una mirada simbólica, subjetiva y social como lo son las creencias y los discursos. Para ejemplificar, en el gráfico 1 identifiqué la gobernabilidad educativa contenida dentro de la gobernabilidad democrática, ya que para el caso de estudio, los estudiantes están ubicados contextualmente en un régimen político democrático. Así, las representaciones sociales que se deriven sobre el término de gobernabilidad educativa están intervenidas por elementos constitutivos del sistema político actual, tales características en su mayoría requieren

de participación, legitimidad y eficacia para ser entendidas. Además, como lo dije anteriormente una representación se da entre el sujeto que representa y el objeto representado, en este caso quienes representan son los estudiantes y su objeto es la gobernabilidad educativa, en general los términos que ellos asocian a este.

Por otro lado, a partir del esquema del gráfico 2, las representaciones sociales desde el discurso y la creencia se posicionan en un escenario de disputa del poder, atravesados por dos categorías de participación-legitimidad-eficacia: una experiencial y la otra ideal. La primera atribuida a la representación social del proceso de gobernabilidad pero de manera fáctica, es decir, cómo se cumple la participación, legitimidad y eficacia de las demandas en la práctica dentro del ámbito escolar, mientras que la segunda corresponde a la representación social del proceso ideal que existe con los mismos elementos mencionados.

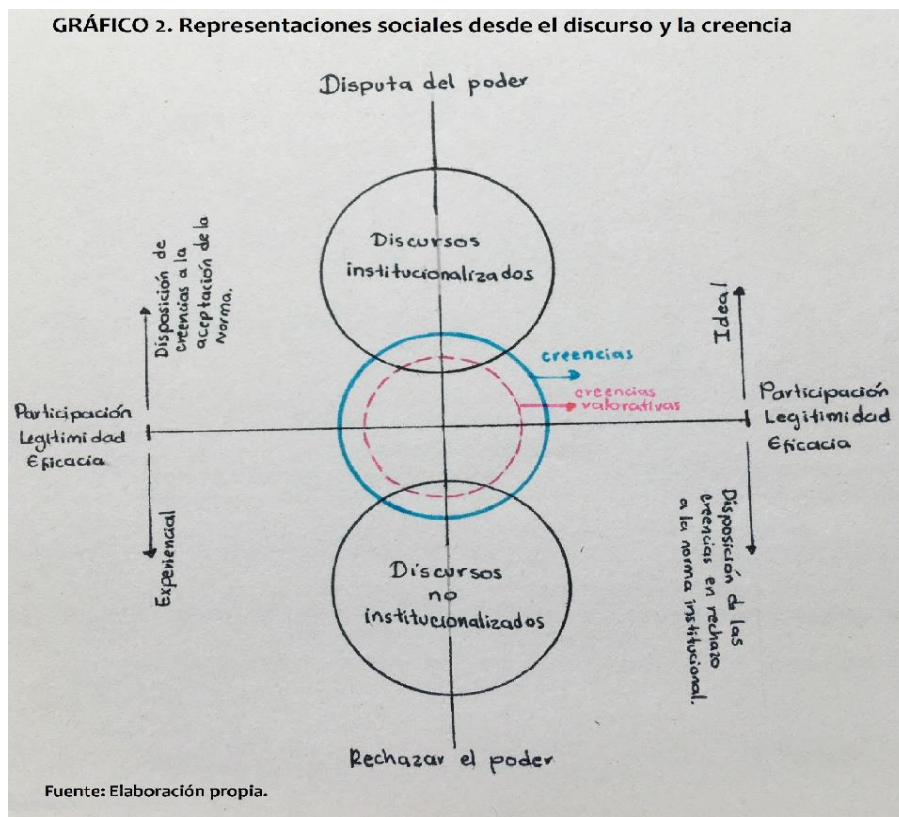
Asimismo, los discursos se inscriben en un juego de poder, institucionalizado o no, y las creencias tienen el rol de nutrir tales discursos e ideas incluidas en estos. Las creencias considerando las valorativas, puesto que es la norma dentro de las instituciones las que en su mayoría rigen las relaciones de poder que se puedan establecer al interior de los colegios. De acuerdo a esto, las creencias ubicadas en el centro constituyen una visión de sentido a la existencia permitiendo la orientación a las acciones que los sujetos puedan emprender. Así, las creencias sociales y valorativas constituyen el sentido común, ya que han sido socializadas, discutidas, y legitimadas

GRÁFICO 1. Relación entre gobernabilidad democrática y educativa.





de acuerdo a la norma (institucionalizada) o en rechazo a ella, dentro y fuera de la institución educativa.



Finalmente, es menester mencionar que en este estudio la **governabilidad educativa** (o gobernabilidad escolar) se entenderá como la capacidad que tiene una sociedad -grupo social: estudiantes- para exigir demandas y necesidades escolares, y la capacidad para atender a ellas por parte de quienes detentan el poder o el gobierno escolar. De igual forma, sintetizando las **representaciones sociales sobre gobernabilidad educativa** se entenderán como maneras de conocimiento socialmente elaborado en las que se reconocen creencias, opiniones e ideas sobre gobierno, participación, legitimidad y eficacia, así como discursos atravesados por la promoción del ejercicio de ciudadanía y lo que conlleva a las dinámicas de control, obediencia, libertad y participación de parte de los estudiantes hacia sus directivos dentro del ámbito escolar, en especial, en una institución educativa pública.

#### 4. Traducción de los juegos de lenguaje: una mirada metodológica<sup>42</sup>

Se llevó a cabo una investigación de enfoque cualitativo-exploratorio, con las técnicas de entrevistas semiestructurada y grupos focales (con sus respectivos análisis de discurso y análisis

<sup>42</sup> En el instrumento metodológico se realizó primeramente un banco de preguntas para develar lo que los estudiantes entendían por gobernabilidad, de acuerdo a esto se plantearon otras preguntas sobre el término técnico gobernabilidad

de contenido de entrevista). El diseño fue de tipo descriptivo y analítico, el primero pues en la investigación se pregunta por *cuáles* son las representaciones sociales construidas, y el segundo porque para establecer las representaciones se debe acudir a un marco analítico que pueda ayudar a comprender los significados que los estudiantes le puedan atribuir en sus creencias y discursos a la gobernabilidad educativa.

Con los procedimientos metodológicos revisados y utilizados se plantea a este estudio como fundamento de aproximación sobre las representaciones sociales que tienen los estudiantes de secundaria acerca de su entorno escolar, en específico sobre la manera cómo interpretan y representan la forma de gobernar en su institución educativa incluyendo la posición que han tomado para entender su contexto más cercano siendo estudiantes -y futuros ciudadanos-. Por eso reconocer las representaciones sociales en términos metodológicos requiere de técnicas mayormente cualitativas (Araya Umaña, 2002) teniendo en cuenta la delimitación del espacio, de los sujetos de representación y del objeto representado, puesto que cada representación es resultado de una situación determinada que surge en un grupo (Cuevas, 2016).

Por tal razón, se convocaron 3 grupos focales (conformados entre 6 a 8 estudiantes) y una entrevista semi-estructurada a estudiantes de la jornada de la mañana de la Institución Educativa (IE). Se realizaron grupos focales de 7º, 9º y 10º<sup>43</sup> con el objetivo de generar interacción entre los participantes, por eso se eligió el tipo de muestreo estructural<sup>44</sup> (Prieto- Rodríguez & March-Cerdá, 2002); en total fueron 20 participantes en los grupos focales y una entrevista semiestructurada. Esta técnica investigativa busca que los participantes generen entre ellos información con el fin de recabar datos en profundidad, datos no entendidos de una manera cuantitativa sino como el “lenguaje”, sus discursos, sus creencias y las maneras de expresarlas sobre el tema en particular para comprender profundamente lo que suele parecer obvio en medio de contradicciones.

Ahora bien, para responder a los 3 objetivos planteados, se reconocieron las principales variables tales como gobernabilidad educativa y representaciones sociales –incluyendo creencias y discursos-, y una variable secundaria llamada espacios o lugares de formación de estas representaciones sociales. Con la gobernabilidad educativa, fue preciso conocer cuáles son las

---

educativa. Se hizo de alguna forma un proceso inducido de preguntas respecto al concepto localizado en su entorno para tratar de entender qué creencias, ideas y discursos apreciaban los estudiantes.

<sup>43</sup> Pensaba realizar grupos focales por género, sin embargo, decidí no hacerlo puesto que las dinámicas del colegio son mixtas; al momento de aplicar la técnica se observaron los comportamientos de los estudiantes por si existía alguna cuestión de sabotaje entre género o cohibición y efectivamente no sucedió. Cada grupo focal fue conformado por igual cantidad de estudiantes femeninas y estudiantes masculinos. Para el caso de los 7º, fueron 4 niñas y 4 niños de edades entre 12 y 14 años, para 9º fueron 3 niñas y 3 niños entre 14 y 16 años, y para 10º fueron 3 estudiantes mujeres y 3 estudiantes hombres entre 16 y 18 años.

<sup>44</sup> El muestreo en investigaciones cualitativas no es el mismo que se podría dar en muestreos estadísticos. Por el contrario, la muestra estructural no tiene representatividad estadística, es decir, que los resultados que se den no presentarán ningún tipo de inferencia, puesto que está compuesta por perfiles de personas que “representan” al grupo o a la población de referencia (Prieto- Rodríguez & March- Cerdá, 2002).

demandas que proponen o han propuesto los estudiantes y las respuestas de las directivas ante dichas peticiones, en términos de legitimidad, participación, y eficacia. Por medio de una serie de preguntas se buscó identificar las posibles fuentes de investigación que parten de ¿qué tipo de demandas se establecen en los planteles educativos? ¿Cuánto dura el tiempo de respuesta por parte de las directivas? ¿Quiénes establecen las demandas? ¿En qué forma se hicieron las demandas? ¿Cómo se pueden formar esas representaciones y qué efectos pueden causar éstas en el entorno?

Como bien se dijo, las principales fuentes de información fueron los estudiantes, aunque los documentos oficiales y manual de convivencia escolar también se abordaron. En ese sentido, fue ideal hacer entrevistas semiestructuradas, ya que como lo dicen Moscovici (1979) y Jodelet (2003) (citados por Cuevas, 2016, pág. 118):

Ésta es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se dirige a conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones, razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confieren una riqueza y profundidad únicas.

Como este tipo de instrumento metodológico se remite a recolectar información en profundidad sobre un tema determinado, en especial conocer un discurso localizado en tiempo-espacio, por tanto se hace más detectable, ya que *“el sujeto, en su discurso, desarrolla una argumentación que se apoya en estos aspectos”* y con los cuales se dan a notar representaciones sociales. Cabe aclarar, que las entrevistas no se hicieron como meros filtros, sino que se tuvo en cuenta también la observación sobre el entorno.

Para definir un poco las técnicas utilizadas, comenzaré con la entrevista semiestructurada. La elegí pues permite flexibilidad alcanzando interpretaciones con el fin de cumplir con los propósitos de la investigación (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz, 2013, pág. 163), aunque las preguntas hayan sido planeadas, existió la posibilidad de aclarar términos que parecen un poco técnicos de las ciencias sociales –en especial para estudiantes de educación básica secundaria-. El amplio espectro que puede posibilitar las entrevistas está ligado a indagar sobre los significados, creencias, emociones, valoraciones, y discursos que se han tejido y se van tejiendo, así como al acceso sobre las observaciones hechas por los estudiantes sobre terceros, sobre su colegio y las relaciones que se han construido en esa triangulación que es de suma importancia al develar las representaciones sociales.

Por otro lado, se utilizó la técnica de grupos focales con el fin de captar el pensar, vivir y sentir de los individuos *“provocando autoexplicaciones para obtener datos cualitativos”* (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2012, pág. 56). Estos también son llamados “forma de entrevista grupal” porque él o la investigadora realiza preguntas dirigidas con el propósito de obtener información colectiva más que individual; como menciona Martínez-Miguel (citado en Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2012) en esta técnica se centra más en la pluralidad, experiencias y creencias de los participantes. Entre las ventajas de esta técnica está la posibilidad de conocer cómo se desarrollan las ideas en

un contexto determinado, en este caso el de las representaciones sociales sobre gobernabilidad educativa en estudiantes de la institución en cuestión.

A través de estas técnicas se pueden recopilar las formas de expresión de la subjetividad social, considerando según González (2007), la síntesis simbólica y el sentido subjetivo de un conjunto de elementos micro y macro articulados en el funcionamiento social, por parte de los sujetos. Esos elementos diferenciados de información se entienden como las subjetividades que de manera dialógica articulan el significado del mundo. Por tanto, el método cualitativo encarnado en la investigación de la interpretación de interacciones y significaciones adquiere también validez en la comprensión de la vida social, las relaciones que en ella se hayan a través de la construcción de discursos, ideas, y creencias.

En este orden de ideas, la posición del investigador también es crucial, no en el sentido en que si se habla de subjetividad se cometen “imprecisiones”, sino en que la investigadora o investigador tiene un rol en la sociedad y a su vez una visión de mundo por medio del cual se interpretarán los datos obtenidos en las técnicas de recolección. Se logra un análisis del mundo -con objetivo de acumulación académica- haciendo uso de mi interpretación a través del mundo de otros, sin dejar de lado que es un camino de doble vía, puesto que es una experiencia vivencial y un proceso interactivo, entre la investigadora, los estudiantes y sus respectivas vivencias y conocimientos previos. Cabe resaltar, que los criterios de rigurosidad se mantuvieron respetando las opiniones de los estudiantes, la confidencialidad de sus respuestas y los protocolos en el ambiente escolar. También se intentó, a través de las preguntas realizadas en los momentos de recolección de información, lograr una concientización de los estudiantes sobre su entorno escolar, sobre las relaciones que están construyendo entre los que consideran su autoridad, su posición en el presente, asimismo, acerca de cómo ven a su escuela y educación, como se verá pronto abordado.

Finalmente, para el análisis de datos, la discusión de cada grupo se sometió a la transcripción de manera literal<sup>45</sup>, luego se realizó un análisis para la categorización de temas principales en cada grupo. Primero se identificaron y ordenaron las ideas que tuvieron cada grupo sobre gobernabilidad, seguido de lo que ellos entendían como gobierno en el colegio, de igual manera acerca de ideas sobre gobernabilidad educativa. Segundo, según la teoría se identificaron las creencias y los discursos del tema en cuestión en cada discusión, después de la clasificación de las creencias y discursos diferenciados por grados, se realizó un análisis de similitud entre estos elementos, incluyendo los resultados de la entrevista semiestructurada. Tercero, los discursos y las creencias se analizaron también a la luz del Manual de Convivencia Escolar de la institución educativa, ya que es considerado un elemento institucional legítimo, y además se mencionó frecuentemente en todas discusiones. Por último, las creencias y los discursos se sometieron a la

---

<sup>45</sup> Para las citas textuales provenientes de los grupos focales y entrevistas procedí a asignarles códigos a los y las estudiantes. La letra F significa que la expresión fue hecha por una estudiante, mientras la letra M fue de un estudiante.

teoría fundamentada integrando tanto las experiencias de los estudiantes como el contexto social-educativo en el que están inmersos.

## 5. Gobernabilidad y escuela

### 5.1. La escuela: contexto actual

El colegio Hernando Navia Varón fue creado el 21 de enero de 1970 por el gobernador Rodrigo Lloreda Caicedo, comenzó con modalidad académica pero en 1972 se reconoció la modalidad comercial. Ante la necesidad de ampliar la cobertura educativa se fundó la sede el Satélite Rodrigo Lloreda Caicedo en 1981; mientras que en 1961 se fundó una de las primeras escuelas para niñas de Cali llamada Centro Docente Fray José Ignacio Ortiz, posteriormente en 2002 se fusionaron la jornada para niños y para niñas expandiendo el servicio educativo desde preescolar hasta básica secundaria. Ese mismo año, según la Secretaría de Educación se determinó fusionar en una sola institución al Colegio Técnico Comercial Hernando Navia Varón, el Satélite Rodrigo Lloreda Caicedo y el Centro Docente N°19 Fray José Ignacio Ortiz llamándose así en conjunto Institución Educativa Técnico Comercial Hernando Navia Varón<sup>46</sup>. Actualmente a la fecha el rector de la IE es el Lic. Bilmer Calero Padilla quien ejerce su cargo desde septiembre de 2015 (Manual de convivencia y sistema integral de evaluación (SIE), 2017, pág. 13). Ahora bien, la misión del colegio es: *“Como Institución Educativa del sector público, de carácter técnico comercial, estamos comprometidos con la formación integral de ciudadanos autónomos con capacidad de ser, convivir y emprender, apoyados en la ciencia y la tecnología”*, mientras que la visión es: *“Ser una Institución Educativa que propenda por una formación integral, con énfasis en valores humanos, comprometidos con el aprendizaje autónomo y la actualización científica y tecnológica, que responda a las necesidades de la sociedad del siglo XXI”* (Manual de convivencia y sistema integral de evaluación (SIE), 2017, pág. 19).

Respecto al Manual de Convivencia Escolar entendido como un conjunto de normas, principios y procedimientos, cuya práctica y ejercicio permite ajustar la vida comunitaria al orden social, cultural y curricular; también garantiza el ejercicio de los derechos y las libertades, como el cumplimiento de los deberes de los integrantes de la comunidad educativa. De igual manera, el artículo 87 de la Ley 115 de 1994 estableció que los manuales de convivencia deben identificar las formas alternativas y nuevas para fortalecer e incentivar la convivencia escolar, y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes con el fin de respetar la diversidad y solucionar los conflictos de forma pacífica o de conductas que atenten el ejercicio de sus derechos. En ese sentido se concretan varios objetivos y funciones que delega el manual de

---

<sup>46</sup> Contando con jornada diurna y nocturna; niveles: preescolar, básica y media técnica para esta institución pública.

convivencia, tales como: Divulgar a todos los miembros de la comunidad las normas que garantizan la convivencia armónica dentro de la IE, garantizar el mejoramiento de la calidad educativa, el desarrollo integral del educando y la cualificación profesional y personal de directivos, administrativos y docentes; definir los alcances de la gestión formadora y procurar la solución oportuna de los conflictos, en este caso, el docente tiene un rol activo de orientador y mediador ante situaciones que atenten el ejercicio de los derechos humanos (2017, pág. 17).

Para el caso de los estudiantes existe un perfil hernaviano, derechos y responsabilidades para el cumplimiento oportuno de lo que espera la institución educativa. La caracterización del perfil del estudiante se divide en 3: desde el Ser (por su autonomía, liderazgo, respeto y sentido de pertenencia con la institución), el Saber (por su constante actualización en los avances de la tecnología y ciencia) y el Hacer (por su competencia y creatividad para actuar en su entorno). Entre los derechos están: expresar libremente sus opiniones guardando debido respeto, promover y participar activamente en todas las actividades que busquen el bienestar estudiantil, en específico las del gobierno escolar, ante una dificultad de convivencia informar por escrito a la comunidad educativa siguiendo el conducto regular, contar con recursos y espacios adecuados para el aprendizaje, no ser discriminado por su condición, ser atendido de forma respetuosa y oportuna cuando presente reclamos, presentar sugerencias que tiendan al mejoramiento de la IE, expresar el libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que los que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, participar en procesos de análisis y ajustes de la misión y visión, portar el uniforme como lo dice el manual, etc.

Para las responsabilidades, algunas son: participar de manera positiva y consciente en el proceso de su formación integral, aprovechar todos los espacios académicos, los eventos y el tiempo libre para el desarrollo armónico en todas sus dimensiones, cuidar los bienes y equipos ajenos e institucionales, participar con responsabilidad en la elaboración, ejecución, evaluación y seguimiento de los proyectos, planes y programas de la IE, presentar reclamos de forma respetuosa, permanecer en el salón de clases acatando las normas así no esté el docente, etc.

Cabe resaltar, que si se presenta alguna situación problemática, existe un conducto regular amparado en la Sentencia N° T-519 de 1992, así como en los lineamientos de la IE. Sin embargo, para el colegio se considera primario el diálogo como fuente fundamental para la conciliación ante conflictos académicos o de convivencia<sup>47</sup>.

Finalmente, resalto el *Capítulo VI. Del gobierno escolar y los organismos de participación* del Manual de Convivencia, ya que se especifica quienes hacen parte de la comunidad educativa, el gobierno escolar (Rector, Consejo Directivo y Consejo Académico), cada uno asumiendo un rol de participación para el mejoramiento. Entre los organismos de participación se encuentra la elección del personero, quien debe ser de grado 11° correspondiente al año lectivo que inicia, se

---

<sup>47</sup> Cada situación está enmarcada en tipo I, tipo II o tipo III dependiendo del comportamiento que afecten la convivencia, esto está especificado en el Manual de Convivencia Escolar de la IE.

elige democráticamente para cada jornada por medio del sistema de mayoría simple, previa selección de candidatos y mediante el voto secreto. Sus funciones corresponden a: Promover el cumplimiento de derechos y responsabilidades de los estudiantes, consagrados en la Constitución Política, las leyes y el Manual de Convivencia utilizando las prácticas democráticas, solicitar la colaboración al Consejo de Estudiantes para la deliberación que mejoren la actividad académica, conocer el manual y ser multiplicador de él, recibir y evaluar los reclamos que presenten los demás estudiantes cuando se han lesionado sus derechos o cualquier persona de la comunidad educativa, presentar por escrito ante el rector las solicitudes para proteger los derechos de los estudiantes, cuando sea necesario apelar ante el Consejo Directivo las decisiones tomadas por el rector en virtud de las peticiones hechas.

## 5.2. La gobernabilidad en la escuela

Según las expresiones de las y los estudiantes existen varias creencias sobre la escuela y el gobierno, en específico sobre la manera de gobernar dentro de la institución educativa. Especialmente, en los resultados se tuvieron en cuenta transversalmente las representaciones sociales (creencias –discursos) que pudieran compartir entre los grupos analizados, así como en el espacio indicado. El concepto gobernabilidad, según los estudiantes del grado 7°, se puede asociar inmediatamente a la acción y el efecto de gobernar como lo dijeron ellos, la representación que hicieron sobre el término se dirige hacia una figura de autoridad, es decir, hacia una persona que detente el poder.

Ese vínculo es facilitado probablemente por la cercanía o el ideal de cercanía que deberían tener los gobernados hacia los gobernadores o quienes están en posición de toma de decisiones. Al preguntarles sobre las creencias que tuvieran acerca del término gobernabilidad sus respuestas fueron: *“Ayer le pregunté a mi mamá sobre eso y ella me dijo que los gobernadores son los que uno les dice que necesita tal cosa y le dan lo que necesitan”* (M1, comunicación personal, 8 de octubre de 2019), *“El pueblo dice que necesitan tales cosas y el gobernador es el que va a donde el presidente para que le dé la plata [...]. Gobernar a la sociedad... en caso de que una persona no esté relacionado con un tema, el gobernador le puede explicar para que pueda solucionar sus problemas”* (F4, comunicación personal, 8 de octubre de 2019), *“[...] Eso es gobernar, o sea, con la plata se arregla lo que está malo en el colegio”* (F3, comunicación personal, 8 de octubre de 2019), y por último *“Gobernar es como poner las órdenes... un lugar está feo y entonces pone leyes en ese lugar diciendo que se puede o no hacer”* (F1, comunicación personal, 8 de octubre de 2019).

En los entrevistados existe una noción marcada sobre el término gobernar y la figura quien detenta el poder, aunque no se dieron respuestas específicas sobre la definición de gobernabilidad, ellos asociaron la palabra con lo más cercano a sus contextos, es decir, no se respondió directamente a

la pregunta, sino que se antepuso un deber ser en la figura de autoridad y en el acto de gobernar<sup>48</sup> relacionándolo con solución de problemas por medio del dinero o establecimiento de leyes. La gobernabilidad la relacionaron con poder, ya sea poder de adquisición o monetario, de ayuda, poder para dar órdenes y que se cumplan, y se ve muy marcada la visión ideal de “*ayudar a los que lo necesitan*”, “*solucionar los problemas*”, establecer orden. También se detectó la relación que pueden tener los estudiantes con sus padres, puesto que ellos transmiten conocimientos, creencias o ideas que vienen a ser replicadas por sus hijos en escenarios distintos al hogar, otorgándole una carga simbólica de verdad o argumento a estos.

En el colegio, los estudiantes creen que existen normas y límites, pero a la vez son muy flexibles, por tal razón piden normas más fuertes para los que no las hayan cumplido antes. La mayoría cree que se gobierna en el colegio por medio de las normas siendo el Manual de Convivencia Escolar la regla principal, y la autoridad más cercana el Coordinador de Convivencia quien “*pone y hace cumplir las reglas sobre el uniforme o la disciplina*” (F2, comunicación personal, 8 de octubre de 2019). Él tiene ayudadores, como los monitores de convivencia, los presidentes y el personero del colegio, quien “*tiene propuestas, pero aunque se elija no las cumple*” (M3, comunicación personal, 8 de octubre de 2019). Para ellos, el personero es un tipo de gobernador: “*si ya lo pusieron de gobernador del colegio, entonces es para que cumpla con las promesas que dijo*” (F3, comunicación personal, 8 de octubre de 2019), pero es interesante notar que tienen la creencia de que quien tiene una posición de poder debe cumplir con las promesas dichas, aunque a su vez saben que no van a hacer nada efectivo con lo que prometieron pues lo compararon con la situación del país “*el gobierno no siempre cumple las promesas que hace sino que también acá los presidentes cumplen y otras veces no*” (F3, comunicación personal, 8 de octubre de 2019).

Respecto al papel de los directivos o coordinadores, los estudiantes tienen ideas un poco vagas sobre lo que ellos han hecho, eso no significa que su representación social sea nula, ya que le atribuyen una característica de proveedor de ayudas y soluciones al Coordinador de Convivencia. Como lo dice una estudiante: “*Si pasa alguna cosa mala o urgente, obviamente hay que decirle a ellos que son los que pueden parar eso, ayudarnos, por ejemplo que alguien se rompió la cabeza, o una pelea o que se rompió un diente*” (F4, comunicación personal, 8 de octubre de 2019). Se habla de un *ellos* y un *nosotros*, *ellos* pues son los que pueden tomar decisiones al haber alguna dificultad, y un *nosotros* al ser los que reciben ayuda. Sin embargo, los estudiantes ven más al coordinador como autoridad y proveedor de seguridad en la parte académica y de convivencia; en su interacción lo mencionan en repetidas ocasiones más que a otros directivos, incluso más que al rector. Adicionalmente, en medio del grupo focal se hizo hincapié en la obiedad al respecto por si surgía algún inconveniente, pues ya sabían quién podría dirigirlos por el “mejor camino” evitando sanciones si obraran de otra manera.

---

<sup>48</sup> Cabe aclarar que para la fecha se aproximaban las elecciones regionales a nivel nacional 2019, de Gobernación, Alcaldía, Consejo Municipal, Asamblea Departamental y Juntas Administrativas Locales.



Justamente no se habló sobre el término gobernabilidad educativa pero implícitamente el discurso que dieron a conocer demostraba que ante demandas por parte de los estudiantes, se dirigían a la autoridad escolar (Coordinación de Convivencia). No todos los directivos respondían a esas quejas o reclamos de manera inmediata, pero al menos los estudiantes sentían que se podían dirigir al Coordinador depositando confianza sobre lo que les sucedía. Por otra parte, la imagen del personero es negativa, ya que creen que su función es de mucha responsabilidad y no ha sabido responder a ella, ni siquiera saben quién los representa como estudiantes, por tanto, no existe un vínculo de comunicación entre ellos, su apoyo pasa desapercibido, y lo poco que saben no dista de actitudes poco cooperativas, e irrespetuosas con el horario, trabajo e institución.

Ahora bien, con los estudiantes de 9° se percibió un discurso más sostenido en las respuestas, había más fluidez, no se presentaron tantas respuestas cortas ni dispersión como en el anterior grupo, sin embargo, seguían algunos patrones de representaciones sociales muy similares a los que dijeron los estudiantes de 7°. Desde un comienzo al preguntarles sobre creencias que tuvieran del término gobernabilidad, las respuestas eran *“tener poder sobre los demás”* (M1, comunicación personal, 7 de octubre de 2019), *“Saber gobernar”* (M3, comunicación personal, 7 de octubre de 2019), *“Tener liderazgo y poder guiar bien a los que son inferiores a él”* (F2, comunicación personal, 7 de octubre de 2019), *“Creo que es como guiar a las demás personas que necesiten ayuda y gobernar, pues en el sentido de guiarlas por el buen camino”* (M3, comunicación personal, 7 de octubre de 2019), por tanto sus asociaciones se dirigían al poder o al gobierno, a características de una figura de autoridad como lo dije anteriormente, no a un proceso de atención de demandas y respuestas a ellas. Sin embargo, es necesario aclarar que hubieron contradicciones en sus discursos, eso no significa que se invalidaran sus pensamientos, sino por el contrario fue un aporte para detectar cómo las prácticas y los discursos se entrelazan en la realidad habiendo o no coherencia aparente.

Interesante resultado fue destacar que existían posiciones permitiendo la discusión, ya que por un lado relacionaban la gobernabilidad con la autoridad otorgándoles una cualidad de similitud, mientras que para otros se pudo distinguir que para gobernar no era necesario tener autoridad. Como lo manifestaron: *“una persona puede gobernar y no tener autoridad o gobernar y tener autoridad”* (M3, comunicación personal, 7 de octubre de 2019) a lo que otros resistieron diciendo *“de qué te sirve gobernar y no tener autoridad en estos tiempos que ya todo el mundo hace lo que quiere, estamos en un país que es así”* (M1, comunicación personal, 7 de octubre de 2019). En este caso, se muestra la influencia del panorama político-social en lo que creen, transmitiendo de alguna manera estas creencias a escenarios escolares, creencias influenciadas por los mensajes que transmiten los medios de comunicación, las experiencias de terceros o propias y las conversaciones que fomentan esas ideas:

*“No tenemos claro lo que es defender nuestros derechos porque en este colegio les da mucho miedo salir a defender. O sea, a defender lo suyo, por ejemplo el país en estos momentos. Te pongo la situación de Ecuador*

*y Chile actualmente, la gente está pasando por una gran crisis... los estudiantes sí están dando a darse sus derechos, están marchando, haciendo sus protestas muy duras, lo que le ha faltado a nuestro país y al colegio, el cual por lo menos he visto que van a coger el dinero de la educación para pagar las cuotas del país... Entonces, o sea que en un tiempo, qué más van a coger, el dinero de las casas... y van a recaudar y van a seguir recogiendo. ¡No! así no son las cosas, y por lo menos al estudiante en este colegio le falta mucho carácter para salir y protestar sobre los derechos*” (M1, comunicación personal, 7 de octubre de 2019).

El estudiante enfatizó varias veces sobre el contexto político y social ejemplificando lo que estaba sucediendo en el país comparando los contextos de otros países latinoamericanos, esto permite develar la creencia de trasfondo de un gobierno que se aprovecha del pueblo y de un pueblo que no hace nada por detener las injusticias, razones debidas al miedo y la poca comunicación que pueda haber en la toma de decisiones trasladando ese panorama a un escenario local, es decir, su colegio.

Para ellos el gobierno del colegio es prácticamente inexistente, es decir, esa noción se pasa al rector quien debe cumplir el rol de gobernante, pero al no ver que el rector sea buen gobernante, pues *“no tiene todo bien, ni el colegio full”* (F1, comunicación personal, 7 de octubre de 2019), entonces asumen que no hay gobierno (visible) en la institución. Ellos son conscientes de la ayuda que puede pedir el rector para cumplir a cabalidad con lo que ellos esperan que sea un buen gobernante, pero su discurso está marcado por creencias que dan prioridad a la poca comunicación entre los que detentan el poder y los gobernados, entendiendo de ante mano que claramente se delegan funciones, pero las funciones no se están cumpliendo como quisieran: *“Te voy a colocar este ejemplo. Vos vivís en una casa y tenés tus hijos, ellos ya trabajan y ¡pum! de casualidad se dañó algo, entonces, ¿vos qué le vas a decir a tus hijos? Pues muchachos ahorremos y compremos esto, o que ellos mismos lo compren. Sos el dueño de la casa y sos el macho. ¿Qué tenés que hacer? Interactuar con ellos”* (M1, comunicación personal, 7 de octubre de 2019). La comunicación es una necesidad que no se está supliendo atentando contra sus intereses colectivos, puesto que se enfatiza en un nosotros; no obstante, ellos no se sienten escuchados, ni incluidos en las decisiones que toman los directivos, por eso piden más interacción de parte del rector porque al que ven como autoridad más cercana es al Coordinador de Convivencia, consideran que él ejerce el orden.

La comunicación efectiva hace parte de tener un liderazgo, ya que se delegan responsabilidades y se adquiere un sentido de pertenencia, eso es lo que en el sentido común de ellos debería tener un buen gobernante, y por tanto, se desarrollaría un buen gobierno. Por el contrario, si no hay comunicación, si no se logra hacer respetar lo que piensa el gobernante y los derechos de él, algunos se ven atravesados por un discurso de *“tener carácter fuerte, y si no es a las buenas, a las malas toca”* (M1, comunicación personal, 8 de octubre de 2019), es decir, al ver que se incumplen las normas dentro del colegio o no se dan soluciones efectivas se piensa la coerción como alternativa para el cumplimiento. Otras respuestas como *“no sirve de nada en estos tiempos”* el gobernar sin autoridad hacen parecer que la desazón, la desesperanza y la resignación van tomando

de a poco fuerza, pero no una fuerza imposible de atravesar pues existe el ideal de luchar por los derechos como lo hacen otros estudiantes en países hermanos.

Finalmente, el último grupo focal fue del grado 10°, en general la forma de expresarse fue más fluida, elocuente y espontánea que los anteriores grupos, la visión de participación estuvo fuertemente marcada, de alguna forma ellos son más conscientes de la agencia que pueden tener dentro de la IE. Sus respuestas acerca del término gobernabilidad fueron inmediatamente: *“Es como el proceso de gobierno que se lleva a cabo, ¿no? O sea lo que hace un candidato, un gobernante hacia el área que él se está comprometiendo a mejorar”* (F3, comunicación personal, 15 de octubre de 2019), también mencionaron lo siguiente *“Gobernabilidad es como un cargo, de como un rango alto que tenemos las personas que nos van a... como por decirlo así a dirigir, que van a ser nuestro apoyo, como nuestra cabeza”* (F1, comunicación personal, 15 de octubre de 2019), *“La palabra gobernar se viene de demandar, según, o sea yo puedo decir que demandar es el derecho de dirigir”* (M1, comunicación personal, 15 de octubre de 2019), mientras que algunos lo asociaban a la función, otros lo hacían al proceso, en general la interacción que se logró en el grupo permitió que se dieran definiciones más completas sobre lo que para ellos creían era gobernabilidad. Las creencias sobre gobernar y gobernabilidad rondaba definiciones que atañían al poder, capacidad de dirigir, acto de ejecución y cargo de quien tuviera el poder hacia el pueblo.

Posteriormente, al preguntarles sobre el término gobernabilidad educativa se pudo entablar una conversación desde sus experiencias dentro de la institución, la forma en la que ellos demandaban o se quejaban ante directivos, y la relación que tienen con ellos y sus docentes. En especial, como lo mencioné, el discurso que ellos manejaron era de más cuestionamiento hacia las decisiones de quienes ejercen el poder dentro del colegio y manifestaron su inconformidad en materia educativa, de infraestructura, participación, entre otras. Desde un comienzo se empezó a estructurar el término asociándolo con el gobierno, en el caso de la gobernabilidad educativa la relacionaron al personero y sus funciones, sin dar una definición concreta sobre el concepto.

En palabras de la participante F2 (comunicación personal, 15 de octubre de 2019), ellos ven al personero como *“la ayuda de nosotros”*, él es resultado del ejercicio de participación política escolar al inicio del año académico; los demás lo ven como alguien que no tiene autoridad a comparación del contralor. Este último es un estudiante de 10° elegido para controlar las decisiones tomadas por el personero de grado 11, además es un mediador entre los estudiantes de más bajos grados y el personero, entre otros pertenecientes a las directivas escolares. Cabe resaltar, a pesar de su poca relación con el representante estudiantil, en estos estudiantes se nota un ánimo de participación, puesto que al ocurrir situaciones donde se exijan cambios, ellos directamente van a hablar con la Coordinadora Académica con quien tienen mejor relación que con otros directivos.

La capacidad de respuesta recibida por parte de ella es mucho más eficiente que por parte de otras autoridades, ya que además de verla como su guía, les permite expresarse y da soluciones más

rápidas. Ella es quien les dice: “*no, muchachos no hagan eso porque eso realmente no sirve*” (F3, comunicación personal, 15 de octubre de 2019), dándoles un lineamiento en sus respuestas. Por tal razón, ellos primero deciden verbalmente reclamar en la mayoría de las ocasiones, si por el contrario hay aprobación para que sigan con algún proceso –dependiendo de la magnitud del suceso–, entonces ellos pueden hacer una queja o reclamo formalmente escrito, o también pueden llegar a un acuerdo previamente entre los involucrados. Analizando la respuesta dada por la coordinadora, se nota que hay respaldo, además puede haber un patrón de no seguir con los procesos de reclamación, notándose una negación “[...] *no hagan eso [...]*”, lo cual indica como se vio confirmado por todos los integrantes del grupo focal la poca escucha que tienen de parte de los directivos escolares hacia las necesidades o demandas escolares que ellos plantean.

Las acciones emprendidas por los estudiantes cuando ven necesidades o demandas no cumplidas por parte de sus docentes o directivos residen en “*quejarse*”, ellos reconocen el protocolo, pero al expresarse lo hacen de manera verbal, puesto que en pocas ocasiones cuando decidieron hacerlo por escrito no lo valieron: “*eso nunca lo valen... este año no hemos escrito nada. Hemos acordado más que todo que en las reuniones los padres hagan algo*” (F3, comunicación personal, 15 de octubre de 2019). La aceptación de sus quejas puede verse más garantizada si viene con el apoyo de sus acudientes, no obstante, no se han recibido respuestas en las reuniones ni de docentes ni de directivos.

Es entonces donde la legitimidad (aceptación o no) se da a la figura de autoridad más que a la normatividad o a los canales de participación de los jóvenes. Aunque algunos hacen figurar esa cualidad de aceptación a sus directivos cuando han logrado soluciones concertadas y efectivas; sin embargo, se puede decir que la aceptación a la norma institucional, es decir, al Manual de Convivencia es poca debido a las contradicciones en los discursos hechos por los directivos (coordinadores, rector y docentes).

El carisma y la empatía son recursos que pueden ayudar a mejorar la comunicación entre los estudiantes y sus autoridades más cercanas, pero también la coherencia que ellos puedan tener sobre las normas implícitas y explícitas dentro de la IE hacia los jóvenes. Normas que conllevan disciplinamiento, eso no significa que no puedan haber actos de resistencia de parte de los estudiantes ante estas normas; y si en esos procesos de cuestionamiento ellos ven que los discursos son incongruentes, entonces al menos piden justificaciones debidas de las acciones que han realizado sus directivos. Por tanto, de acuerdo a los resultados se nota una infantilización del estudiantado de parte de los mayores que pueden dilatar los procesos y desmejorar en sí las relaciones y la calidad educativa que esperan de la institución. Me refiero a la infantilización puesto que en común las creencias de los estudiantes recaen en la poca participación que ellos tienen en el colegio debido a que los docentes o directivos parecen tener una representación del estudiante siendo todavía un niño con poca capacidad de agencia, de toma de decisiones incluso estando en grados altos como se vio en el grado 10.

Durante el proceso de comunicación se negociaron significados, un constante vaivén que finalmente se definió de acuerdo a las experiencias vividas en su institución, especialmente visto en la interacción entre los estudiantes que participaron en los grupos focales. Mientras que para la estudiante entrevistada -también perteneciente al grado 10°- se vio una confrontación interna al hacerle preguntas que requerían definir algún término a partir de sus creencias. Indistintamente, se relaciona la gobernabilidad educativa con el gobierno, ella lo reconoció como *“la forma de manejar o gobernar [...], como la forma de mandato sobre el colegio. Como lo que nosotros hacemos acá en el colegio, como por iniciativa propia”* (Anónima, comunicación personal, 29 de octubre de 2019), atribuyéndole a su vez la participación que ellos como estudiantes tuvieran dentro de la IE. Desde su punto de vista, se nota que hay jerarquización y participación, toma de iniciativa, aunque no hace mucho énfasis sobre qué decisiones han emprendido sus compañeros de estudio.

Al igual que los demás resultados obtenidos, en la toma de decisión de parte de los directivos la participación hacia los estudiantes es informada, casi no se hace de manera concertada entendiendo a esta como una participación donde los involucrados expresan sus razones y se toman decisiones con base en el debate que pudo haberse formado, decisiones que contribuyan claramente al mejoramiento de la institución y al bienestar de los estudiantes. Tanto para los grados 7°, 9° y 10° las representaciones sobre las consecuencias de las decisiones tomadas son vistas así: *“después [...], ya cuando van a ver las consecuencias, ahí sí nos avisan [...]. Se demoran en avisarnos y por eso las mismas cosas no salen como deben ser. Todo sale mal”* (M1, comunicación personal, 15 de octubre de 2019), *“Pues a veces nos informan, nos hacen salir a formación y nos pasan papelitos”* (F3, comunicación personal, 8 de octubre de 2019).

Se nota inconformidad pues sienten limitación en su capacidad de agencia, así como en el tiempo de respuesta por parte de otros; fue común ver en los 3 grupos focales y la entrevista realizada que ellos tienen la creencia principal de no participar tanto puesto que no van a ser escuchados ni atendidos como quisieran. Anónima (comunicación personal, 15 de octubre de 2019) dice: *“pues la verdad no hacemos nada si se presenta alguna inconformidad porque primero si hablamos pues no vamos a ser tan escuchados porque... la decisión es como más de ellos [refiriéndose a sus superiores]”*. La poca atención recibida por parte de quienes detentan el poder escolar hace que los procesos de participación se vean interrumpidos o desanimados, pues para ellos el poder se concentra en los *otros* quienes ejercen mandato sin tener mucho en cuenta las necesidades o las prioridades como estudiantes, las cuales son de índole académica, de convivencia, gobierno escolar, infraestructura, relaciones interpersonales, etc.

### 5.3. Espacios de construcción sobre gobernabilidad educativa: discursos y creencias

Las personas construyen su realidad socialmente cuando toman a sus experiencias o procesos subjetivos como su realidad por excelencia (Berger & Luckmann, 1991), es decir, construyen un sentido común de su realidad compartiendo atributos o no con los demás como se pudo ver en la interacción generada en los grupos focales. Las experiencias de los estudiantes nutrieron las creencias sobre su entorno escolar, viéndose afectadas las relaciones interpersonales tanto por las creencias compartidas entre ellos mismos como por las creencias (implícitas o explícitas) de sus directivos y sus respectivas disposiciones.

Las representaciones sociales, según Farr (1984, pág. 496), aparecen cuando los individuos debaten sobre temas de interés, puesto que son significativos esos acontecimientos; en ese sentido, los estudiantes en repetidas ocasiones mencionaron que entre ellos hablaban mucho sobre lo que no les gustaba del colegio, más que todo lo hacían en espacios de ocio, es decir, en horas donde no estuvieran recibiendo clases, en el descanso y en gradería. Ahí conversaban acerca de las decisiones que a su parecer iban en contravía de lo que era prioritario para ellos y para el colegio, pero de esas conversaciones la mayoría no entraba a la acción. A través de esa lógica de lenguaje, ellos organizan su realidad dada más a la pasividad respecto a la norma o decisiones tomadas que a una participación activa. Además, se reconocen esos lugares como espacios para dar rienda suelta a formas de pensamiento no institucionalizado, convirtiendo en verdades lo que han experimentado en la interacción con su entorno.

Adicionalmente, se notó una expresión de valores y actitudes reguladas por la norma establecida socialmente, esto quiere decir, que en los resultados obtenidos las actitudes hacia las acciones o discursos de los directivos fueron orientadas en su mayoría hacia lo negativo. De alguna manera, como lo mencioné antes, las creencias y los discursos ejercidos desde el disciplinamiento, pero a su vez las incongruencias en las actitudes de los coordinadores o docentes respecto a las normas hacen que ese ideal de un estudiante obediente y participativo decaiga, pues las leyes son manejadas a discrecionalidad generando en los estudiantes una representación de injusticia y rechazo sobre las acciones de los directivos.

En los ejemplos más destacados entre todos los estudiantes entrevistados fue el tema del uniforme, en especial la falda de las niñas: “[...] *a ella no la pasó y a la otra la dejó pasar, entonces eso es algo que no se debería hacer porque si se está poniendo una ley, la ley debe ser para todos, entonces si él hace ese tipo de cosas no le van a prestar atención los demás porque pues la cosa es para todos. No es hacer lo que ella hace, sino que pues si la cosa es para todos es para todos. Si ella entra con falda larga pues yo también*” (F3, comunicación personal, 15 de octubre de 2019). En este caso, el sentimiento de injusticia se intensificó fue se vivió en experiencia propia el suceso, además de la necesidad de cumplimiento para todos con la norma, reclaman coherencia en lo que

los directivos pueden hacer, ya que el Manual de Convivencia Escolar no especifica la altura de la falda, entre otros elementos del uniforme, sino que lo deja a interpretación de los estudiantes.

Existen normas explícitas indicadas por lo que dice el Manual, pero en la práctica la existencia de normas implícitas también se enmarcan en un discurso de disciplinamiento, incluso la legitimidad de parte de los directivos para la normatividad implícita es más fuerte según las opiniones dadas por los estudiantes. El Manual entendido como el conjunto de normas y procedimientos permite ajustar el orden social, asimismo el cultural y curricular en la comunidad estudiantil de la IE, en ese sentido se logra distinguir un discurso preponderante político que desde la Constitución Política Nacional influye en los establecimientos educativos públicos. Sin embargo, también se nota que aunque haya un documento oficial en el colegio al que puede dirigirse el estudiantado cuando se cometa alguna falta no significa que necesariamente se vaya a cumplir con la norma o con la demanda hecha. Dicho en palabras de los jóvenes -al indagar sobre las acciones que tomaban cuando veían el incumplimiento del Manual-: *“Dicen que busquen, que una parte dice [refiriéndose a que en el Manual aparece la solución o el procedimiento de lo que están reclamando]. Incluso le mostramos y dicen “Ay, pero en el mío sí sale”. Y uno queda “¡pero ¿cómo así?!”* (F3, comunicación personal, 15 de octubre de 2019). Este tipo de comentarios no fueron pocos, resaltando la poca credibilidad a los argumentos que puedan tener los estudiantes aun remitiéndose a la norma instituida por los directivos escolares, además son claras las respuestas evasivas, sin justificación concreta.

Entonces, es entendible como los dispositivos de poder discursivos basados en la disciplina y el estancamiento de la participación, pueden hacer que se interioricen sentimientos de apatía hacia lo que para los estudiantes es importante y se está vulnerando, hacia lo que pueden expresar con argumentos. El descreimiento a la norma se manifiesta en una deslegitimación vista en prácticas fuera de la ley, como llevar la falda a una altura elevada, ponerse piercing, usar zapatos con alguna característica que no permite el Manual, pintarse las uñas, etc. Pueden verse varios discursos, el de los estudiantes (los gobernados) y el de los directivos (gobernantes) todos regidos por las normas, pero resulta interesante como los sentimientos de rechazo que pueden darse por no seguir el Manual se legitiman entre el mismo estudiantado, ya que ellos hacen interpretación de su realidad basado en experiencias con sus pares y en vivencias en las cuales sus figuras de autoridad se contradicen en sus discursos.

Como lo mencioné más arriba, el comentario de *“la ley es para todos”* puede simbolizar esa desazón al enterarse que a unos se les permite cumplir la ley y a otros no; es claro que entre los mismos estudiantes dicen saber que los directivos no pueden hablar con todos y estar pendientes de todos los estudiantes para que cumplan con las normas pero eso no desestima la posibilidad de que unos cumplan y otros no. Las cuestiones del discurso, se atribuyen así al poder y al saber, es decir, se entienden desde quién habla, cómo se habla y lo que se habla teniendo en cuenta también lo que no se dice y por qué; al trasladarlo al colegio entendemos que la figura de autoridad, el

respaldo en leyes institucionalizadas o no, y el contenido es más tenido en cuenta si viene de parte de los directivos escolares (rector, docentes y mayoritariamente coordinadores) que si viene de los estudiantes, por tanto es menester revisar las relaciones que se están construyendo al interior de la institución educativa, ya que pueden influir de manera positiva o no en el bienestar estudiantil, en general de la comunidad escolar.

Las consecuencias del discurso de disciplinamiento basado en el miedo, en la exclusión, y la dominación hacen que la legitimidad en la participación desde los jóvenes sea más aceptada por ellos y para ellos, pero es un tipo de aceptación pasiva debido a que se encuentran obstáculos de parte de las autoridades que hacen frenar paulatinamente la participación que hubieron iniciado. Para el caso de los debates o conversaciones que tienen entre sí, se puede ver la libertad de expresión pues estar entre pares les otorga confianza a sus voces, mientras que si decidieran emprender acciones resistentes en contra de sus autoridades escolares, probablemente encontrarían respuestas desfavorables, de desconfianza o descreimiento hacia lo que ellos pidieran específicamente para su bienestar o el de la IE, ya que es con estas mismas autoridades con quien deben establecer las soluciones.

Es así como las relaciones sociales permiten organizar las relaciones de poder influyendo en su contexto. Lo que se les permite contar es definido por el discurso de docentes, coordinadores o rector, pues se entiende que opera en repetidas ocasiones la exclusión y el control en la participación al interior de la IE. La producción y reproducción del poder se ha interiorizado en intenciones de mejoramiento sin tener mucho en cuenta las prioridades que demandan los estudiantes, y minimizando la voz que ellos tienen dentro de su colegio. Con lo que acabo de decir no significa que no hayan habido casos donde se hayan encontrado soluciones, pues las situaciones más delicadas para los agentes educativos y estudiantes se han priorizado, algunos ejemplos donde los y las estudiantes se haya sentido discriminados o algunos docentes se hayan excedido con el poder y autoridad que demanda su rol. No puedo aseverar sobre cuáles han sido las demandas de los padres de familia en el Consejo de Padres, pues esta investigación se centró en los estudiantes, sin embargo, las opiniones de los y las jóvenes permitió conocer la influencia que tienen sus acudientes en sus vidas, precisamente ante situaciones que para ellos han sido muy graves y ante experiencias que al parecer de los padres –según sus hijos- no hacen mucho énfasis en el apoyo que puedan brindarles en las reuniones con sus directores/profesores de grupo respecto a las necesidades físicas o de transformación en infraestructura para sus hijos dentro del colegio.

A través del uso del lenguaje, sea verbal, escrito o corporal, se pueden desafiar o confirmar (Fairclough, 2003, pág. 182; Van Dijk, 2000) las reglas de juego o instituciones instauradas, así se da significación a la vida donde las tensiones discursivas y creencias fomentan una brecha entre los sujetos involucrados, es decir, un alejamiento representado en deslegitimación a la norma, aceptación de formas alternas al orden institucional, apatía y desconfianza para participar, y distanciamiento interpersonal. Como lo señala Jaramillo Marín (2012, pág. 125), las estrategias de



dominación o resistencia hacen parte de la lógica de esos discursos entrelazados, por un lado dominación de normas implícitas más que todo por parte de los coordinadores y por otro lado, resistencia de los estudiantes al ver esa discrecionalidad de los directivos y también a la participación pues no tienen herramientas o apoyo con los que puedan sentir confianza para tomar la iniciativa de decir y cambiar lo que les inconforma o afecta en sobremanera.

En ese sentido, esta discusión no se puede alejar del Manual de Convivencia Escolar como instrumento ideológico, y las posiciones de poder que respalda<sup>49</sup>. Las normas se han enseñado con criterios de interpretación personal y a conveniencia colectiva evidenciando una confrontación de creencias, ideas y discursos. Dichas normas institucionales dictaminadas a través del Manual reflejan la interacción entre saberes y poderes enmarcados en la producción del discurso sobre el sistema político “ideal”<sup>50</sup> llamado democracia. Su respaldo está en las leyes que amparan y promueven nuevas alternativas, por ejemplo, la Ley 115/94 menciona que los manuales de convivencia deberían fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, entre otros con el fin de solucionar los conflictos.

Asimismo, al analizar el Manual, explícitamente los derechos de los estudiantes como “*expresar libremente sus opiniones [...]*”, “*participar activamente*”, “*contar con recursos y espacios adecuados para el aprendizaje*”, “*expresar el libre desarrollo de su personalidad [...]*”, y “*portar el uniforme como lo dice el manual*”, aparecen en este texto normativo, pero ¿realmente se garantiza el ejercicio de los derechos y las libertades como bien lo menciona? Por parte de los estudiantes la respuesta está dividida entre sí y no, enfatizando más el no. Participar con responsabilidad en la elaboración, ejecución y seguimiento de los proyectos de la IE, aprovechar todos los espacios académicos para el desarrollo de todas las dimensiones y “*permanecer en el salón de clases acatando las normas así no esté el docente*”<sup>51</sup> son algunas de las responsabilidades de los y las estudiantes.

---

<sup>49</sup> García Parra (s.f., pág. 7) menciona a uno de los principales investigadores del mundo sobre manuales escolares llamado Alain Choppin, quien identificó que a través del manual escolar se transmiten sistema de valores, una ideología y una cultura. En las palabras de Choppin: “*constituye, quierase o no, un instrumento de poder, un vector ideológico y cultural (aspecto político, tanto en sentido estricto como en el amplio, depositario de un contenido disciplinario (aspecto programático) y herramienta pedagógica (aspecto instrumental)*”.

<sup>50</sup> Lo encierro entre comillas, ya que ese es el sistema político por excelencia instaurado actualmente, aunque eso no signifique que su idoneidad sea aprovechada. En Colombia este régimen político es legítimo, pues a diferencia de las dictaduras provee elementos que lo pueden catalogar como ideal, ya que la voz del pueblo tiene más respaldo, existe participación, libertad, rendición de cuentas, y eficiencia en los procesos donde el pueblo pueda demandar socialmente.

<sup>51</sup> Enfatizo en esta cita porque como dice Vain (2009, pág. 332), la escuela pública puede ser el lugar donde las funcionalidades del desarrollo capitalista y reproducción ideológica toman fuerza, ya que es la escuela un “*instrumento sumamente apto para legitimar y reproducir el orden social impuesto desde los sectores hegemónicos de la sociedad*”. En el colegio o escuela pública los jóvenes quedan inmersos entre las relaciones de Estado-familia y Estado-escuela absorbiendo esa ideología dominante de instrucciones cívicas, disciplinamiento, cuestiones morales y asistencia obligatoria como lo menciona Vain (2009 citando a Althusser, 1988, pág. 36). Althusser entiende a la escuela como un aparato ideológico cuya contribución al sistema es la reproducción de las fuerzas productivas, capitalistas. Hace referencia a la asistencia obligatoria que ejerce la escuela pública desde un discurso de superestructuras donde se da formación social capitalistas “*6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias*” (Vain, 2009, pág. 334).

Las contradicciones contenidas entre los derechos y responsabilidades del estudiantado y las creencias y discursos que ellos tienen respecto a los procesos de demandas y relaciones con sus directivos escolares alientan tensiones discursivas, ya que por una parte en la norma explícita e institucional se garantiza la libre expresión y participación mientras que en la práctica estas características, entre otras se ven limitadas evidenciando la influencia de lo que debería ser la democracia y lo que es realmente, en las creencias de los y las estudiantes. Así es como la participación se convierte en una característica fundamental, sin embargo, en la discursividad encontrada hay un llamado de parte de los mismos estudiantes a hacerlo pero su actitud hacia ésta es poca, es decir, desde la teoría y normatividad se propone establecer más participación para la mejoría del colegio –e incluso del país-, no obstante, la práctica se queda corta, ya que existe tanto contradicciones como un sentimiento de miedo alentado por mecanismos de control y sanción, de disciplinamiento para el cumplimiento de la norma y de poco acatamiento y atención a las necesidades que ellos puedan exponer.

Justamente el discurso posiciona a quien lo legitima. Rector, coordinadores, docentes y estudiantes cargan con decisiones de pretensión y obediencia legitimando las relaciones de poder y jerarquía entre ellos. Por consiguiente, la dominación ejercida está fundamentada en una creencia con disposición, por ejemplo, si entendemos el discurso como acciones sociales enunciativas situadas contextualmente se nota en el caso de la Coordinación de Convivencia la posición y función que asumen los Monitores de Convivencia<sup>52</sup> respecto a sus pares. Estos monitores son los encargados de reportar al Coordinador de convivencia irregularidades dentro de la institución presentadas por sus compañeros de estudio. En este caso, el discurso de obediencia y disciplinamiento es traspuesto a otro, es decir, el rol otorgado por ser un monitor de convivencia da poder sobre los demás compañeros de estudio encausando su reporte a coordinación hacia el discurso de mantener la buena imagen de la institución y la sana convivencia, evitando malos hábitos que dañen el bienestar estudiantil. Entonces, las demandas no se centran tanto en las necesidades de los estudiantes hacia la institución, sino de la institución hacia el estudiantado.

Además, el modelo de poder al ser disciplinario y operar con base en el temor de ser expulsada o invalidada la persona (Scharrón del Río, 2010, pág. 89) refuerza tensiones discursivas y de creencias entre los mismos estudiantes. El rol que se asuma es transformado por el discurso, para ejemplificar, según los estudiantes entrevistados han visto como algunos monitores de convivencia con el fin de cumplir con sus funciones de apoyo no usan el chaleco que legitima su puesto mientras recogen información sobre otros estudiantes que estén quebrantando la sana convivencia dentro de la institución. Es así como, para cumplir con la aprobación de sus autoridades algunos monitores tienen comportamientos que a pesar de hacerlos sentir excluidos por sus pares (por reportar a

---

<sup>52</sup> Se creó el grupo de Monitores de Convivencia para apoyo de la Coordinación de convivencia. Se escogieron 12 estudiantes por cada grupo, deben cumplir una lista de requisitos para hacer parte: ser un excelente estudiante, ser ejemplar, presentación impecable, ser puntual, y que su participación sea voluntaria en el grupo. En total, actualmente son aproximadamente 56 estudiantes los que portan el chaleco de monitoria.

quienes estén cometiendo infracciones), confirman la legitimación que les da la Coordinación de Convivencia por cumplir sus funciones.

Cabe mencionar que estas relaciones permiten la coexistencia de representaciones sociales, en donde se desarrollan relaciones sociales y políticas en diversos espacios manteniendo intereses gubernamentales e ideológicos de manera inconsciente en los sujetos que no han tenido la capacidad para conceptualizar su sentido común. Tales espacios de construcción de gobernabilidad educativa devienen de esa interacción de los estudiantes con sus directivos escolares, así como las creencias de estos, puesto que desde el punto de vista de los jóvenes, éstas creencias se generan y fortalecen en clases de democracia y economía, también lo relacionan a figuras de autoridad académica como a profesores que responden con argumentos a las inquietudes que ellos puedan tener de la vida social y política en la que están inmersos: *“él nos manda a pensar, pero eso es bueno que nos cuestionemos del por qué nuestros actos porque a veces no somos conscientes de lo que hacemos”* (F2, comunicación personal, 15 de octubre de 2019), también ven ese proceso de construcción en lugares físicos como la sala múltiple o las aulas de clase, en el patio –*“si es algo que nos afecta a la mayoría”* (Anónima, comunicación personal, 29 de octubre de 2019)-, también piensan que esas ideas se construyen con el personero, entre los presidentes de cada salón, pues son los encargados de recoger la información –inquietudes, reclamos o quejas- de sus compañeros, y quienes deben dirigirse al personero y *“buscar soluciones con el rector y con el coordinador”* (Anónima, 2019). En general, para ellos la construcción de esas creencias y discursos están a un nivel más cercano, debido a las experiencias vividas y comportamientos tanto de sus pares como de sus directivos. En indispensable resaltar que no profundizaron en su interacción sobre este tema, pero sí hacían bastante alusión a los procesos de quejas y reclamos cuando veían que las prioridades del colegio estaban desviándose o su bienestar siendo afectado.

Como dice Aguado López, Aguilar Riveroll, & González Punch (2009, pág. 26) es inevitable que aparezcan las RS, por eso la implementación de proyectos escolares dentro de una organización es crucial en tanto las autoridades/directivos plasmarán en sus decisiones las representaciones de la realidad - no solo directivos, sino profesores, ya que son entendidos por los estudiantes como la autoridad más cercana en su entorno educativo-; de tal manera, es relevante apreciar los vínculos emocionales y espacios de convivencia en los cuales las personas interactúan (Martínez, Silva, & Hernández, 2010, pág. 33), puesto que así se valoran el compromiso, sentido de pertenencia, identidad y el compartir metas en común, lo cual puede reforzar la identidad hacia la institución y mejorar la comunicación.

Las representaciones sociales vistas fueron orientadas por el medio social, generaron significados y dieron sentido a lo inesperado (Arias Holguín & Moya Espinosa, 2015, pág. 63), pues modelaron la comprensión que tuvieron los estudiantes sobre el mundo que les rodea. En especial, tuvieron protagonismo también los comportamientos basados en las creencias de los directivos sobre los comportamientos de los estudiantes, por tanto, se refuerza la teoría que demuestra que las creencias

de los docentes –y directivos- influyen tanto en el aprendizaje como en códigos sociales, políticos y culturales del estudiantado. Así, la disputa del poder de los discursos institucionalizados (por directivos o agentes educativos) y los no institucionalizados (por estudiantes) se evidenció tanto en el plano ideal como en el fáctico. En especial en el práctico, se rechazaron los discursos institucionalizados y las creencias implícitas de los directivos, es así como el sentido común dentro del colegio se puede comprender también desde las creencias valorativas, es decir, las creencias con carácter normativo entendidas desde los estudiantes.

Finalmente, como dice Parker (1989, citando a Foucault), el verdadero conocimiento es definido por el individuo, pero lo que es permitido contar como tal es definido por el discurso. A lo largo de la discusión hemos enfatizado en que las cuestiones de poder están ubicadas en lo que se habla y quién puede hablarlo, podríamos agregar que en ese límite se integran formas de vida que estimulan y permiten el sistema político imperante, el democrático. Pero a pesar de las normativas y discursos que las atraviesan, es considerable pensar que la realidad está en constante edificación social, “*múltiples construcciones mentales pueden ser “aprehendidas”*” (Salgado Lévano, 2007, pág. 71). Entre esas pueden encontrarse narrativas que alienten a los jóvenes a atravesar los obstáculos que impiden la exigencia de sus demandas sociales, pero es importante considerar que esas condiciones de disciplinamiento dentro del colegio pueden impactar negativamente en las expectativas que tengan los estudiantes –y en un futuro ciudadanos- ante la oportunidad de que sus autoridades legales y legítimas, ya sean directivos o Estado puedan atender y cumplir sus demandas.

## **Conclusiones y recomendaciones**

Las representaciones sociales que se han construido sobre gobernabilidad educativa entre los estudiantes de secundaria de la IE revelaron maneras de entender la capacidad por parte de los directivos escolares de atender a las demandas exigidas de los estudiantes y la posición adquirida por ellos en ese escenario. Adicionalmente, en tales representaciones se concibieron nociones de poder, gobierno, participación, prioridad de necesidades, comunicación entre gobernados y gobernantes, disciplinamiento, legitimidad y norma. Las maneras de relacionarse entre el estudiantado y sus directivos se dan a partir de la confianza y validación que ellos puedan recibir de sus autoridades escolares.

De acuerdo al análisis de contenido de entrevistas y grupos focales se encontraron estos principales hallazgos:

- Los estudiantes representan la realidad a partir de sus experiencias directas o de terceros, y por tanto se pre-disponen de acuerdo a esos saberes y poderes ante situaciones que requieran demandar.
- No tienen claridad sobre lo que significa en específico gobernabilidad educativa o escolar, sin embargo, lo relacionan a lo más cercano, al poder o gobierno dentro del colegio, en especial a las figuras de autoridad escolar y a cómo funcionan, es decir, si cumplen o no lo que dicen dentro de la institución.
- Los estudiantes simplificaron los conceptos de gobernabilidad y gobernabilidad educativa por gobierno, poder, y norma (objetivación: lo social en la representación), mientras que a medida que se desarrolló la discusión en los grupos se logró integrar a la red de categorías conocidas el término gobernabilidad educativa asumiendo que esta hacía parte de su contexto escolar (anclaje: la representación en lo social).
- La capacidad que tienen las autoridades escolares de responder a las demandas de los estudiantes es demorada cuando se hace, pero la frecuencia en la exigencia de demandas por parte de estos es poca debido a las creencias que predisponen la participación y a las prácticas incongruentes entre lo que dicen los directivos (discursos) y lo que hacen respecto a la norma (prácticas).
- La participación que han tenido y tienen los estudiantes es poca debido a las creencias sobre sus directivos o autoridades escolares, ellos están convencidos de que no los escucharán, y por tanto, sus voces podrán ser invalidadas, así como las acciones que puedan proponer como estudiantes.
- Existe cierta infantilización hacia los estudiantes, su capacidad de agencia es poca, lo cual repercute en la participación al interior del colegio.
- La frecuencia al demandar es poca, en ese proceso el tipo de demandas se hacen preferiblemente por los estudiantes de manera verbal, puesto que de forma escrita y siguiendo el procedimiento del Manual Escolar creen que ni así los tendrán en cuenta.
- El desánimo al no sentir que sus opiniones son validadas por sus directivos en cuanto a las prioridades o necesidades que ellos hayan tenido en materia de infraestructura en especial, hace que se robustezca una relación de apatía hacia sus superiores escolares y no se afirme una identidad o sentido de pertenencia, ya que ellos se sienten excluidos en las decisiones que los pueden afectar directamente.
- El discurso de disciplinamiento es fuertemente marcado y contradictorio en las acciones por parte de los directivos hacia ellos, sin importar edad o grado que cursen.
- El discurso institucionalizado se escuda en acciones por creencias implícitas por parte de los directivos hacia los estudiantes, eso hace que el estudiantado note incongruencias en lo que dice la norma y lo que les exigen como ley al interior del colegio.
- Los estudiantes cuestionan a las autoridades escolares que incumplen, es decir, a aquellos que dicen algo respaldados en un discurso de mejoría y bienestar escolar, pero luego hacen otra cosa, lo cual los hace resistir ante tales incoherencias del sistema educativo y de sus directivos.

- Los estudiantes sienten que la norma es algo impuesto y aunque en el Manual de Convivencia Escolar se mencione la promoción a la participación estudiantil, en su mayoría ellos sienten que en sus experiencias no pueden negociar las normas en el colegio.

En ese sentido, las representaciones sociales resultado de las interacciones entre actores escolares (estudiantes, docentes, coordinadores y rector) se entienden como un proceso donde se ha elaborado socialmente conocimiento permitiendo pensarse tanto las relaciones como el mundo en el que se hayan, dando sentido a través de los significados que le han atribuido a las creencias y a los discursos –y sus respectivas acciones correspondientes- que se han conjugado entre los que conforman su realidad social y entorno educativo. Las representaciones sociales sobre gobernabilidad educativa vistas desde los estudiantes de secundaria se presentan como ideas, creencias y discursos que son reforzados por comportamientos de los directivos respecto a la norma, ubicando así a los estudiantes en ese proceso de resolución de demandas como sujetos con capacidad limitada de agencia.

Vimos como esa capacidad para atender tales demandas se obstaculiza, es decir, si hablamos en términos de lo que para Camou es gobernabilidad, se podría entender que hay un desequilibrio entre la capacidad de respuesta de gobierno –escolar- y el nivel de demandas sociales; aunque se tomen decisiones de autoridad y hayan acuerdos por medio de reglas, los estudiantes reiteradamente señalaron que tales reglas y normas no han sido discutidas como ellos quisieran y que sus demandas no son escuchadas por sus directivos quienes tienen posiciones de poder y pueden hacer algo significativo al respecto, ya que son quienes tienen la última palabra.

El proceso de formación social, cultural, y político que establezcan los estudiantes con su entorno más cercano puede incidir en la transformación de diferentes condiciones en su ambiente educativo, logrando un cambio en la manera de llevar a cabo demandas y recibiendo respuestas eficientes de parte de sus directivos, quienes ejercen un poder ideológico, instrumental y funcional sobre el espacio físico y simbólico al interior de la IE. Por tal razón, es necesaria una reflexión sobre las creencias que han interiorizados los agentes educativos (docentes, rector y coordinadores) dentro del colegio, ya que los estudiantes como miembros de la comunidad escolar se ven desanimados a exigir demandas porque sienten que sus prioridades no importan, son excluidas o rezagadas. Quizá si se comenzara a dejar de dar tanto protagonismo a la imposición y más bien a la participación, a la construcción de la norma, o a la negociación de esta cuando hayan inconformidades, entonces podrían los estudiantes ganar un poco más de consciencia respecto a su posición en el colegio, en su entorno, y por ende, en un futuro como ciudadano.

En ese orden de ideas, también resalto que las representaciones sociales aparecieron como una red de opiniones, creencias y discursos dicotómicos con posibilidad de ser dinámicos permitiendo identificar elementos de legitimación, participación y eficacia en la interacción entre estudiantes y directivos escolares. El discurso y el rol de los docentes, coordinadores y rector son de gran

impacto en las representaciones sociales que construyen los estudiantes, ya que pueden ayudar a determinar el rumbo del bienestar estudiantil y el de la comunidad educativa. Las creencias y discursos funcionan como legitimadores de un orden social preestablecido –o por establecer-, ya que en estas representaciones sociales se ofrecen ejercicios que entretengan el ser, el saber y el hacer en el presente y en el futuro. Considerando las presuntas exigencias globales de la sociedad moderna, se entiende que hay articulación del aprendizaje de conocimientos con las competencias básicas -enfazando las competencias de desempeño laboral y ciudadano-, lo que influencia en las expectativas de los grupos sociales –estudiantes- sobre su formación y participación dentro de un contexto social y político álgido (como el colombiano). A pesar de que hayan códigos culturales compartidos que puedan otorgar flexibilidad a los sistemas de creencias, los valores, actitudes, conductas y discursos actuales en la escuela dotan de condiciones y disposiciones a los estudiantes para pugnar por una participación pasiva en su entorno.

Así, el alcance de las RS se debe entender como un proceso y no como un suceso, es decir, debe haber concientización sobre lo que significan esas representaciones de la realidad social, pues pueden impactar de manera positiva o negativa en el entorno más cercano de los jóvenes estudiantes, así como en sus familias – incluso en el futuro de ellos y la sociedad en general-. Es entendible que las representaciones sociales pueden modificarse en el tiempo dependiendo de las experiencias subjetivas que se vivan, pero no se puede olvidar que ellas mismas pueden ser co-construidas, reforzando o invalidando creencias -a veces inflexibles-, y en el caso del discurso revelando y expresando el poder.

En el colegio o escuela pública los jóvenes quedan inmersos entre las relaciones de Estado-escuela absorbiendo una ideología hegemónica de disciplinamiento y cuestiones morales y cívicas. Seguido por una noción de progreso, se vincula el discurso y el sustento ideológico de la escuela con el discurso de los derechos del hombre y del ciudadano. La institución pública educativa está cumpliendo ese rol normativo haciendo que la noción de modernización sea lo que la mueve, pero una modernización que homogeneiza las identidades en función del disciplinamiento, además de controlar y excluir a actores escolares –estudiantes- que tienden a resistir ante las decisiones de poder diferentes a sus expectativas y prioridades.

De esta manera, se logra legitimar por parte de las autoridades escolares la forma “correcta” de ser, comportarse, y relacionarse en tiempo y espacio con las demandas que puedan hacer los estudiantes. Muchas acciones así constituyendo desconfianza mutua e impidiendo que se logren dinámicas para resolver conflictos oportunamente entre el gobierno y la sociedad. Por tal razón, los estudiantes no accionan/participan en la escuela, ya que más que todo se priorizan mecanismos de incentivos y castigos, es decir, hay sujeción a la norma y actúan conforme tanto a la fluidez en sus procesos de reclamación como a su posición en la escuela dada por la relación que tienen con sus autoridades más cercanas.

Las representaciones sociales construidas sobre gobernabilidad educativa no se crearon inesperadamente solo durante este año escolar, sino que ha sido una constante dinámica contextual, vivencial, interrelacional entre estudiantes, directivos escolares y de alguna manera, familia. Este trabajo al centrarse específicamente en estudiantes de secundaria de una institución pública puede permitir que las conclusiones se limiten a un grupo acotado de la población, por tal motivo surge la necesidad de proyectar esta investigación en otras personas, pueden ser docentes, directivos, padres de familia, lo cual permitiría considerar las representaciones sociales de ellos con el fin de mejorar la educación, las relaciones sociales y de poder que se hayan en las instituciones educativas, en especial las públicas.

Lo anterior, mostró solo una pequeña parte de la realidad social de Cali en el ámbito educativo, pero es importante que se reconozca el afán y los pocos conocimientos interiorizados que permiten articular aprendizajes donde se entienda que el gobierno no tiene todas las soluciones a las demandas que piden ser resueltas, ni tampoco los directivos escolares, pero eso no significa que por responder a una calidad educativa, a cifras, datos, reportes, se minimice la dimensión humana, las relaciones que puedan establecer entre los directivos y sus estudiantes. Hace falta replantear o redefinir esos discursos que contradicen el real bienestar estudiantil, es decir, ¿se están formando ciudadanos, personas integrales o trabajadores? ¿Se están formando súbditos con participación pasiva o líderes que aunque no encuentren apoyo manifiesten conjuntamente sus demandas? Esto es un llamado no solo a la institución educativa que me permitió el acceso para realizar el trabajo de campo, sino también a las escuelas o institutos públicos educativos, pues es ahí donde se promueven pensamientos colectivos que pueden reforzar creencias sobre el gobierno, la capacidad potencial de exigir demandas sociales y la relación que puedan establecer con la otredad.

## **Bibliografía**

Acevedo, F. (2009). *En torno a la "governabilidad" de los sistemas educativos: la concertación educativa y su inscripción en el juego de poder*. OJS del CFE.

Aguado López, G. O., Aguilar Riveroll, Á. M., & González Punch, N. N. (2009). El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*(51), 23-32.

Alcántara Santuario, A., & Marín Fuentes, V. (2013). Gobernanza, democracia y ciudadanía: sus implicaciones con al equidad y la cohesión social en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV(10), 93-112.



- Anguiano de Campero, S. (1999). Las necesidades y la demanda social. *KAIROS*(3). Obtenido de Carlos Manzano.net: <http://www.carlosmanzano.net/articulos/Anguiano.html>
- Arango, L. (2008). Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes. *Trabajo de Maestría en Educación. Universidad de Antioquia*.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- Arias Holguín, M. L., & Moya Espinosa, P. I. (Julio - Diciembre de 2015). La relación entre las teorías de las representaciones sociales y la importancia de su estudio en los docentes universitarios. *Rev. Investig. Desarro. Innov.*, 6(1), 61-71.
- Bain, A. (1868). *La creencia*. (A. D. Otamendi, Trad.) Mental and Moral Science. Part First.
- Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología*, 89, 27-40.
- Banchs, M. A., & Lozada, M. (2000). Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio. (D. J. (Ed), Ed.) *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, 89-108. Obtenido de <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/13838>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bernstein, B., & Díaz, V. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 2019, de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15\\_08ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf)
- Bonilla Saus, J. (2004). El desafío educativo contemporáneo: ¿consolidar la gobernabilidad o definir un nuevo paradigma educativo? *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, 65.
- Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y azares. Escrituras nietzscheanas*, 111-126.
- Camou, A. (2001). *Los desafíos de la Gobernabilidad. (Estudio preliminar y compilación)*. México: Flacso/IISUNAM/Plaza y Valdés.
- Camou, A. (2007). *Gobernabilidad y democracia*.

- Colella, L., & Díaz-Salazar, R. (mayo-agosto de 2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287-303.
- Cuevas Cajiga, Y., & Mireles Vargas, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(153), 65-83.
- Cuevas, Y. (septiembre de 2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*(21), 109-140.
- De Puellas, M., & Urzúa, R. (1996). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*(12), 107 - 135.
- Defez i Martín, A. (2005). ¿Qué es una creencia? (U. C. Madrid, Ed.) *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 199-221.
- Di Giacomo, J. (1987). *Teoría y método de las representaciones sociales*. En Páez, D. *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social*. Madrid, España: Fundamentos.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (13 de mayo de 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 162-167. Obtenido de [www.elsevier.es](http://www.elsevier.es)
- Díez, A. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Revista Asociación Española Neuropsiquiatra*, 127-143.
- Domínguez-Gaona, M., Crhová, J., & Molina-Landeros, R. (2015). La investigación colaborativa: las creencias de los docentes de lenguas. *Universia. iisue*, VI, 119-134.
- Espinoza, A. (2014). Interpretación pragmática de los sistemas de creencias en Hume y Peirce. *Cinta moebio*, 101-110.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 179-203). Barcelona, España: Gedisa.
- Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*.

- Fernández, M. (2006). Creencia y sentido en las ciencias sociales. *Creencia y sentido en las ciencias sociales* (pág. 12). Buenos Aires, República Argentina: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.
- Filmus, D. (1996). Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*(12), 11-30.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso* (1° edición argentina en Fabula febrero 2005 ed.). Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores, S.A.
- García Parra, A. F. (s.f.). *Balance historiográfico sobre los manuales escolares de ciencias sociales en Bogotá como campo de lucha ideológica durante el periodo de la Guerra Fría 1947-1991*. Obtenido de Repository Universidad Nacional.
- Gilly, M. (1996). Las representaciones sociales en el campo educativo . *Revista U Distrital*.
- González- Villareal, R. (2010). *Gobernabilidad: Historia, teoría y política de un concepto trivial*. México: UPN.
- González, F. (2013). Las creencias del investigador y las de sus informantes en sociología y antropología de las religiones. *Reflexión Epistemológica*, 5-19.
- González, R. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw Hill.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Metodología de investigación en educación médica*, 55-60.
- Heller, A. (1974). *Las necesidades en Marx*.
- Hernández Pina, F., & Maquilón Sánchez, J. J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado - REIFOP*, 14(1), 165-175. Obtenido de <http://www.aufop.com>
- Illich, G., & et. Al. (1997). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*.
- Institución Educativa Técnico Comercial Hernando Navia Varón. (2015). *Informe de gestión directiva N° 4143.035.2.14.22*. De gestión, Valle del Cauca, Santiago de Cali. Obtenido de [www.hernava.edu.co](http://www.hernava.edu.co)

- Institución Educativa Técnico Comercial Hernando Navia Varón. (2017). Manual de convivencia y sistema integral de evaluación (SIE). Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak, & M. (. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 61-100). Barcelona: Gedisa.
- Jaramillo Marín, J. (julio-diciembre de 2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Entramado*, 8(2), 124-136.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología social II*.
- Jodelet, D. (1989). *Folie et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France [Madness and social representations. Berkeley, CA: University of California Press.
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal*, 2(3), 1-18. Obtenido de <http://gmje.mty.itesm.mx/>
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]*, 1-17.
- León, M. (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. *Psicología Social*.
- Limón Aguirre, F. (2011). Representaciones sociales de la educación escolar entre los Chuj Mexicanos. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 133-166.
- López, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (1), 391-407.
- Martín Rojo, L. (1997). El orden social de los discursos. *Discurso, teoría y análisis*, 1-37.
- Martínez, M., Silva, C., & Hernández, A. (2010). ¿En qué ciudadanía creen los jóvenes? Creencias, Aspiraciones de ciudadanía y Motivaciones para la participación sociopolítica. *PSYKHE*, 19(2), 25-37.
- Martinic, A. (2014). Creencias, atribuciones y actitudes en la construcción social de la pobreza. *ÉnfaCIS*, 13.

- Materán, A. (julio-diciembre de 2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243 - 248.
- Mayorga, F., & Córdova, E. (2007). *Gobernabilidad y gobernanza en América Latina*. Ginebra: Working Paper NCCR Norte-Sur IP8. No publicado.
- Miramón Vilchis, M. A. (abril-junio de 2013). Michel Foucault y Paul Ricoeur: dos enfoques del discurso. *La Colmena*, 53-57.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*(2), 1-25.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moya, C. (agosto de 2004). Creencias, significado y escepticismo. *Ideas y Valores*(125), 23-47.
- Olivo Pérez, M. Á., Alaníz Hernández, C., & Reyes García, L. (julio-septiembre de 2011). Crítica a los conceptos de gobernabilidad y gobernanza: una discusión con referencia a los consejos escolares de participación social en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, A.C.*, 16(50), 775-799.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pardo Abril, N. G. (1999). Análisis crítico del discurso: un acercamiento a las representaciones sociales. *Forma y función*, 63-81.
- Parker, I. (1989). Discourse and power. En K. Gergen (Ed.), *Texts of identity* (págs. 82-98). London: Sage.
- Parra-García, R. R., & Chávez-Sánchez, G. (2016). *La gobernabilidad y gobernanza de los sistemas educativos y su relación con la implementación de las políticas educativas*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Perera Pérez, M. ((s.f.)). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*.
- Price, H. (1974). *Algunas consideraciones sobre la creencia. Conocimiento y creencia*. (e. Griffiths A, Ed.) Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Prieto- Rodríguez, M. A., & March- Cerdá, J. C. (15 de abril de 2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Aten Primaria*, 366 - 373.
- Rateau, P., & Monaco, G. L. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos (la Theorie des Representations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et methodes). *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42. Obtenido de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2615>
- Reid, T. (1998). *La filosofía del sentido común. Breve antología de los textos de Thomas Reid*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rivera Novoa, Á. (2017). Creencias religiosas, infabilidad y verdad. *Franciscanum*, LIX(168), 23-61.
- Rodríguez, V. (s.f.). *La gobernabilidad: el debate de un concepto cambiante. Aula virtual*. Perú.
- Rojas Bolaños, M. (1995). *La Gobernabilidad en Centroamérica*. Costa Rica: FLACSO.
- Rojas, S. (2012). *Escuela y discapacidad: representaciones sociales y prácticas de diferencia en la escuela (1° ed.)*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Salgado Lévano, A. C. (septiembre de 2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 71-78.
- Sangüesa Figueroa, I. (2016). *Necesidades y demandas sociales a partir del enfoque de la globalización*. (U. L. Bolivia, Ed.) Recuperado el 2019, de Ts.ucr.ac.cr: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-020.pdf>
- Scharrón del Río, M. (2010). Supuestos, Explicaciones y Sistemas de Creencias: Ciencia, Religión y Psicología. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 21, 85-112.
- Seoane, J., & Garzón, A. (1996). El marco de investigación del sistema de creencias postmodernas. *Psicología Política*(13), 81-98.
- Tedesco, J. C. (2007). Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 1, 87 - 102.
- Tenti Fanfani, E., & Al., e. (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*.

- Urbina Cárdenas, J. E., & Ovalles Rodríguez, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 495-544. doi:<https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Vain, P. D. (Diciembre de 2009). Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 329-344.
- Van Dijk, T. (2000). El Estudio del Discurso. En T. V. Dijk, *El discurso como estructura y proceso* (págs. 21-65).
- Van Dijk, T. (2003). La Multidisciplinaria del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

### **Otras referencias consultadas:**

- Acuña, C., & Chudnovsky, M. (2007). *La gobernabilidad de los sistemas educativos: una metodología para su análisis y mejoramiento*. Buenos Aires: Centro de Estudios de las Políticas Públicas (CEPP) y Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología de la República Argentina.
- Cepeda, G., & Mujica, G. (2000). Ejemplo de un análisis crítico del discurso. *Documentos Lingüísticos y Literarios*(23), 21-28.
- Cerda R., R., & Opazo B., C. (2013). Las Representaciones Sociales de calidad educativa presente en los discursos en medios escritos: Un análisis en el contexto del conflicto estudiantil en Chile 2011. *Estudios Pedagógicos XXXIX*(1), 63-81.
- Chiguano Pullupaxi, A. M. (mayo de 2015). Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación. *Representaciones sociales sobre la escuela. Estudio de caso en el Centro Educativo "Ana Páez" de la parroquia Eloy Alfaro*, 63. Quito, Ecuador.
- Concepción Montiel, L. E. (2010). El análisis del discurso y su relevancia en la teoría y en la práctica de la política. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 5, 15-32.

- Dapello, V., & Severino, M. (2012). *Daniel Filmus y Carina V. Kaplan, Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Obtenido de Archivos de Ciencias de la Educación: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>
- Filmus, D. (1994). Los desafíos de la educación ante los nuevos procesos productivos. En D. F. (Comp.), *Para qué sirve la Escuela*. Buenos Aires.
- Garrido, F. (2015). *Análisis de textos escolares para la educación política en la Media académica en Colombia: entre la política y la cívica. Trabajo para optar al título de Maestro en Estudios Humanísticos*. Obtenido de Repository.eafit: [https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/11611/GarridoMontiel\\_FabioAlberto\\_2016.pdf?sequence=2](https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/11611/GarridoMontiel_FabioAlberto_2016.pdf?sequence=2)
- González- Villareal, R. (2010). *Gobernabilidad: Historia, teoría y política de un concepto trivial*. México: UPN.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*(44), 165-179.
- Hollisch, G. (2014). Las representaciones sociales y las ideas previas de los alumnos. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 1-12.
- Lecay, R. (noviembre de 2006). La gobernanza de los sistemas educativos en América Latina. Boletín Referencias. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, 3(20), 1-8.
- Lind, G. (s.f.). *Evaluando las competencias cívicas: Hacia una buena práctica de evaluación*. Obtenido de Ministerio de Educación Colombiano: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87300.html>
- Núñez, V. (junio de 2007). "¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad". *Propuesta Educativa*, 11, 37-49. Obtenido de Propuesta Educativa: [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/5.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/5.pdf)
- Ordóñez Andrade, G. M. (2011). *Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila*. (C. d. CINDE, Ed.) Recuperado el 2019, de Biblioteca virtual Clacso: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130318063308/Te>
- Sandoval, J., & Carvallo, V. (2017). Discursos sobre política y democracia de estudiantes universitarios chilenos de distintas organizaciones juveniles. *Revista Española de Ciencia Política*(43), 137-160. doi:<https://doi.org/10.21308/recp.43.06>



Terán Parral, E. (julio de 2007). El manejo del discurso educativo en el aula. *Alteridad*, 41-56.

Tiramonti, G. (2007). "*Educación y gobernabilidad*": propuesta educativa. Obtenido de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier/27.pdf>

Velásquez-Palacios, M. I. (2015). La educación en el discurso pedagógico oficial, ¿un asunto educativo? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 159-174.