

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación


Facultad de Educación

Prácticas pedagógicas que potencian una participación de alta intensidad

Odilia Isabel Barbosa Niño

Bogotá, D.C.

2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10 -10 - 2012	Página 1 de 8	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado de Maestría en Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Prácticas pedagógicas que potencian una participación de alta intensidad
Autor(es)	Barbosa Niño Odilia Isabel
Director	Juan Carlos Jaime Fajardo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2016, 131 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PRACTICA PEDAGÓGICA, PARTICIPACIÓN DE ALTA INTENSIDAD, DEMOCRACIA, LO ALTERNATIVO.

2. Descripción
<p>Dentro de las instituciones educativas distritales Saludcoop sur y La Toscana Lisboa, acontecen diversas dinámicas, una de ellas es la participación de los estudiantes, la cual recibe lineamientos de política educativa tanto del escenario nacional como distrital. El abordaje teórico, a partir de los lineamientos normativos, permitió reconocer la existencia de dos grandes ámbitos de la participación como tal, la participación formal y la participación de alta intensidad por parte de los estudiantes. En tal sentido, no fue suficiente el reconocimiento de referentes teóricos y metodológicos, sino que además fue necesario, visibilizar acciones y tendencias existentes dentro de tres docentes de dichos planteles educativos, con el fin de poder reconocer rasgos y atributos propios de una participación de alta intensidad que se ve impactada por postulados, posturas y acciones de la participación en la cual los estudiantes son tenidos en cuenta únicamente para la ejecución de algunas actividades al interior de proyectos o experiencias de aula, sin darles la</p>

posibilidad de formarse para incursionar en los niveles de la participación concernientes a la toma de decisiones, a la exposición de argumentos y puntos de vista, al reconocimiento de ser sujetos activos dentro de las instancias del gobierno escolar, a participar en la transformación de algunas realidades de la comunidad educativa.

3.Fuentes

- Anderson, G. (2002). *Hacia una Participación Auténtica: deconstrucción de los discursos d elas reformas participativas en educación*. Buenos Aires: Granika.
- Jara, C. (2011). Sobre el falso concepto de participación en educación. *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas. No. 1. 2o semestre* , 1 - 10.
- Martínez, A. (s.f.). *Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía*. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Restrepo, M; Campos, R. (2002). *La docencia como práctica*. Bogotá, D.C.: Javegraf.
- Santos, B. S. (2004). *Democracia de alta intensidad. Apuntes para democratizar la democracia*. La Paz, Bolivia: Unidad de análisis e investigación del área de educación ciudadana de la CNE
- Santos, B.S. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, D.C.: ARFO .
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación. N° 26*, 137-164.
- Torres, A. (2009). Educación Popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, No 30, (pág. 19-32)

4. Contenidos

El informe investigativo quedó conformado por cinco grandes capítulos. En el primero de ellos se presenta la descripción del problema, además se exponen tanto la pregunta principal como las preguntas secundarias, éstas a su vez constituyen los insumos para la configuración de los objetivos, tanto general como específicos. En un segundo capítulo, se exponen tanto los referentes teóricos como metodológicos, dentro de los primeros se detallan los asuntos de: la práctica como costumbre y modo de hacer, las prácticas pedagógicas, los tipos de participación y la participación de alta intensidad. Respecto a la metodología se hace mención del enfoque y de la perspectiva, la estrategia, los instrumentos y la unidad de análisis. En el tercer capítulo se hace referencia a algunas investigaciones realizadas sobre el tema y a las políticas educativas existentes sobre participación en los ámbitos nacional y distrital. Ya en el capítulo IV titulado: intenciones y modos de hacer del maestro que promueven la participación de alta intensidad se conjugan elementos de autores con elementos de las prácticas de tres docentes de los colegios Saludcoop sur y La Toscana Lisboa. Y en el capítulo V, se abordan los asuntos de las rupturas y emergencias entre la participación formal y la participación de alta intensidad. En los capítulos no sólo se hacen referencias a los autores, o interpretaciones a partir de la información aportada por los docentes, sino el correspondiente análisis teniendo en cuenta lo planteado en los objetivos de la presente investigación.

5. Metodología

Se empleó la investigación cualitativa, de acuerdo con Sandoval (1996) caracterizada por ser holística, abierta y rigurosa. El estudio de casos, es la estrategia metodológica, que según Castro (2010), permite “encontrar nuevas evidencias o situaciones de un fenómeno, la diferencia de lo que está estudiando con su universo, la formulación de nuevas teorías de la realidad social, lo que busca es encontrar respuestas a preguntas en un escenario y momento dado, de ahí que no son formulaciones de verdades universales” (p. 32). Respecto a los instrumentos se utilizaron el diario de campo y la entrevista semiestructurada. La unidad de análisis estuvo conformada por tres maestros; dos maestras del colegio Saludcoop Sur, Johanna Arias, quien trabaja con estudiantes de cuarto grado y dinamiza el proyecto *Cuando mi voz cuenta*; y la docente Nancy Ramos, la cual desarrolla sus acciones pedagógicas con estudiantes de grados noveno, décimo y

undécimo, y lidera el proyecto del gobierno escolar; y un docente del colegio La Toscana Lisboa, desarrolla ejercicio profesional con estudiantes de noveno, décimo y undécimo grado y lidera el proyecto: Semilleros de la comunicación.

6. Conclusiones

Acercas de la participación se halló la existencia de dos grandes planos correspondientes a dos tendencias. En la primera tendencia, se tienen lineamientos como los consagrados en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, en donde se plantea la participación como un gran objetivo de la educación, se indica que se debe materializar tanto en los proyectos transversales de las instituciones, como en las organizaciones de tiempos y espacios, en donde se deben procurar ambientes participativos y se insiste en la necesidad de la conformación de una serie de instancias en donde han tener asiento los estudiantes, entre otros sujetos de las instituciones. La segunda tendencia respecto a la participación, tiene entre otros referentes el plan sectorial de educación 2012 – 2016, de la secretaría de educación del distrito capital, el cual plantea que más allá de conformar el gobierno escolar desde instancias con participación de los diversos actores, es necesario atender las iniciativas de los estudiantes, ser receptivos frente a los elementos propositivos. Así, la participación desborda el espíritu meramente formalista y se asocia con otros niveles como la capacidad de plantear, proponer, deliberar, elementos que por cierto son susceptibles de formar dentro de la comunidad estudiantil.

En torno a la participación de alta intensidad se plantea su existencia cuando hay mecanismos claros y explícitos que sean inclusivos, que permitan la participación de todos los agentes a través de mecanismos discutidos y consensuados por los implicados, en donde los estudiantes de acuerdo a su desarrollo cognitivo, emocional y social puedan ejercer liderazgos que superen la participación pasiva, en donde su ejercicio valla más allá de las acciones electorales y se puedan sumergir en los diagnósticos de la institución, en el reconocimiento de las necesidades más sentidas por los actores de la comunidad, en el reconocimiento de las tensiones propias del colegio, en el reconocimiento de las fuerzas de poder, en las acciones articulantes de las prioridades y las disponibilidades presupuestales, en comprender e indagar los rubros y cifras y balances de los estados financieros del colegio, en aprehender los derechos y deberes de todos los sujetos de la comunidad, en participar en planes de intervención inmediatos y a mediano y largo plazo que procuren en fortalecimiento de un adecuado ambiente de estudio en las aulas y en la

institución; aspectos que podrán desarrollarse en las instituciones interesadas en el trabajar colectiva la participación de alta intensidad entre su comunidad estudiantil.

Respecto a rupturas y emergencias se encontraron las siguientes: la fricción que originan los discursos hegemónicos con los discursos emergentes; el reconocimiento de diversos tipos de participación respecto a la consideración de la existencia de un solo tipo de investigación que emana de referentes normativos; la tensión producida en las docentes frente al acatamiento de procedimientos de la participación mecanicista y la opción por prácticas pedagógicas en los proyectos y en la aulas de una participación alineada con el concepto de alta intensidad.

Elaborado por:	Odilia Isabel Barbosa Niño
Revisado por:	Juan Carlos Jaime Fajardo

Fecha de elaboración del Resumen:	05	06	2016
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción	11
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	14
Descripción de la problemática.....	14
Formulación del problema.	22
<i>Pregunta principal.</i>	22
Objetivos de investigación.....	22
<i>Objetivo General.</i>	22
<i>Objetivos Específicos.</i>	22
Capítulo II: Referentes teóricos y metodológicos	24
La práctica como costumbre y modo de hacer.....	25
Prácticas pedagógicas.	27
Participación.	33
Tipos de participación.....	37
Participación de Alta Intensidad.	41
Metodología.....	44
Enfoque y perspectiva.....	44
Estrategia.....	45
Instrumentos.....	46
Unidad de análisis.....	47
Fases.....	47
Capítulo III: Algunos antecedentes investigativos y legislación educativa sobre participación....	48
Investigaciones realizadas	48
Participación y educación inicial.	48
Formación de líderes.....	50.

Participación y decisiones institucionales.....	51
Escuela y participación política.	52
La participación como tecnología de control en el sector educativo.	53
Políticas Educativas sobre Participacion	55
Aspectos de participación desde el Ministerio de Educación Nacional en perspectiva de la democracia.	55
Extensión de la democracia participativa y representativa, del Ministerio de Educación en los colegios, a través de lineamientos legales.....	56
Elementos suscitados en las semanas de la participación en los colegios oficiales del Distrito Capital.	59
Participación de estudiantes y los sectores productivos y solidarios.	60
Participación e iniciativas y responsabilidad	61
Posibilidades y limitaciones de la legislación educativa en participación.	62
Implicaciones de la legislación educativa sobre participación en la práctica pedagógica del maestro.....	66
Capítulo IV:.....	75
Intenciones y modos de hacer del maestro que promueve la participación de alta intensidad.	75
Contexto.....	75
La participación como derecho.....	81
Prácticas pedagógicas e intencionalidades	84
Agenciando la participación y sus implicaciones.....	90
Autoridad compartida para incentivar la participación.	93
La toma de decisiones en la participación de alta intensidad.	101
Capítulo V:	109
Rupturas y emergencias entre la participación formal y la participación de alta intensidad.	109
Ámbito hegemónico – ámbito emergente.	109

Otros tipos de participación	113
Conclusiones y Recomendaciones	119
Referencias	124
Apéndices	128

Introducción

Durante los últimos años son muchos los esfuerzos, recursos y personal asignado a la promoción de la participación en los colegios distritales –en particular de los estudiantes-, y que en ultimas terminan convertidos en actividades aisladas, como “la semana de la participación” o la elección de los distintos representantes que el gobierno escolar demanda, configurando una participación formal, mas no efectiva. Es por ello que se hace necesario comenzar la búsqueda de aquellas prácticas pedagógicas de los maestros, que potencien desde diferentes ángulos una participación de alta intensidad, que permita constituir sentidos comunes diferentes en torno al poder que subyace a la participación, caracterizándola como aquella en la cual los discentes vivencian el derecho a participar, comprenden los asuntos del poder y la corresponsabilidad que contiene, en donde son sujetos activos, que se coimplican en los procesos y tienen conciencia de las finalidades de la participación.

Dichas prácticas son la manifestación de maestros, entendiendo que éstos son sujetos con la capacidad de desbordar el paradigma formal de la participación y proponer nuevos derroteros, capaces de entender las lógicas mecanicistas y contagiar de nuevos horizontes, “... que sobreponen las necesidades, hacen actuar el deseo, la esperanza y van más allá de toda racionalidad educativa” (Sztulwark y Duschatzky, 2005, citados por Martínez, 2008, p. 28).

Para los maestros como colectivo, es de suma importancia analizar y reconocer dentro del conjunto de prácticas pedagógicas, aquellas intenciones y modos de hacer que pertenecen al ámbito formal-instituido de la participación o al mundo de la participación de alta intensidad de los estudiantes, debido a que una participación formal no permite el desarrollo de otras capacidades dentro de la formación integral de los estudiantes, tales como el espíritu propositivo, la actitud de argumentar y contraargumentar, el deseo de convertirse en corresponsable de las soluciones a los problemas. Y así analizar las intervenciones y rupturas que deban incorporarse

en aras de mejorar la labor del maestro de cara a las exigencias de espacios y atmósferas democráticas en donde la participación se constituye en un asunto fundante.

Así mismo, la formación de maestros, que históricamente ha hecho la Universidad Pedagógica Nacional, tiene una gran oportunidad tanto para identificar elementos epistemológicos que contribuyan a identificar lo alternativo en las prácticas pedagógicas que contribuyan a potenciar una participación de alta intensidad.

Del mismo modo, la formación de maestros, tiene una gran oportunidad tanto para encontrar lo alternativo en las prácticas pedagógicas que contribuyen a potenciar una participación de alta intensidad como a identificar elementos epistemológicos que contribuyan a la conceptualización de dichas categorías.

El ejercicio investigativo le aporta al grupo de educación y cultura política, dentro del eje temático experiencias alternativas de transformación pedagógica y ampliación de jornada escolar, elementos en cuanto a: insumos para la sistematización de experiencias que están en marcha; así como el reconocimiento descriptivo de algunas prácticas pedagógicas y de elementos que pueden ser incorporados en propuestas educativas alternativas para la transformación pedagógicas de escenarios educativos.

El presente documento tiene la pretensión de presentar el proceso acontecido dentro del ejercicio investigativo en torno a las prácticas pedagógicas que potencian la participación de alta intensidad en los contextos educativos de los Colegios Distritales Saludcoop Sur y La Toscana Lisboa, contiene la arquitectura que se describe a continuación.

Inicialmente en el capítulo I, titulado planteamiento del problema se exponen la descripción del problema, la pregunta principal del ejercicio de investigación y los objetivos. En el capítulo II, se profundiza en aquellos referentes teóricos que se convierten en el marco de abordaje del tema central del proyecto, se termina con la exposición detallada de la categoría de participación

de alta intensidad desde la cual se hacen los diferentes acercamientos tanto conceptuales como de las prácticas pedagógicas.

Luego, en el capítulo III, se presentan algunos antecedentes investigativos y legislación educativa sobre participación, es pertinente indicar que el tema del presente proyecto representa un eslabón más dentro de la cadena de trabajos y acumulados que han tomado como objeto de estudio la participación. En el campo particular de legislación educativa, se hace la mención específica que plantea tanto el Ministerio de Educación Nacional como la Secretaría Distrital de Educación respecto a la categoría de participación. Así mismo se exponen análisis tendientes a reconocer posibilidades y limitaciones de la legislación en participación de alta intensidad.

La impronta del capítulo III, radica en tejer constructos desde autores, lo planteado por los docentes seleccionados de los colegios en mención y los planteamientos de la investigadora, a partir de cinco grandes tópicos: la participación como derecho, prácticas pedagógicas e intencionalidades, agenciando la participación y sus implicaciones, autoridad compartida para incentivar la participación y la toma de decisiones en la participación de alta intensidad.

Posteriormente, en el capítulo IV, intenciones y modos de hacer del maestro que promueve la participación de alta intensidad, se reconocen asuntos de aspectos de la participación como un derecho, las prácticas pedagógicas e intencionalidades, la autoridad compartida para incentivar la participación y la toma de decisión en la participación de alta intensidad. Antes de las conclusiones, se encuentra un capítulo que gira en torno a las rupturas y emergencias entre la participación formal y la participación de alta intensidad.

El documento se cierra con el apartado de las conclusiones y recomendaciones, presentadas de acuerdo con los hallazgos obtenidos en cada uno de los objetivos, es importante señalar la intencionalidad de esbozar recomendaciones con el propósito de procurar que el trabajo traspase el ámbito de la explicación y profundización de un tema, y se inserte en el plano de lo

propositivo, que pueda contribuir a potenciar la participación de alta intensidad entre los estudiantes de colegios distritales.

Capítulo I: Planteamiento del problema

En el capítulo se presentan los lineamientos de orden conceptual y metodológico que fueron empleados tanto para el diseño como para el desarrollo de la investigación, se encuentra estructurado en tres grandes apartados. Se hace la exposición del planteamiento del problema para lo cual se hace una descripción de la realidad, se fija la pregunta principal de la investigación y se formulan los objetivos.

Descripción de la problemática.

Se encontró que son varios los referentes de política educativa a nivel nacional y distrital respecto a la participación de los estudiantes. Para el caso de Bogotá D.C., algunos referentes sobre la participación emanaron a partir del año 2012, desde los cuales se concibe el asunto de la participación. Uno de los referentes a nivel nacional es la ley 115 de 1994, donde se insta a que todo establecimiento educativo organice un gobierno escolar que propenda por la participación democrática de los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Tanto el consejo directivo como el académico y la rectoría propician la participación de docentes, padres de familia, estudiantes, egresados, personas del sector productivo y rector, sin embargo, es pertinente profundizar si la formalidad de dicha ley permite alcanzar rasgos de una participación de alta intensidad por parte de los estudiantes.

De otro lado, desde el decreto 1860 de 1994, se trazaron algunos ejes orientadores para la conformación en particular del consejo estudiantil, entre ellos se propende por la autonomía, la deliberación, la discusión, el rol de las asambleas como espacio de consultas y toma de decisiones (Secretaría de Educación del Distrito, 2010), tales rasgos contienen dentro de sí una estrecha relación con el tópico de la participación de alta intensidad. Teniendo en cuenta tales elementos

normativos nació el interrogante: ¿cuál ha sido la formulación de la política educativa en participación en los ámbitos nacional y distrital en los últimos diez años y cómo ha incidido en la práctica pedagógica de los maestros?

Se toma como periodo de tiempo los últimos diez años, debido a que corresponde al periodo en el cual se desarrollaron los lineamientos del Plan Nacional Decenal de Educación – PNDE- 2006-2016, considerados como el horizonte para el desarrollo educativo del país: “El PNDE será un pacto social en la medida en que su formulación y ejecución comprometida a todos los agentes responsables de la educación, representados en el Estado, la sociedad y la familia” (p. 16).

En relación a los maestros como sujetos, que exteriorizan posturas, intencionalidades y actitudes, se tuvieron en cuenta dos grandes posibilidades, una enmarcada dentro de lo que se puede denominar “replicando el deseo de otros” (Martínez, 2008, p. 17), es aquella en la cual se responde eficazmente a los procesos formales de participación amparados bajo las normas; y otra en la línea de “... asumir nuestra propia autonomía y mayoría de edad para actuar como constructores de un orden deseado” (p. 17). En este contexto, la mayoría de edad puede concebirse como la capacidad del maestro para traspasar la formalidad de la participación y procurar experiencias y espacios que les permitan a los estudiantes incursionar en los niveles de la disertación, de las propuestas, de incidir en la toma de decisiones y de valorar la pertinencia de los espacios creados para que ellos participen, o de generar otros, siendo ellos los contenidos centrales de lo que se denomina una participación de alta intensidad.

Dentro de los escenarios de los colegios Saludcoop Sur y La Toscana Lisboa, pertenecientes a la Secretaría de Educación, se encontró que los maestros construyen individual y colectivamente numerosas prácticas pedagógicas focalizadas a un sinnúmero de objetivos y fines educativos, algunas de ellas se encuentran dentro del horizonte de la participación de los

estudiantes, así: han recibido programas y proyectos por parte de entidades para ejecutar, entre ellas la Secretaría de Educación, los cuales apuntan a generar espacios de participación para los estudiantes; han integrado y participado en proyectos y actividades propias del colegio tales como la semana de la participación (Secretaría de Educación Distrital, s.f.), y el gobierno escolar, los cuales anualmente pretenden convocar a estudiantes, de los diferentes grados, con el fin de que participen; además han promovido acciones dentro de las aulas con el fin de permitir el intercambio de opiniones y pareceres de los niños, niñas y jóvenes; han acompañado a los estudiantes en las jornadas emblemáticas en las cuales estudiantes de grados superiores hacen campañas con el fin de presentar propuestas y sensibilizar a los estudiantes para votar por ellos, a instancias como la personería estudiantil, la contraloría, el comité ecológico, representantes de curso y delegados ante el consejo directivo, entre otras, de ahí la pertinencia de indagar acerca de: ¿cuáles han sido los modos de hacer de los maestros que contribuyen a potenciar en los estudiantes la participación?.

Acerca de las intencionalidades de los maestros que promueven la participación se hallaron dos tendencias. Una de ellas es la de poder dar cumplimiento a la formalización de las instancias y los integrantes de los diversos entes: consejo académico, consejo directivo y las diversas posibilidades de organización de los estudiantes, como requisitos para el funcionamiento de la institución y de la vida y convivencia escolar y académica, dinámica que paralelamente permitió la elaboración de formatos y diligenciamientos de informes ante diversas entidades de acompañamiento y control.

Sobre ese primer grupo de intencionalidades Castillo & Sánchez (2003), se han referido en torno a lo que se ha llamado la escolarización de la democracia, los mecanismos democráticos formales, en donde se hace una reducción a un conjunto de rutinas propias de una cultura escolar tradicional y formalista, en la que:

“... muchos planteles educativos invierten sus esfuerzos en la promoción de temporadas electorales, en las cuales los estudiantes y los propios docentes, expresan gran entusiasmo para avalar, postular o apoyar la escogencia de sus representantes, lo que se ve acompañado de una verdadera irrupción de campañas que ofrecen y prometen todo tipo de cosas. Así, las elecciones del personero estudiantil se convierten en una época de nutrida actividad para los alumnos”. (p. 9)

Del mismo modo, se ha considerado que en este tipo de cultura escolar, se presenta un nivel muy formal y básico de participar: “Muchos de los jóvenes elegidos, consideran que pasada la elección, su participación no es suficientemente efectiva en la toma de decisiones dentro de la vida institucional a pesar de los esfuerzos por implementar sus propuestas” (p. 9).

Otra intencionalidad visibilizada entre los maestros, es el haber generado prácticas que superen la participación meramente representativa, y por ello han asumido referentes y experiencias en donde hacen del tema de la participación un asunto que va más allá de la realización puntual de actividades en fechas y semanas coyunturales, y la conciben como una de las tantas dimensiones de formación hacia los estudiantes que se ha de realizar progresivamente a través de los ciclos enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, el docente como sujeto, en palabras de Martínez (2008), ha de tener la iniciativa necesaria para irrumpir y quebrantar los actos formales de la participación que se pretenden instituir como los referentes absolutos, que desconocen dinámicas y potencialidades de los estudiantes.

En tal sentido, desde Castillo & Sánchez (2003), se ha expuesto el enfoque de procurar que la participación de los estudiantes esté acompañada de ejercicios en los cuales, de forma legítima, puedan incidir en la dirección y en la toma de decisiones dentro de la institución escolar. Es necesario generar instancias deliberativas, espacios de igualdad en la toma de decisiones frente a

otros colectivos como el de los docentes y directivos, se requieren condiciones que faciliten la participación democrática de los estudiantes egresados y de la comunidad contigua a las instituciones educativas. Entre estas condiciones se encuentra la participación de las familias, así por ejemplo estos autores proponen:

“... que la participación de las familias en la vida escolar esté articulada al proyecto educativo en tanto éste aparece vinculado al plan de desarrollo, al plan de vida o al proyecto de comunidad que colectivamente se legitima y se respalda. Entre más apropiada esté la institución educativa por parte de las comunidades que le conforman, existe mayor posibilidad de su progresión democrática”. (p. 10)

Por lo tanto, dentro de unos territorios específicos como lo son los colegios distritales Saludcoop Sur y La Toscana Lisboa, se indagó sobre ¿cuáles son las intencionalidades de los maestros que promueven la participación de los estudiantes?.

Es necesario tener en cuenta que los maestros tienen diferentes intencionalidades manifestadas en sus prácticas pedagógicas y algunas de ellas están dirigidas hacia la búsqueda de la participación de los estudiantes, en los Colegios Saludcoop Sur, localidad de Kennedy y La Toscana Lisboa, localidad de Suba, que pueden ser examinadas y analizadas a profundidad con el fin de identificar aquellas que pueden llamarse de “falsa participación”, (Jara, 2011), o de niveles incipientes de la misma, para ello se debe proceder al reconocimiento, registro e interpretación de: ambientes en donde se asocia la participación con ejercicios mecánicos e instrumentales; escenarios en los cuales la participación de los estudiantes se restringe a protocolos y directrices que no han sido creados por los niños y jóvenes escolares; espacios institucionales, donde se reduce el mundo de la participación al fenómeno de la representación; prácticas en las cuales se desconocen o no se implementan metodologías y procedimientos adecuados con la naturaleza de la participación de alta intensidad; planeaciones en donde se

delimitan los tiempos de la participación con los tiempos dedicados a la elección de estudiantes y a la presentación de informes por parte de la institución a otras instituciones de orden local y distrital.

Debido a ello, se han reconocido las principales causas que condujeron hacia una falsa participación, se pueden mencionar: desconocimiento teórico y operativo de prácticas pedagógicas acordes con los elementos sustanciales de la participación de alta intensidad de los estudiantes y demasiado conformismo con aquellas prácticas pedagógicas utilizadas en un sinnúmero de años, las cuales no son cuestionadas o convertidas en objeto de reflexión y mejoramiento en los escenarios educativos de las IED Saludcoop y La Toscana Lisboa.

Los maestros, por las dinámicas y responsabilidades dentro de las instituciones, han asumido roles activos, y han hecho uso de distintas prácticas pedagógicas, sin embargo, aparece el interrogante si en tales prácticas pedagógicas existieron elementos alternativos a la participación formal e instituida y si estas contribuyeron a fomentar una participación de alta intensidad de los estudiantes, ésta se caracteriza por la creación de micro o macro transformaciones dentro de la vida escolar, confrontando el formalismo de la participación y abordando directa y abiertamente las realidades más sentidas por el estudiantado desde los matices de una participación de alta intensidad, se trata pues de la "... participación directa de un sujeto político-individual y colectivo-alternativo, capaz de construir participativamente proyectos sociales y políticas locales como nuevas formas de resistencia" (Martínez, 2008, p. 26).

Desde una perspectiva de futurización, se pueden acrisolar dos grandes posibilidades; la primera de ellas, es el que se continúe con procedimientos, discursos, intenciones y acciones posibilitadoras de lo que se puede denominar *participación formal e instituida*, la cual se encuentra amparada por orientaciones normativas expedidas tanto por el gobierno nacional como por el gobierno distrital, y que de paso se estaría cumpliendo con dichos preceptos y se podrán

seguir haciendo entrega de los informes solicitados por los diversos entes, lo cual ante determinadas instancias produce niveles de eficiencia por parte de las instituciones. Sin embargo, más allá, del plano de los requisitos, se estaría desconociendo otros pretextos para formar en los jóvenes nuevas posibilidades de vida e interacción de ellos en cada esfera donde realicen sus proyectos de vida.

Y la segunda gran posibilidad, es avanzar hacia el tópico de la participación en lo planteado por Trilla, J. & Novella, A. (2001), allí se dice que es un todo compuesto por varias partes, al cual se puede acceder desde niveles simples hacia niveles más complejos, así se pueden generar procesos alternativos que dinamicen una participación de alta intensidad, partiendo y avanzando desde la participación simple, hacia la participación consultiva, proyectiva y llegando a lo que se denomina la metaparticipación, en donde el individuo ya no sólo es objeto de los niveles de participación, sino que como sujeto provoca nuevos mecanismos de participación.

Es bien sabido que todo postulado o lineamiento en la medida en que no se enmarca dentro de unos procedimientos y referentes tiende a perder su dinamismo, por lo tanto, aún los posibles niveles de participación, en el cual el culmen es la metaparticipación, ha requerido por parte de los agentes educativos la conciencia personal y colectiva de construir principios rectores, como: la implicación, en donde las personas se sienten afectados por los asuntos tratados; la información y conciencia, es decir el reconocimiento del sentido y las finalidades tanto de las acciones como de los proyectos; la capacidad de decisión; y el compromiso y la corresponsabilidad.

Por lo tanto, se han concebido procesos que permitan la materialización de los niveles más altos de la participación, como la posibilidad de formar los niveles más complejos de ésta entre los estudiantes y así poder responder al interrogante de ¿cuáles son las rupturas y emergencias que con respecto a las prácticas pedagógicas tradicionales contribuyen a fortalecer una participación de alta intensidad en los estudiantes?, rupturas que pueden contribuir en “la

formación de subjetividades más potentes, reflexivas, críticas, con capacidad de agenciar proyectos alternativos” (Martínez, 2008, p. 26).

Por todo lo anteriormente descrito en el planteamiento del problema se requirió el reconocimiento de algunos de los referentes legales en torno a la participación, así como de las intenciones, modos de hacer implementados por los maestros del colegio en mención y de aquellas rupturas que pudieron configurarse dentro de lo alternativo en las prácticas pedagógicas potenciadoras de una participación de alta intensidad, sino que se convirtieron en un acumulado de experiencias implementables tanto por otros docentes de la misma institución, como referenciables dentro del contexto distrital y regional.

En esta investigación se analizaron los modos de hacer del maestro que buscaban potenciar la participación de alta intensidad de los estudiantes, es decir, que dentro de sus intencionalidades se encontraron las de transformar los sentidos, los significados y los espacios de la participación formal o instituida, hacia sentidos, significados y espacios de la participación de alta intensidad, traducidos estos en acciones tales como: promover que los estudiantes asuman la participación como un derecho y un deber, comprendiendo el poder y la responsabilidad que esta conlleva, creando condiciones de posibilidad para que ellos generen propuestas de solución a situaciones institucionales que les afecten; propiciar la implicación de los estudiantes en los procesos en los cuales pueden participar, de manera tal que ellos comprendan los sentidos y finalidades de estos; promover la toma de decisiones solidarias, es decir, tomando en consideración las afectaciones a las que estas puedan dar lugar y establecer relaciones de autoridad compartida que fomenten el diálogo, el debate, la reflexión, la tolerancia y el significado de escuchar y ser escuchados.

Formulación del problema.

Pregunta principal.

¿En medio de la política educativa actual la intención pedagógica y los modos de hacer de los maestros de los colegios Saludcoop Sur y La Toscana Lisboa configuran prácticas pedagógicas para la participación de alta intensidad?

Preguntas secundarias.

¿Cuál ha sido la formulación de la política educativa en participación en los ámbitos nacional y distrital en los últimos diez años y su incidencia en la práctica pedagógica de los maestros?

¿Cuáles son las intencionalidades de los maestros que promueven la participación de los estudiantes por medio de sus prácticas pedagógicas?

¿Cuáles son los modos de hacer de los maestros que contribuyen a potenciar en los estudiantes la participación?

¿Cuáles son las rupturas y emergencias que con respecto a las prácticas pedagógicas tradicionales contribuyen a fortalecer la participación de alta intensidad en los estudiantes?

Objetivos de investigación.

Objetivo General.

Reconocer las prácticas pedagógicas que potencian una participación de alta intensidad de los estudiantes en los colegios Saludcoop Sur y La Toscana Lisboa.

Objetivos Específicos.

Caracterizar la política educativa en participación en los ámbitos nacional y distrital en los últimos diez años.

Identificar las intencionalidades de los maestros que promueven la participación de los estudiantes desde sus prácticas pedagógicas.

Identificar los modos de hacer del maestro que promueven en sus prácticas pedagógicas la participación de alta intensidad.

Analizar las rupturas y emergencias suscitadas desde la participación de alta intensidad.

Capítulo II: Referentes teóricos y metodológicos

Se presentan los referentes teóricos y metodológicos desde los cuales se abordó el asunto investigativo, en tal sentido, se profundizó en la práctica como costumbre y modo de hacer, caracterización de prácticas pedagógicas, la categoría de participación, las clases o tipos de participación y el tópico central, la participación de alta intensidad. Así mismo, se describen los insumos metodológicos, entre ellos: enfoque y perspectiva, las estrategias, los instrumentos, la unidad de análisis y las fases empleadas para el desarrollo del ejercicio investigativo.

Para el presente trabajo de investigación fueron indispensables dos grandes categorías, demarcadas como referentes, lo alternativo en las prácticas pedagógicas y la participación de alta intensidad.

Respecto a la primera, la práctica pedagógica se asumió desde una mirada alternativa, lo que Restrepo y Campos (2002), denominan praxis, es decir, la reflexión que hace el sujeto sobre las prácticas que realiza en la cotidianidad y la intención que tiene de poder generar procesos transformadores. Asimismo, a partir de González (s.f.), la práctica es pedagógica sólo cuando las acciones educativas se reflexionan con la pretensión de entender la relación que generan tanto con el fenómeno de la enseñanza como del aprendizaje.

Dentro de lo alternativo de la práctica pedagógica se encontró la categoría de la participación de alta intensidad que, en perspectiva de Jara (2011), se caracteriza por permitir participar en niveles de decisión de aquellas situaciones en las cuales los jóvenes reconocen no sólo las realidades problemáticas sino las posibilidades de transformación; proponer y participar de metodologías focalizadas hacia la organización en condiciones de igualdad, autonomía y respeto por parte de los diversos interlocutores; configurar y emplear herramientas conducentes a la toma de decisiones participativas en los diversos escenarios.

La práctica como costumbre y modo de hacer.

Desde Restrepo y Campos (2002), en el concepto de práctica como tal, se encontraron dos grandes acepciones. En la primera, se la define como un uso permanente o continuo, como el empleo habitual del desarrollo de actos pedagógicos o educativos. Además, se afirma que uno de los resultantes de la práctica es el hábito, entendido como: "... producto de la práctica, produce nuevas prácticas tanto individuales como colectivas que se realizan de manera durable, sistemática y no mecánicamente" (Restrepo, Campos 2002, p. 1). De acuerdo con los autores se acuña el concepto del hábito, como el resultante de una serie de experiencias pedagógicas, en tal sentido, la intencionalidad y la ejecución de prácticas tiene como un resultante el hábito, el cual a su vez incide en la creación de otros actos pedagógicos, en tal sentido se puede afirmar que en el hábito como tal permite se puede reconocer una doble dimensión, como causa y como efecto.

Acerca de la práctica cotidiana, Restrepo, Campos (2002), consideran que:

"Es un campo de continua elección; exige una permanente toma de decisiones en el que el ser se involucra integralmente. La práctica cotidiana está constituida de múltiples PRÁCTICAS (en plural). En las prácticas cotidianas se concretan las necesidades y las libertades humanas. Son muchos los modos de hacer en el que se configura y realiza el ser humano. Las prácticas cotidianas son la mediación entre el hombre y la naturaleza posibilitando y articulando la cultura. En ellas, el ser humano se manifiesta como ser único que continuamente ejerce su voluntad confirmando su libertad" (p. 2).

De otro lado, se halló que al acontecer la práctica en lo habitual o en lo cotidiano, puede suceder que los sujetos que la provocan no se percaten o den cuenta de ella, por lo tanto: "es necesaria la reflexión sobre nuestras prácticas si deseamos dar cuenta de ellas y, más aún, si deseamos transformarlas. A esta reflexión preferimos denominarla 'praxis'; es decir, praxis

entendida como el discurso sobre nuestra acción cotidiana, el discurso¹ que reconstruye su sentido” (Restrepo y Campos 2002, citando a De Certeau, M. -1978). En tal sentido, se visibilizan varios momentos en donde uno de ellos es la acción cotidiana, y otro en estrecha relación, es la reflexión que se hace sobre la misma. Que al hacer una relación con respecto a lo alternativo en las prácticas pedagógicas en torno a la participación, se pueden convertir en objeto de reflexiones dando así los insumos para la generación de praxis.

En la segunda acepción, sobre la categoría de práctica, se le concibe como un modo de hacer, al respecto Restrepo y Campos (2002) esgrimen que:

Primero, la práctica se refiere a los modos de operar que son observables y que al observarlos nos descubren métodos; es decir, diferentes caminos y trayectos implícitos en la acción que le dan su configuración particular y, que al reconocerlos y ejercitarlos posibilitan su repetición como configurantes de nuestra existencia. Segundo, paradójicamente, la práctica hace perceptible la forma de la acción; es decir, su principio organizador que posibilita multiplicidad de formas en donde se revelan estilos como el modo distintivo de la Forma de las 'formas' de actuar. En las prácticas se descubren los rasgos, las características de identidad. Las prácticas revelan las formas del hacer en donde se despliega el ser.

Tercero, Las prácticas, múltiples, diversas, inagotables son la expresión de la existencia donde se anida el sentido, donde se hace visible aquello que nos distingue y nos une como

¹ De acuerdo a Bernstein y Díaz, en el título: hacia una teoría del discurso pedagógico sobre la categoría de discurso, dicen que: se puede considerar que el discurso no es un objeto evidente y concreto aprehensible por la intuición. El discurso es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción. El discurso no puede reducirse a una realización simple del lenguaje. Cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales. En segundo lugar, el discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados. El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. Él está atravesando por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados.

seres humanos. En las prácticas se expone la vida humana en su inconmensurabilidad (p. 5).

En síntesis, cuando se habla de práctica se hace referencia a determinados modos de la acción cotidiana, con pretextos materiales, intelectuales o prácticos, que responden o son la extensión de una lógica a través de las cuales los seres humanos construyen su existencia como individuo y como colectivo.

Desde tales referentes se analizaron aquellas prácticas agenciadas por las maestras de la institución educativa, algunas de ellas se encontraban en la línea de seguir exclusivamente orientaciones normativas expedidas tanto por el gobierno nacional como por la Secretaría de Educación del Distrito, otras, estaban dentro del horizonte de lo que se denomina participación de alta intensidad.

Prácticas pedagógicas.

Los referentes teóricos utilizados para la conceptualización de práctica pedagógica, asumidos en el presente trabajo parten desde tres concepciones de práctica pedagógica, que aunque diferentes resultan complementarias: por una parte, para Gonzalez, S (s.f.), “la práctica pedagógica nace en el momento en que las acciones educativas se reflexionan desde la interpretación que se le pueda dar fuera o dentro del aula, con el objetivo de poder entender la relación que se da en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 29). Es importante detenerse en esta definición ya que aborda un elemento esencial de una práctica pedagógica, la reflexión de las acciones educativas.

En este orden de ideas, resultó importante resaltar que la reflexión constante por parte del maestro se constituye en una característica primordial de las prácticas pedagógicas. Tal como lo plantea Gonzalez, S (s.f.) “La esencialidad de la práctica pedagógica no es el hecho tangible de ejercer la docencia dialógica, como tampoco está circunscrita al sitio donde se realiza, sino que

su esencialidad está centrada en la capacidad de poder orientar, dirigir, reflexionar, retroalimentar y accionar en la educabilidad y enseñabilidad del ser humano.” (p 41)

De otra parte, para Vasco, E. (1996), citado por Gonzales, S (s.f.), “hablar de práctica, es hablar de acción, pero hablar de pedagogía es dialogar con un saber teórico y hablar de teoría, es expresar un sistema de ideas, de conceptos acerca de los fenómenos de la realidad. Entonces, la práctica pedagógica es la concreción de un sistema de ideas que se manifiestan en un sistema de acciones que pueden tener un lugar, ya sea en las instituciones educativas, o fuera de ellas, para cumplir unos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre.” (p. 28).

A su vez, para Martínez, (s.f.), la práctica pedagógica es vista como una práctica de saber en la cual se condensan tres grandes asuntos, catalogados como fundamentales, ellos son: la institución o escuela; el sujeto que sustenta dicha práctica, o sea el maestro/profesor; y un saber. Los tres componentes no acontecen paralela ni simultáneamente, sino que se encuentran tejidos entre sí, interconectados, que actúan como una unidad de sentido y experiencial. Al respecto el autor manifiesta que:

“Asumimos la práctica pedagógica como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica... Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante” (Martínez, s.f., p. 5), en tal sentido, la práctica pedagógica, además de ser un tópico conceptual, es decir, que tiene sentido, argumentación y finitud, también se le configura como una noción estratégica, que pertenece el mundo de las herramientas, de los instrumentos para participar en escenarios pedagógicos.

Además, se considera como un asunto intrínseco a la práctica pedagógica, el cambio y el movimiento, por lo tanto, no es algo fijo y estático; lo cual es debido a la coexistencia de los tres grandes asuntos co-implicados (práctica, cambio y movimiento), los cuales generan

permanentemente múltiples formas de asociación, interdependencia y posibilidades de intercambio.

Martínez (s.f.), expone que:

“La práctica pedagógica se constituye así en una práctica de saber en donde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman se recomponen permanentemente superando la imagen de algo estático y perfectamente definido” (p. 6).

Es pertinente resaltar la articulación existente entre las esferas de la práctica y las reflexiones, así, los análisis se emiten sobre situaciones experienciales, y los temas han de tener una gama amplia de rasgos característicos. Se puede inferir que dentro del mundo de la práctica pedagógica co-existe el mundo de los imaginarios y los razonamientos. Así, la categorización de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de Martínez (s.f.), permite considerar que algunas de ellas posibilitan la circulación de la formación hacia una participación de alta intensidad por parte de los estudiantes.

Por otra parte, Dewey, J.(1998), en el texto titulado Democracia y educación, a partir de los tópicos de la experiencia y el pensamiento plantea que la actividad es distinta de la experiencia. “La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados” (p. 124), para este autor, el elemento activo es cuando en la experiencia se ensaya un sentido, o sea, que es experiencia en la medida que se desarrolla una intencionalidad, cuando no existe ésta no se configura experiencia, lo que podría llamarse activismo.

Además, expone que la experiencia supone una intencionalidad de transformar lo dado o establecido, en tal sentido, se puede considerar que contiene un componente proyectivo o de mejoramiento, en la medida que pretende superar lo inmediato. Para Dewey, las experiencias no

poseen valor por sí mismas, ni son un grupo de sensaciones, sino que ésta tiene valor para los sujetos en la medida en que se conforman por un actuar de los individuos.

Dewey (1998), plantea que:

Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. (p. 125)

Así, al haber identificado la diferencia y relación entre actividad y experiencia, se debe contextualizar dentro del mundo de la intencionalidad de los sujetos, como una opción de movilidad de sentido hacia atrás o hacia adelante, en donde el sujeto se sitúa frente a las cosas o situaciones que afecta, que interviene, es la manera adecuada para generar aprendizajes. Además, que el hacer, como pretexto, adquiere el rango de un ensayo, una prueba con el mundo para interrogarlo, comprenderlo, indagarlo, disfrutarlo o transformarlo.

Dentro de la experiencia se encuentra la reflexión. “El pensamiento o la reflexión..., es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento” (Dewey, 1998, p. 128). En la cita anterior, se evidencia, de un lado, la movilidad del sujeto para reconocer relaciones entre causas y posibles consecuencias, y de otro lado, en el “cuerpo” de la experiencia, se halla instalada la reflexión, más aún, la existencia de la experiencia como tal depende del ejercicio reflexivo.

De acuerdo con Dewey (1998), existen dos grandes tipos de experiencias, las denominadas; ensayo y error y las de observación, las cuales implican el reconocimiento de los efectos, las causas, las actividades y las consecuencias. La reflexión, como elemento constitutivo de la

experiencia, implica además proyección acerca de los resultados: “Una reflexión completamente indiferente respecto al resultado no sigue o piensa en absoluto sobre lo que está ocurriendo, se desprende de una de las principales paradojas del pensamiento” (Dewey, 1998, p. 130).

En relación con las ideas de Dewey (1998), las prácticas pedagógicas se constituyen en experiencia, en tanto, esten mediadas por la reflexión y la reflexividad y como las experiencias, las prácticas pedagógicas darán razón acerca de las causas, situaciones y posibles consecuencias que generen, muy distinto, de todo aquello que se realice sin el reconocimiento de tales previsiones, lo cual no podría denominarse experiencias.

El mundo teórico de las prácticas pedagógicas se convirtió en soporte para el reconocimiento de las intencionalidades de las maestras respecto al ejercicio en la cotidianidad, aquellas que contribuyeron a un formalismo en cuanto a la participación de los estudiantes, como otras, que generaron deliberación, ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones, procurar otros espacios de discusión, valorar y evaluar las instancias creadas.

Lo alternativo en las prácticas pedagógicas

Lo alternativo no es por definición lo que se opone,
sino lo que construye aquello que antes no era.

Lo alternativo no es lo que se distancia,
sino aquello que tiene la capacidad de crear convergencia de voluntades.

Lo alternativo no se caracteriza por lo que niega,
sino por lo que afirma.

(Chaparro, J, 1956).

Se asumieron dos marcos de comprensión desde los cuales se fundamentó la presente investigación, en particular la categoría de lo alternativo en las prácticas pedagógicas, el primero es la teoría crítico emancipadora posmoderna propuesta por Boaventura de Sousa Santos, en particular los postulados que hace en torno al conocimiento como emancipación y al urgente paso de una acción conformista a una acción rebelde. El segundo marco de comprensión lo constituyó

los planteamientos de Alfonso Torres respecto a la Educación Popular como práctica emancipadora.

De acuerdo a De Sousa (2006) uno de los fracasos de la teoría crítica moderna fue el no haber reconocido que la razón crítica no puede ser la misma razón que piensa y que legitima aquello que resulta criticable, por lo tanto, propone una teoría crítica posmoderna como una forma de conocimiento crítico que debe comenzar por ser una crítica al conocimiento mismo.

De Sousa, B. (2000), plantea que

En el proyecto de la modernidad podemos distinguir dos formas de conocimiento: el conocimiento-regulación, cuyo punto de ignorancia se designa como caos, y el punto de saber se designa como orden; y el conocimiento-emancipación, cuyo punto de ignorancia se designa como colonialismo, y cuyo punto de saber se designa como solidaridad (p. 36).

En esta misma línea, Monedero, J. (2005), expone que

El pilar de la *regulación* prima la idea de estabilidad social, de manera que, desde esa perspectiva, el *conocimiento* es postulado de aquello que hace posible esa estabilidad (por ejemplo, los comportamientos mercantiles).(...) Por otro lado, el conocimiento como emancipación implica la trayectoria que lleva del colonialismo (el desentendimiento respecto de los otros) hacia la solidaridad (su reconocimiento). (p. 29)

Por otra parte, Torres, A. (s. f.) plantea que:

“(…) cuando desde la EP se habla de paradigmas emancipadores, simultáneamente estamos haciendo mención a una dimensión gnoseológica (interpretación crítica de la realidad), a una dimensión política (posicionamiento y opción alternativa frente a dicha realidad) y a una dimensión práctica (orienta las acciones individuales y colectivas orientadas a transformar la realidad)”. En la educación popular, como práctica social y política, la renovación de paradigmas involucra el amplio universo subjetivo de sus actores y supone

fortalecer subjetividades rebeldes (Santos, 2008; Berlanga, 2009) e imaginarios radicales instituyentes (Castoriadis, 1983, p. 2)

Considerando los planteamientos anteriores, en la presente investigación se asumió como lo alternativo en la práctica pedagógica, los modos de hacer del maestro, que aunque configurados mas no determinados por lo dado, por lo instituido, buscan transformarlo, incidiendo en diferentes ambitos de la subjetividad, mediante el paso de un conocimiento como regulación hacia un conocimiento como emancipación, conocimiento que se traduce en acciones rebeldes, acciones que configuran otras modos de hacer en la educación, talsignificado, se rastreará en las experiencias de las docentes tomadas como unidad de análisis para la aplicación de los instrumentos de recolección de información, a partir de enunciados e interrogantes socializados a las maestras.

El acumulado de este item, se convirtió en referente para determinar qué tipo de prácticas ejecutadas en las instituciones educativas de Saludcoop sur y La Toscana Lisboa, o poseen rasgos de ser alternativos, en particular desde el fortalecimiento de la participación de alta intensidad.

Participación.

En el libro Estudios sobre participación, Pérez (2013), Bialakowsky en el prólogo expone que el concepto de participación es un término ambiguo: “Comúnmente, se entiende que “participar” es, en sus dos acepciones castellanas (Álvarez Leguizamón, s/f): formar parte o tener parte de algo o comunicar, y hacer partícipe a alguien de algo (Cynthia Núñez) (p. 11), el autor enfatiza que en cualquiera de las dos acepciones el participar se desarrolla o refiere a un todo, que para el caso del trabajo de investigación el todo está representado por el mundo de las instituciones educativas.

De otra parte, se hace mención de las instancias participativas, las cuales son definidas como asimétricas, en las cuales se enfatiza la tendencia de disciplinar a los sujetos, más que

provocar actos de emancipación, “muchas convocatorias no se ajustan a genuinos valores democráticos sino que se asientan en perspectivas formales que encubren asimetrías y desigualdades y que, finalmente, operan como mecanismos de legitimación de situaciones sociales injustas” (Pérez, 2013, p. 20).

De acuerdo a la anterior cita, es necesario reconocer dentro del mundo de las prácticas pedagógicas que intentan potenciar una participación de alta intensidad, la existencia de dos grandes instancias participativas, las que conducen hacia la “adaptación” de los sujetos – estudiantes al conjunto de espacios de participación formales o hacia el descubrimiento del sujeto, de sus derechos y deberes.

Jara (2011), citando a Gairín & Bris (2006), considera que la participación puede definirse como algo continuo que irradia distintos niveles de acceso a la toma de decisiones: “dar y recibir información, codecidir, cogestionar, autogestionar. Ello se traduce a su vez en los diferentes tipos de democracia que conviven y transitan en nuestras sociedades: consultiva, representativa, participativa y de baja intensidad” (p. 2). De otro lado, más allá de los rasgos que puede contener la participación como tal se habla también acerca de su efectividad dentro de los procesos.

Jara (2011), citando a Anderson (2002), expone que:

...una participación es efectiva cuando los sujetos miembros del grupo son capaces de construir intereses comunes y trabajar de forma voluntaria en torno a la problemática que los reúne; siguiendo procesos organizativos que propendan en todo momento a la igualdad, democracia y autonomía. Una participación auténtica se construye cuando los miembros involucrados intervienen directa o indirectamente en la elaboración y toma de decisiones dentro del grupo (p. 2).

En coherencia con lo anterior, se encontraron varios rasgos que pueden potenciar una participación de alta intensidad de los estudiantes, tales como: suscitar niveles de decisión a través de los cuales los jóvenes se reúnan voluntariamente a reconocer problemas que les afectan; proponer metodologías que conduzcan hacia la organización en contextos de igualdad y autonomía; socializar herramientas que convoquen a la toma de decisiones de los sujetos en los grupos.

Ahora, es necesario tener en cuenta no solamente los rasgos y la efectividad de la participación, sino también los principios, que según Gairín & Bris (2006), citados por Jara (2011), son: hay que saber lo que queremos decir cuando hablamos de participación; la participación no es un regalo, es un derecho y un deber: la participación produce muchos frutos de naturaleza diversa; cuesta mucho tiempo generar una cultura participativa: la participación tiene trampas que hay que conocer, denunciar y eliminar: las leyes no garantizan la participación, aunque pueden facilitarla o dificultarla.

Desde otro ángulo, se analiza la diferencia existente entre la misión que ha tenido la escuela para formar sujetos que se integren a la sociedad y tal vez a los aparatos productivos, y la participación democrática como tal, respecto a lo cual Jara (2011), dice que:

La escuela se organiza en función de cooptar espacios para una discusión democrática.

Además, históricamente ha cumplido un rol específico, que no es sino el de proveer conocimiento pedagógico con el objetivo de formar sujetos aptos para la sociedad. Por lo tanto, no están dentro de sus lineamientos provocar espacios democráticos y representativos que permitan ejercer una participación democrática, ya sea por parte de sus alumnos, sus familias y el conjunto maestro y administrativo de los centros educativos, sino que más bien expolia tales espacios (p. 4).

Por su parte, Hart (1993) expone que:

Una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan, especialmente a nivel comunitario. La confianza y la competencia para participar deben adquirirse igualmente con la práctica. Por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen en cualquier sistema que aspire a ser democrático y particularmente en aquellas naciones que ya creen ser democráticas (p. 5).

Por ende, para las instituciones educativas en el contexto del sistema educativo colombiano que se nutre del ideario democrático, es de vital importancia generar el que los estudiantes vivan la participación, ésta no se gesta en el campo de las especulaciones, sino en los escenarios, en las experiencias o en lo que se ha denominado en las prácticas pedagógicas. Entonces, puede afirmarse que la existencia de un sistema democrático, o de instituciones educativas democráticas, dependen en gran medida de las posibilidades y prácticas configuradas para que los sujetos participen.

En consonancia con lo anterior, Hart, R. (1993) plantea que:

La participación es un importante antídoto a las prácticas educativas tradicionales que corren el riesgo de dejar a la adolescencia alienada y expuesta a la manipulación. Por medio de una participación genuina en proyectos que conlleven la solución a problemas verdaderos, los jóvenes desarrollan las habilidades de reflexión crítica y comparación de perspectivas que son esenciales para la autodeterminación de las creencias políticas. El beneficio es doble: la autorealización del niño y la democratización de la sociedad (p. 44).

Cabe resaltar que en la línea de este trabajo, este planteamiento consolidó una impronta para lo que debe ir constituyendo una práctica pedagógica que potencie una participación de alta intensidad. Luego de reconocer lo expuesto por varios autores respecto a la participación, se hizo hincapié en aquellos elementos asumidos dentro del ejercicio de análisis de la información.

Participar implica, de acuerdo con Santos (s.f.), el asumir mayores niveles de apropiación de las realidades sobre las cuales se diserta con el ánimo de procurar la respuesta a las expectativas o necesidades del colectivo; se necesitan tanto la creación como la invitación a través de espacios o estructuras que la posibiliten; en palabras de Hart (1993), se debe procurar que los jóvenes estén inmiscuidos en proyectos conducentes a la solución de problemas verdaderos o sentidos por la comunidad educativa.

Como asunto coimplicado, dentro de la profundidad de la participación, fue necesario contar con un instrumental teórico que posibilitó percibir sí entre los estudiantes de los colegios de Saludcoop Sur y La Toscana Lisboa, existen determinados niveles de apropiación de realidades que les afectan; visualizar la existencia de espacios, metodologías y agendas que contemplan la participación genuina de los estudiantes; valorar el involucramiento por parte de los estudiantes en asuntos o problemas que acontecen dentro de la institución y afectan la vida de los educandos, todo lo anterior fue inferido a partir de las observaciones y las entrevistas realizadas a las docentes en el trabajo de campo.

Tipos de participación.

En el ejercicio investigativo, se encontraron varios autores que abordan los tipos y criterios de participación, entre ellos Hart (1993) y Trilla y Novella (2001). Del primero de ellos se hace un reconocimiento de sus planteamientos pero no se toman sus categorías para los procesos de análisis y asociación con realidades experimentadas por docentes en los colegios Distritales Saludcoop Sur y La Toscana Lisboa.

Hart (1993), refiriéndose a los ocho niveles de participación de Arnstein (1969), menciona rasgos de dos grandes estadios; el de no participación y el de participación. Así, se considera que la manipulación, la decoración y el simbolismo ejercido sobre niños y jóvenes, aún dentro de los escenarios escolares, corresponden a modelos de no participación. “La decoración se refiere a

aquellas ocasiones frecuentes en las que se les da a los niños camisetas relacionadas con alguna causa y ellos las usan para cantar o bailar en algún evento, pero no tienen ninguna idea de qué se trata y ninguna posibilidad de participar en la organización del evento” (Hart, 1993, p. 11). “El termino de simbolismo se utiliza aquí para describir aquellos casos en los cuales aparentemente se les da a los niños la oportunidad de expresarse pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia, sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad, o ninguna de formular sus propias opiniones” (Hart, 1993, p. 11).

En el estadio de la participación, según Hart (1993) se hace alusión la existencia de los siguientes caracteres: niños asignados pero informados; consultados e informados; acciones iniciadas por los adultos y decisiones compartidas con los niños; acciones iniciadas y dirigidas por los niños; y acciones iniciadas por los niños, decisiones compartidas con los adultos.

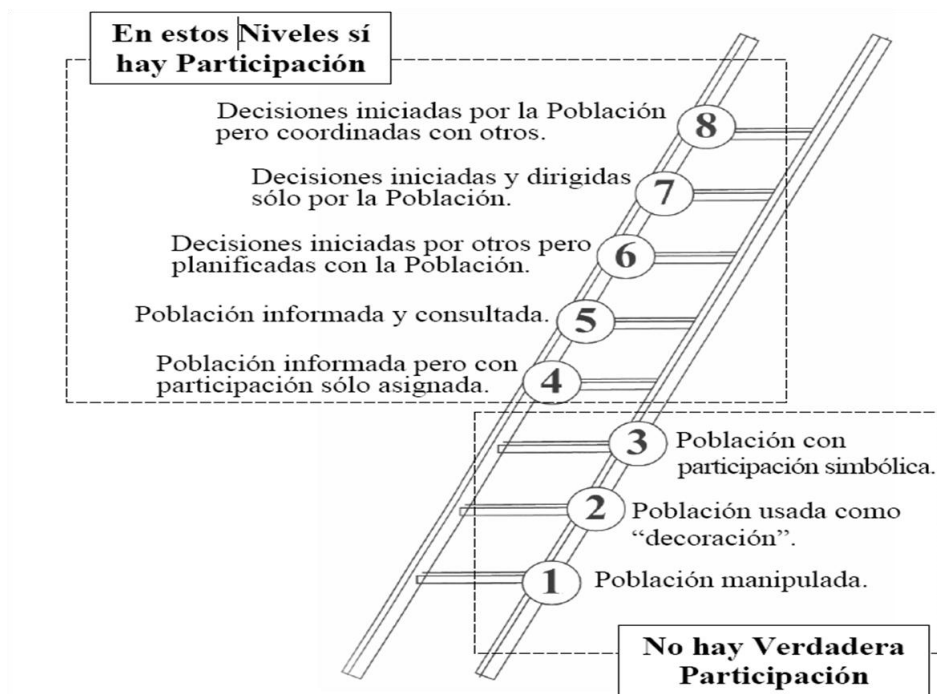
En términos de Hart (1993), un niño-joven, es asignado pero informado cuando: “Los niños comprenden las intenciones del proyecto; ellos saben quién tomó las decisiones sobre su participación y por qué; ellos tienen un papel significativo (no decorativo); se ofrecen como voluntarios para el proyecto después de que se les explique el proyecto claramente” (p. 13). Respecto al rasgo de niños consultados e informados, se puede decir que acontece cuando las acciones o proyectos aun cuando son diseñadas y dirigidas por los adultos, los niños comprenden el proceso, opinan, y éstas se les toman en serio.

“El sexto peldaño [proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños], es realmente participativo porque aunque los proyectos a este nivel son iniciados por los adultos, la toma de decisiones se comparte con los jóvenes” (Hart, 1993, p. 15). De acuerdo con la escala o descripción sobre la real participación de los niños y jóvenes, expuesta por Hart (1993), las dos expresiones de mayor participación auténtica son aquellas acciones- proyectos que son iniciados y dirigidos por los niños, y los proyectos iniciados por los niños y las decisiones

compartidas con los adultos, los cuales se constituyen en los peldaños septimo y octavo respectivamente.

Figura 1

Escala de participación, Hart.



Fuente: <https://www.google.com>.

En terminos generales, Hart, R (1993), plantea una serie de variables que inciden en la participacion exitosa de los niños, como son: "La autoestima es quizás la variable más critica que afecta la participacion exitosa de un niño con otros en un proyecto. Es un juicio de valor que los niños hacen sobre su propia valía, basados en la apreciacion de su propia capacidad para hacer las cosas y en la aprobacion de otros, que se manifiesta en su aceptación como amigos intimos."(p, 38)

La habilidad para participar realmente depende de la capacidad básica para ver la perspectiva de los otros.(...) Lo más importante al reflexionar sobre la participación de los jovenes es la secuencia de fases en la identificacion de perspectivas y la comprensión de que el

niño o la niña está tratando activamente de construir el mundo del otro, mientras a la vez construye su propia comprensión de ese mundo.”(p, 38). Es importante para quienes deseamos fomentar la participación de los niños tener en cuenta sus patrones de crianza, pues probablemente tenemos un sesgo de clase media (p. 40). En este sentido el autor plantea que debe comprenderse que los recursos económicos de las familias generan ciertos patrones como son la independencia y la autonomía en aquellas familias de buenos recursos y la obediencia de los niños en las familias pobres. Las diferentes oportunidades de participación de niños sobre todo en aquellas culturas en las cuales el papel de toma de decisiones se le da más a los niños que a las niñas (p. 41).

Por otra parte, Trilla, J. & Novella, A. (2001), plantean cuatro maneras de participar que aunque cualitativamente diferentes, no se excluyen, ya que pueden darse alternativa o sucesivamente en una misma actividad o proyecto, estas son:

Participación simple, es la que “consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido para nada ni en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones o a responder a estímulos” (p, 145).

Participación consultiva, “supone un paso más: escuchar la palabra de los sujetos. No son meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previa y externamente decidido, sino que se les demanda su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Se les alienta a opinar, proponer o valorar y se facilitan canales para ello” (p. 146-147).

Participación proyectiva, en esta el sujeto no se limita a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar desde fuera: se convierte en agente. Esta condición de agente que se le reconoce es quizá lo que mejor caracteriza tal forma de participar.(...). “Lo esencial en esta clase

de participación es que los sujetos consideren como propio el proyecto y que puedan intervenir en él desde dentro y no sólo como simple ejecutantes o destinatarios” (p. 148).

Metaparticipación, es la que consiste en que los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. “Aparece cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces” (Trilla, J. & Novella, A. (2001), p. 150).

Participación de Alta Intensidad.

La categoría “Participación de Alta Intensidad” se construyó tomando como referencias de análisis, en primer lugar, la teoría crítica emancipatoria posmoderna De Souza (2006), en donde se reconoce al otro no como objeto sino como sujeto de conocimiento “... es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto” (p. 26), dentro de la que propone la reinención del Estado y la democracia, a partir de la configuración de una alternativa contrahegemónica que articule la representación y la participación, con el objetivo de trazar caminos hacia una democracia de alta intensidad, en segundo lugar, el planteamiento de Anderson, G. (2001), sobre “participación auténtica” y por último, los postulados formulados por Trillas, J. & Novella, A. (2001), en torno a los criterios y condiciones de la participación, expuestos en párrafos anteriores.

La participación de alta intensidad guarda estrecha relación con el concepto de “democracia de alta intensidad”, acuñado por De Souza, B. (2004) quien la define como, “la democracia que sustituye relaciones de poder por más relaciones de autoridad compartida” (p.60). Además como lo señala Aguiló, A. (2009), Democracia y ciudadanía, en la teoría política de Santos, son dos conceptos inseparables, de tal forma que no puede haber una auténtica democracia sin el ejercicio

real de la ciudadanía y éste, a su vez, es la condición necesaria, aunque no suficiente, para la ampliación y el enriquecimiento de la democracia representativa liberal establecida. (p.18)

Desde dicha perspectiva, y siendo la participación cosustancial a la democracia y a la ciudadanía, para una autentica democracia y un ejercicio real de la ciudadanía, es fundamental una participación de alta intensidad, la cual tendría dentro de sus elementos característicos, el estar mediada por relaciones de autoridad compartida, una clara información sobre lo cual se participa, una clara posibilidad de injerencia en la toma de decisiones respecto a lo que se esta participando.

Un segundo lugar de enunciación desde el cual la presente investigación construye la categoría de participación de alta intensidad, es el formulado por Anderson, G. (2001), en torno a la participación auténtica, sobre la cual plantea que: incluye representantes de grupos de interés relevantes y crea espacios relativamente seguros y estructurados para que las diferentes voces sean escuchadas; los sujetos miembros del grupo son capaces de construir intereses comunes y trabajar de forma voluntaria en torno a la problemática que los reúne; siguiendo procesos organizativos que propendan en todo momento a la igualdad, democracia y autonomía, y los miembros involucrados intervienen directa o indirectamente en la elaboración y toma de decisiones dentro del grupo.

En este punto es importante dar relevancia al hecho de que la categoría participación de alta intensidad configura unas tensiones frente a lo instituido como participación en el ámbito escolar, tensiones de orden administrativo, académico, así como también en cuanto a lo que se refiere a las estructuras de poder establecidas en dicho ámbito.

Precisamente, uno de esos sistemas coexistentes con la participación educativa en el contexto de la democratización es el del nuevo concepto de la eficiencia, así lo expone Jara (2011):

El abandono de los discursos sobre la democratización educativa en aras de una nueva ideología de la eficiencia, donde el mercado se erige en el principal instrumento regulador de las relaciones sociales, hace que principios como la participación se encuentren devaluados, por no considerarse productivos (p. 5).

Otro lugar de enunciación desde el cual se construyó la categoría de participación de alta intensidad, es desde lo planteado por Trillas, J. & Novella, A. (2001), en cuanto a los criterios y condiciones de la participación; es así como para estos autores “la participación real y efectiva implica que se den, conjuntamente, al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del derecho a participar; disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo; y que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible” (p.156).

Así, en la presente investigación se definió la participación de alta intensidad como aquella en la cual los sujetos asumen el derecho a participar, comprendiendo el poder y la responsabilidad que esta conlleva, y se asumen como agentes activos, es decir se implican en el proceso en el cual van a participar, definen y comprenden los sentidos y finalidades de este y toman decisiones solidarias es decir considerando la afectación a que estas pueden dar lugar.

Es relevante para el ejercicio de una participación de alta intensidad que las relaciones de poder existentes sean transformadas en relaciones de autoridad compartida, que permitan generar espacios de reconocimiento mutuo, en los cuales las voces de todos sean escuchadas y tenidas en cuenta al momento de tomar decisiones.

Sumados a los anteriores argumentos De Sousa (s.f.), desde la intencionalidad de reconocer las falacias existentes en torno a la participación, considera importante el visibilizar algunos engaños sobre ella. Asevera que uno de ellos, es cuando algunas personas la consideran como una concesión generosa que se extiende a determinados individuos. Otra de las mentiras es el considerarla como algo restringido, es decir, que no es posible abordar desde ella, realidades o

situaciones de alta trascendencia para las comunidades y los sujetos. Otra es cuando se le trata de encubrir la con los formalismo y procedimientos, persuadiendo la aprehensión de sus elementos de fondo. En otros espacios se hace uso de la participación condicionada, es decir, imponer determinadas condiciones bajo las cuales las personas han de realizar sus diversos niveles de participación.

Dentro de la participación de alta intensidad por parte de los estudiantes, ha de verificarse su vinculación dentro de las relaciones de poder, su participación en relaciones de autoridad compartida, la receptividad de sus planteamientos y la interacción con la voz de otros sujetos en la comunidad educativa.

Metodología

Acerca del diseño metodológico, en concordancia con la intencionalidad del título del trabajo, se tiene como referente la investigación cualitativa desde una perspectiva socio crítica, de otro lado, se asume como estrategia de investigación el estudio de casos y a partir de ésta se emplean como instrumentos de recolección de información la entrevista semiestructurada y el análisis documental.

Enfoque y perspectiva.

De acuerdo a los planteamientos de Sandoval (1996), se tomó la investigación cualitativa, la cual considera entre otros, los atributos de ser una investigación: holística, naturalista, abierta y rigurosa:

“Es holística, el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización de funcionamiento y de significación” (Sandoval, 1996, p. 42). Además, “es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de

comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Sandoval, 1996, p. 42).

La investigación cualitativa es abierta, “no excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo, todas las percepciones son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio”, además, “es rigurosa, los investigadores buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo. (Interpretación y sentidos compartidos)” (Sandoval, 1996, p. 42).

Además, dentro de la investigación de orden cualitativo, existen varias perspectivas, para el presente trabajo se tomaron rasgos de la denominada socio crítica, para ésta, es importante el tema de la ideología la cual aparece de manera explícita dentro de los escenarios y objetos de estudio, no existen ambiente neutros, de otro lado, la intención última, no es sólo describir para el caso las prácticas pedagógicas que potencian una participación de alta intensidad, sino el de procurar transformaciones, cambios.

Respecto a la estrategia empleada, fue el estudio de caso, que de acuerdo con Álvarez (2012) son estudios que realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio, “tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio..., se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas, se centran en las relaciones y las interacciones...” (p.3).

Estrategia

La estrategia metodológica implementada fue el estudio de casos, que según Castro (2010), permite:

encontrar nuevas evidencias o situaciones de un fenómeno, la diferencia de lo que está estudiando con su universo, la formulación de nuevas teorías de la realidad social, lo que

busca es encontrar respuestas a preguntas en un escenario y momento dado, de ahí que no son formulaciones de verdades universales (p. 32).

Así, ante el deseo de reconocer y describir lo alternativo en las prácticas pedagógicas de maestros posibilitadoras de la participación de alta intensidad de los estudiantes, dicha estrategia lo permite, del mismo modo, son hallazgos del ámbito de los colegios Saludcoop Sur y La Toscana Lisboa, que no pueden ser generalizados a todos los colegios de la ciudad.

Dentro de la estrategia las técnicas que se trabajaron fueron la observación directa, no interventiva, la entrevista semiestructurada y la revisión documental. A través de la primera se permitió el registro de una serie de hechos, los cuales se registraron en el diario de campo. La observación fue de tipo no obstructivo, es decir, que el instrumento no generó comportamientos en los sujetos observados (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). La entrevista fue un ejercicio comunicacional entre el investigador y los maestros seleccionados a los cuales se les socializaron algunas preguntas iniciales, dentro del marco de los objetivos trazados en el proyecto.

La técnica de la revisión documental es un proceso que conlleva desde el acopio, la clasificación, la recuperación y la distribución de la información, que para el caso de la presente investigación se hace en torno a la categoría principal de la participación de alta intensidad. Las fuentes documentales que se abordan se hacen desde los criterios de la rigurosidad y la pertinencia respecto al asunto central de la investigación.

Instrumentos.

Los instrumentos utilizados fueron el diario de campo (Ver anexo A) que permitió recoger información de los modos de hacer de los maestros en el mismo momento y lugar en el cual se están llevando a cabo. Y la entrevista semiestructurada (ver anexo B), que posibilitó en un ambiente de confianza, formular algunas preguntas ya establecidas en un guion u otras según cómo fluyó la conversación.

Unidad de análisis.

Correspondió a dos maestras del colegio Saludcoop Sur: Johana Arias (JA) perteneciente al ciclo II (tercero y cuarto) y Nancy Ramos (NR) del ciclo V (décimo y once) de formación y a un docente del colegio La Toscana Lisboa: Jeisson Charris (JCh) del ciclo V.

Fases.

En los planteamientos de Sandoval (1996), respecto a las fases contempladas dentro de la investigación cualitativa, las fases que se tuvieron en cuenta fueron: construcción del anteproyecto, recolección de datos, almacenamiento – sistematización de datos, resultados, procedimientos para analizar datos de campo y organización del informe.

Capítulo III: Algunos antecedentes investigativos y legislación educativa sobre participación.

En la arquitectura del tercer capítulo se profundizó en cuatro grandes asuntos; en el primero, se hizo el estudio de algunas investigaciones realizadas en torno a tópicos relacionados con el tema de participación, así: participación y educación inicial de Bautista, García, & Pinzón (2010); formación de líderes de González (2007); participación y decisiones institucionales de Alvarez (2008); Escuela y participación política de Quintero (2005) y la participación como tecnología de control en el sector educativo de Carrascal (2013). El segundo de ellos, fue sobre políticas en torno a la participación desde dos grandes perspectivas; desde lo planteado por el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 y desde la perspectiva del documento titulado bases para el plan sectorial de educación 2012-2016 (2012), a nivel distrital.

En el tercero de ellos titulado: posibilidades y limitaciones de la legislación educativa en participación se realizó un análisis de los referentes tanto nacionales como distritales, en los cuales se hallaron elementos que pueden potenciar u obstaculizar una adecuada participación de alta intensidad, de manera particular, se incluyeron planteamientos percibidos en el trabajo de campo. Y el cuarto y último constructo aparece bajo el título de implicaciones de la legislación educativa sobre participación en la práctica pedagógica del maestro, ahí quedó plasmado no sólo lo que conocen los docentes entrevistados sobre la política de participación sino sus opiniones, planteamientos y apuestas personales desde la práctica docente.

Investigaciones realizadas

Participación y educación inicial.

En la investigación de Bautista, García, & Pinzón (2010), titulada: “Los niños y las niñas tienen la palabra en educación inicial”, una de las categorías encontradas en el trabajo es la participación, la cual se asocia con los derechos para la primera infancia, y se contrasta entre la

concepción de los estudiantes y la de los maestros, hacen un reconocimiento de las convergencias y las divergencias en los dos grupos poblacionales, niños y adultos. Se considera que la participación se promueve, además, se esgrime la importancia que fue para el estudio el escuchar las voces de los niños y niñas de la educación inicial.

Entre las conclusiones consideraron que la percepción de participación de los niños y niñas es distinta de la visión de los maestros, para los infantes la participación se presenta a diario cuando interactúan con sus pares.

Otro autor, Santos (s.f), desde el escenario de centros educativos, hace la presentación sobre aquellos lineamientos que han de caracterizar la participación. Inicia matizando la importancia del lenguaje como medio de comunicación e incomunicación, en tal sentido propone como algo trascendental el precisar qué es y qué no es participación. Seguidamente manifiesta que el asunto de la participación no es un regalo o algo que se obsequia a determinados sujetos de las comunidades educativas, sino que por el contrario, es tanto un derecho como un deber. Así mismo, expone que la participación representa determinadas posibilidades, en donde una de ellas, es el que quién participa asume mayores niveles de apropiación de las realidades implicadas.

Expone que los ámbitos en donde puede existir la participación, no pueden ser ni cerrados ni exclusivos. Así mismo, considera que uno de los elementos que ayuda a la existencia de la participación, es la creación de estructuras posibilitadoras de la misma. Incluso, llega a proponer metodologías para asumir el tema de la participación, se infiere, que no es asunto de marcos referenciales, sino de prácticas, y experiencias. Se presenta el tema de la participación como un tópico susceptible de convertirse en un elemento de la cultura de las comunidades académicas. Previene y da voces de aviso, para que las personas puedan reconocer las posibles falacias o niveles muy incipientes del mundo de la participación.

Formación de líderes.

“El presente trabajo de investigación explica de manera sencilla, cómo al interior de la escuela se desarrollan formas de pensar y de actuar que potencian la formación espontánea de líderes entre los jóvenes que crecen y perfilan su concepción de mundo desde su institución educativa” (González, 2007). Dentro de los escenarios educativos, el asunto de la formación de líderes está relacionado con la participación, de ahí la pertinencia de reconocer aspectos en particular sobre el binomio participación y formación de líderes, en tal sentido González (2007), señala que:

Este trabajo es realizado bajo la perspectiva de investigación cualitativa; se constituye en un estudio de casos que se desarrolla en la localidad de Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá con el grupo de jóvenes que conforman las Mesas de Conciliación para la Paz y la Red de Multiplicadores de Paz de la Corporación Otra Escuela, en el cual se analizan las formas de expresión de liderazgo juvenil, desde las situaciones de conflicto en la escuela, redescubriéndolos imaginarios y representaciones sociales que poseen los estudiantes acerca de la convivencia escolar, para establecer el nivel de incidencia que tiene con sus espacios democráticos en la formación de líderes (p. 4).

En el documento se encontró que la participación a través del liderazgo juvenil se hace en función de los asuntos que implica la convivencia escolar con el fin de posibilitar espacios democráticos para su estudio y planteamiento de alternativas.

En torno a la participación se evidenciaron las siguientes características: existen niveles de autoritarismo en las instituciones educativas; coexisten dentro del ejercicio de la democracia los gobiernos escolares; dentro de éstos se abordan las necesidades tanto individuales como colectivas; se tiene la intencionalidad desde la participación el mejoramiento de los espacios y las relaciones para una adecuada convivencia.

Dentro de las conclusiones del trabajo se expresa que: "...cualquier intento del buen desarrollo de la libre participación y la democracia, emerge en las instituciones educativas, desde el ejercicio de la democracia escolar en los gobiernos escolares" (González, 2007).

Participación y decisiones institucionales.

En la investigación adelantada por Alvarez, J.(2008), cuyo objetivo era el de comprender el sentido que los estudiantes otorgan a la participación en la toma de decisiones en sus instituciones educativas, expone una caracterización del concepto de participación y democracia, centrandose en hacer un reconocimiento de las interacciones que experimentan los jóvenes con los adultos en cuanto a la toma de decisiones y las relaciones de poder que se gestan en la institución educativa.

Acerca de la metodología: "Esta enmarcada dentro de las metodologías cualitativas, con un enfoque hermenéutico y un análisis de contenido, aplicado a cuatro grupos focales con 36 estudiantes de 6 instituciones educativas distritales" Alvarez, J.(2008).

En dicha investigación el autor llegó a la conclusion en terminos generales de:

El ejercicio de poder en la escuela es desarrollado en forma asimétrica, donde el estudiante es su eslabón débil, convirtiendo el espacio educativo en autoritario y excluyente, donde la decisiones son tomadas sin contar con el estudiantado, lo que produce desmotivación a participar y a adoptar resistencias por parte de estudiantes frente a las directivas y docentes; por lo que se hace necesario generar cambios y rupturas en los procesos pedagógicos y en la actitud de los adultos hacia las posibilidades y potencialidades de los jóvenes estudiantes. (p.125)

Los caracteres respecto al concepto de participación que se percibieron en dicho proyecto son: los estudiantes dan sentido a las interacciones que tienen con los adultos desde la toma de decisiones; plantean como una forma de participar la construcción de proyectos colectivamente;

se considera como una opción para mejorar los niveles de convivencia; visibilizan acciones de resistencia como mecanismos de expresión frente a la exclusión.

Escuela y participación política.

Quintero, M. (2005), centra su investigación en comprender los aspectos que le dan sentido e impulsan a los jóvenes a participar políticamente en la Escuela y en especial, en el espacio de la personería. Asume que los procesos de socialización política son determinantes para el ejercicio de la participación, y buscó indagar por las experiencias y/o aprendizajes de vida que acompañan o acompañaron la opción de ser personero-a, destacando la importancia de la familia, del grupo de pares, del contexto socio – cultural, de las experiencias en la escuela a la hora de tomar la decisión de participar políticamente. De igual manera se exploraron las percepciones u opiniones, que se construyen alrededor del ejercicio de la personería y/o de la participación de los-as jóvenes en la escuela, y la forma como estas posiciones se instauran algunas veces como posibilidades y otras como obstáculos para el ejercicio de la participación política.

Respecto a la metodología se hizo desde un enfoque cualitativo y se empleó como población un grupo focal, además de entrevistas individuales con el propósito de encontrar las construcciones particulares que tienen los jóvenes frente al sentido de participación en la escuela. “Los datos obtenidos se organizaron mediante matrices de sentido. Las categorías fueron proporcionadas inicialmente por la revisión teórica y luego por los mismos relatos, sobre los cuales se hizo análisis de contenido” (Quintero, 2005, p. 28).

Dentro de las conclusiones a las cuales llegó en su investigación están, por un lado, un elemento común a la influencia que ejercen todos los agentes de socialización es que la formación política que se construye en el proceso, tiene más que ver con las relaciones y prácticas cotidianas que se tejen entre los diferentes actores, que con las acciones políticas deliberadas desarrolladas desde los diferentes ámbitos. Y por otra parte, que los estudiantes

reconocen que las experiencias previas de participación, se constituyen en fuentes de formación en actitudes, aptitudes, valores y habilidades favorecedoras de la participación y el interés por lo colectivo, como también del reconocimiento de cualidades, fortalezas y potencialidades en este mismo sentido.

Algunos de los elementos con los cuales el autor caracterizó la participación, son: tiene relación con la formación política, se visibiliza el asunto de las experiencias previas de la participación (actitudes, aptitudes, valores, habilidades), interactúa con el mundo de la autonomía y la libertad de los sujetos que deciden participar, las experiencias de participación posibilitan rupturas con asuntos preestablecidos.

La participación como tecnología de control en el sector educativo.

Carrascal, H. (2013), en la investigación que adelantó sobre “La participación como tecnología de control en el sector educativo”, se trazó como objetivo comprender el fenómeno de la participación en el sector educativo dentro de una nueva forma del Estado (neoliberalismo) y de la sociedad contemporánea; de otro lado pretendió dar una mirada en torno a la participación del sector educativo desde los tres últimos planes sectoriales de educación de la ciudad de Bogotá.

Acerca de la metodología se autodefine como un estudio básicamente arqueológico-genealógico, que pretende entender la tesis de la participación como tecnología de control en el sector educativo. Dentro de la propuesta investigativa se emplean documentos que constituyen el archivo para dar cuenta de la participación como tecnología de control social, y a partir de lo hallado, describir la participación como dispositivo.

El concepto de participación en dicho trabajo se asoció con los siguientes aspectos: la participación en Bogotá se muestra como un avance dentro del ejercicio de la ciudadanía, pero, se encuentra concebida desde el referente del acatamiento; se considera la participación como un

dispositivo de control social, en la cual existen determinadas condiciones para que emerja y se materialice en discursos, dentro de referentes de poder y saber, que a la vez la delimitan.

Al hacer una conjugación entre elementos encontrados en los trabajos de grado descritos anteriormente con lo pretendido en el proyecto irrumpen asuntos que enriquecen la profundidad del mismo, así, atendiendo a González (2007), es pertinente reconocer que los mismos docentes entrevistados consideran que el asunto de la participación de alta intensidad por parte de estudiantes acontece dentro de una institución educativa la cual se halla transversalizada por algunas prácticas autoritarias, y que a pesar de ello, la instancia del gobierno escolar, procura recoger expectativas, necesidades, propuestas de los jóvenes.

A partir de Álvarez (2008), es necesario tener en cuenta que la participación de alta intensidad por parte de los jóvenes existe en estrecha interacción con los adultos dentro de los ambientes escolares, en particular desde el ámbito de la toma de las diferentes decisiones, asimismo, un aspecto de gran valía para los jóvenes en la posibilidad de participar no sólo en la ejecución de los proyectos sino en los procesos de construcción.

Quintero (2005), hace caer en cuenta y así se infiere en líneas de lo expresado por los docentes entrevistados, que la participación de alta intensidad, no es un punto de partida, antes de las intervenciones de ellas acontecen actitudes, comportamientos, lenguajes, comunicaciones por parte de los estudiantes.

Carrascal (2013), aportó para reflexionar en cuanto que la participación de alta intensidad por parte de los jóvenes tiene existencia dentro de ambientes y atmósferas en los cuales circulan tanto prácticas como discursos de poder y saber, con los cuales se tienen no sólo interacciones sino fricciones.

Políticas Educativas sobre Participación

A continuación se hace la presentación de una serie de lineamientos trazados desde el Estado Colombiano, especialmente por intermedio de algunas instituciones como el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito, en torno a componentes de la participación dentro del mundo de las instituciones del Distrito Capital.

Aspectos de participación desde el Ministerio de Educación Nacional en perspectiva de la democracia.

Se analizó que en lineamientos del Ministerio de Educación se aclimatan postulados de la Constitución Política de Colombia dentro del escenario de la democracia, “La ley organizará las formas y los sistemas de participación ciudadana que permitan vigilar la gestión pública que se cumpla en los diversos niveles administrativos y sus resultados” (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 270), del mismo modo consideran a los mecanismos de participación como una posibilidad para que el ciudadano ejerza los derechos que le corresponden.

En primera instancia, se concibe a la participación como un proceso eminentemente social, en tal sentido se asevera que es un proceso en el cual las diversas fuerzas de la sociedad, desde determinados intereses, intervienen de forma directa o a través de algunos de sus representantes en la vida social con el objetivo de mantener o cambiar sistemas de la organización social y política (Ministerio de Educación Nacional, s.f.). Además, se afirma que la participación es realizada por los ciudadanos, como sujetos que tienen tanto derechos como deberes dentro del proceso de búsqueda de intereses sociales generales.

En un segundo momento, dentro de la categoría de la participación ejercida por los ciudadanos, se considera la existencia tanto de mecanismos formales como no formales, uno de ellos es el que se denomina participación directa en donde el ciudadano manifiesta sus opiniones y puntos de vista, lo cual acontece en los formatos de los foros educativos, los cabildos, las

audiencias públicas; pero además, los ciudadanos que asumen el rol de agentes participativos pueden representar a determinados sectores como las juntas administradoras locales, los concejos... Así, se puede plantar la participación tanto directa como representativa.

En un tercer espacio, dentro del andamiaje legal del Estado Colombiano, desde la ley 134 del 94, se exponen mecanismos a través de los cuales los ciudadanos pueden ejercer tanto los derechos como los deberes desde el matiz de la participación. Esta ley, llamada de los mecanismos de participación, regula la iniciativa popular legislativa y normativa; el referendo; la consulta popular, del orden nacional, departamental, distrital, municipal y local; la revocatoria del mandato; el plebiscito y el cabildo abierto y establece las normas fundamentales por las cuales se rige la participación democrática de las organizaciones civiles (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 9).

Extensión de la democracia participativa y representativa, del Ministerio de Educación en los colegios, a través de lineamientos legales.

Dentro de los escenarios de las instituciones educativas, incluídas las del Distrito Capital, se considera como máxima instancia al gobierno escolar, tanto para la participación como para la toma de decisiones, formalmente se consdiera que todo establecimiento educativo debe organizar un gobierno escolar que posibilite la participación democrática de todos los estamentos-sujetos de la comunidad educativa (Ley 115, 1994). Ahora bien, cuando se habla de gobierno escolar se hace referencia a tres instancias: el consejo directivo, el consejo académico y el rector; de ellas, se considera al consejo directivo como una instancia de participación de la comunidad educativa.

En medio de la formalidad, se debe resaltar el rasgo propositivo, es decir, las iniciativas o propuestas que puedan salir por parte de los sujetos podrán, en el plano formal, presentarse ante el gobierno escolar, en distintos tópicos bien sea de carácter administrativo, técnico pedagógico,

la democracia, actividades deportivas-sociales-culturales, de normatividad y acuerdos de convivencia.

Se puede afirmar, que en términos generales, se habla dentro de las instancias del gobierno escolar de una participación representativa, una evidencia de ellos son los integrantes que los conforman. Dentro del consejo directivo se convoca la participación de representantes del personal docente, de los padres de familia, de los estudiantes, de los egresados y de los sectores productivos organizados. En el consejo académico alberga representantes de un docente por cada área que ofrezca la institución educativa (Secretaría de Educación del Distrito, 2010).

En particular, respecto a los mecanismos formales de participación de los estudiantes dentro de las instituciones educativas existen varios niveles: institucional, local y distrital. En el nivel institucional, bajo orientaciones del decreto 1860 de 1994, se trazan lineamientos para la configuración del consejo estudiantil, y más allá de las funciones, se motiva la deliberación, la autonomía, mecanismos de rendición de cuentas, la discusión, el mecanismo de la asamblea como espacio de consulta y toma de decisiones.

Otro espacio de participación de los estudiantes es el consejo directivo, en cuyas funciones se hace referencia a participar en la resolución de conflictos, defender los derechos de los miembros de la comunidad educativa, sugerir criterios de participación, entre otros, es decir, que a pesar de la formalidad pueden existir rasgos de participación de alta intensidad.

Respecto a la personería estudiantil, algunas de las funciones en la línea de la participación de alta intensidad, son: promover el cumplimiento de derechos y deberes, hacer uso de medios de divulgación para generar opinión pública y concebir estrategias para la materialización de los derechos y deberes. Los vigías ambientales escolares integran la instancia denominada Comité Escolar, que para su organización requiere de sistemas democráticos y participativos, y aquellos

que lo integren tendrán la posibilidad de expresar y participar en los temas de la dimensión ambiental.

Asimismo en la política de articulación entre la educación media y el sector productivo, se abre un espacio para la conformación de los Consejos Consultivos en torno al relacionamiento de la educación media con el sector empresarial, en donde tiene asiento un representante de los estudiantes. En el Comité de Presupuestos Participativos que tendrá cada institución, estarán tres estudiantes los cuales representarán a los estudiantes y promoverán propuestas de proyectos en aras del cumplimiento de las metas fijadas en los Proyectos Educativos Institucionales.

En el nivel local los estudiantes tienen la posibilidad de conformar y participar en la mesa local estudiantil de política pública, en la red local de contralores estudiantiles, en el consejo consultivo local de política pública, en los cuales los estudiantes tienen los canales para: presentar observaciones respecto a los Planes Sectoriales de Educación, proponer iniciativas tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, recomendar acciones que mejoren el impacto de los planes sectoriales de educación, investigar sobre la problemática educativa, socializar experiencias en torno al uso de los recursos y bienes públicos de los colegios, estudiar las políticas y los proyectos educativos del Distrito, generar debate acerca de los planes de desarrollo local, analizar la política educativa y promover la participación de las mesas locales de política educativa en la sociedad civil.

Pero además los estudiantes tienen participación en otro nivel, el distrital, a través de: mesa estudiantil distrital de política educativa, red de contralorías estudiantiles, cabildantes y red de personeros estudiantiles.

Elementos suscitados en las semanas de la participación en los colegios oficiales del Distrito Capital.

Dentro del conjunto de programas y esfuerzos realizados por la Secretaría de Educación (SED), están aquellos en los cuales se considera que dentro de la formación integral de los niños, además de los aprendizajes académicos se deben fortalecer las capacidades ciudadanas y de convivencia: “(...), le apuesta a la formación de seres humanos competentes académicamente, empoderados, críticos, autónomos y reflexivos, capaces de ejercer sus derechos, conscientes de su pertenencia y capacidad para transformar su comunidad” (Secretaría de Educación Distrital, s.f., p. 3).

En las semanas que anualmente se denominan de la participación, se pretendió que todos los integrantes de las comunidades educativas reconocieran y transformaran las experiencias de los entornos. Las semanas de la participación son espacios fomentados en los colegios para la construcción de aprendizajes ciudadanos. Con la misma importancia que se dedican horas a las matemáticas o las ciencias sociales, la comunidad educativa debe disponer tiempo y espacio para construir reflexiones colectivas que trasciendan el aula, que generen agendas colectivas y fortalezcan las relaciones del colegio con otras organizaciones y procesos. (p. 5)

Al hablar de la participación se hace referencia al fomento de la construcción de aprendizajes ciudadanos, dentro de los objetivos de las semanas de participación está el empoderar tanto a los estudiantes como a otros sujetos de las comunidades educativas mediante actividades que propendan por la materialización de ciudadanías activas, críticas y creativas en procura de procesos de transformación.

El concepto de participación se señala como ser parte y actuar bajo tres grandes principios: ser parte, tomar parte y sentirse parte. El primero de ellos, permite que la participación como tal se genere en diferentes contextos de ubicación bien sea la familia, la escuela, el barrio; el tomar

parte permite que los sujetos asuman determinados roles dentro de los espacios; y finalmente sentirse parte, requiere el tomar responsabilidades y compromisos con aquella que ha sido priorizado colectivamente con la intencionalidad última de generar cambios en el ámbito personal e interpersonal.

Dentro del enfoque plasmado en Secretaria de Educación Distrital (s.f.), se señala que la participación es un derecho y que por lo tanto debe ejercerse en la cotidianidad desde las relaciones que se establecen con los otros, que requiere unos tiempos para la configuración como tal, proceso dentro del cual deben darse rasgos de reflexión, colaboración e intercambio de perspectivas. Además se habla de la participación como método en la medida que ésta “(...) implica la disposición de técnicas y formas de hacer que empoderan, generan diálogos horizontales de saberes y promueven el reconocimiento propio y del otro y otras” (Secretaria de Educación Distrital, s.f., p. 17).

Participación de estudiantes y los sectores productivos y solidarios.

Dentro de lo planteado por el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, en el tema de la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía aparece un macro objetivo en torno a la educación en valores, participación y convivencia democrática. De modo particular se plantea una estrecha relación entre la promoción e interiorización de valores humanos con la garantía en cuanto a la participación democrática. En tal sentido, se entiende el asunto de la participación como un rasgo fundamental hacia el cual debe focalizarse la formación que se brinde a los estudiantes (p. 1).

Otro aspecto que llamó la atención, es cuando se asevera que tanto la estructura como la misma organización escolar han de permitir la consolidación una cultura caracterizada por la participación. Por lo tanto, se puede afirmar que los proyectos transversales, la organización de los mismos espacios y tiempos de la institución, la planeación de actividades culturales y

deportivas, el reconocimiento de otros espacios de formación más allá de la escuela y tantas otras expresiones, han ayudado a forjar un ambiente educativo caracterizado por la participación.

De otro lado desde lo expuesto en el Plan Nacional Decenal de Educación en torno a la participación, no sólo se hace una caracterización de ésta en cuanto a los estudiantes, sino que se hace mención de ella en relación con otros actores como lo son tanto el sector productivo como el sector solidario.

Crear y fortalecer los mecanismos de participación de los sectores productivo, solidario y social, comprometiéndolos en la construcción, desarrollo y acompañamiento de los procesos de formación de ciudadanos y ciudadanas críticos, autónomos, solidarios y responsables consigo mismos y con el entorno... (p. 19).

Participación e iniciativas y responsabilidad

Desde la perspectiva del documento titulado bases para el plan sectorial de educación 2012-2016 (2012), más allá de hablar sobre la conformación del gobierno escolar el cual estará integrado por el rector, el consejo directivo y el consejo académico, se considera que es muy importante el que las instancias del gobierno escolar atiendan las iniciativas de los estudiantes, de los docentes, del personal administrativo, de los acudientes y de otros actores de la comunidad educativa con el fin de posibilitar expresiones de participación propositiva dentro del espíritu de las instituciones educativas.

El Distrito adicionalmente creó, mediante el Decreto 293 de 2008, unas instancias específicas para la discusión de la política educativa como el Consejo Consultivo de Política Educativa, cuyo objeto es la discusión, el análisis y la construcción de recomendaciones y propuestas relacionadas con el diseño y desarrollo de la política pública educativa distrital (p. 18).

Otras palabras con las cuales se puede asociar el concepto de participación es con deliberación y propuestas, en el mismo decreto se expone el lineamiento acerca de la configuración de mesas tanto distritales como locales, como espacios de encuentro entre diferentes actores de la comunidad con el fin de deliberar, proponer y participar activamente tanto en el desarrollo como en la materialización de la política pública educativa.

De los diferentes tipos de participación se emplearon como referencia de análisis, en particular los siguientes: la participación consultiva y la metaparticipación, es decir, reconocer las huellas de los aportes y la solicitud de crear nuevos espacios para participar por parte de los jóvenes. Así, junto a la especificidad conceptual, a través de ella se puede observar cómo participan los jóvenes, las instancias, las frecuencias, las periodicidades; de otro lado, reconocer sí los estudiantes son capaces de configurar nuevos espacios y mediaciones de participación.

Posibilidades y limitaciones de la legislación educativa en participación.

Para hablar de posibilidades y limitaciones de la legislación, que a mi juicio como investigadora, respecto a la participación de alta intensidad se infiere que es necesario hacer un recuento de aquellos rasgos o atributos dados desde el presente trabajo, así, cuando se habla de la participación de alta intensidad se hace referencia a una atmósfera en donde los estudiantes materializan tanto el derecho como los espacios de participación, en donde reconocen tanto el poder como la responsabilidad generados por la acción de participar, poseen una comprensión de la finalidad de la participación, toman decisiones solidarias en cuanto dimensionan el impacto que puedan producir en el colectivo. De otro lado, conciben y vivencian las relaciones de poder en un plano de autoridad compartida, reconocen los diferentes actores y se permiten dialogar con la voz de los otros.

Es claro que desde el lineamiento de la ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional sólo llega a abordar la participación en un ámbito formal, y no trasciende a una

participación de alta intensidad, debido a que su gran intención es plantear la formalidad de participar democráticamente, y para ello se habla del gobierno escolar, instancia en donde se han de abordar asuntos de índole administrativo, pedagógico, organizativo pero que también podrán recibir inquietudes e iniciativas de índole cultural, deportivo, recreativo, tecnológico, social, entre otros. Así, la participación en gran medida, se la define desde el plano de los integrantes que conforman los estamentos del gobierno escolar.

“A decir verdad no soy muy aplicada en cuanto al conocimiento de las políticas educativas, siempre he pensado que lo que viene del MEN o de la SED, son cosas escritas desde un escritorio y que en el papel quedan muy bien. Respecto a la participación, conozco pues el gobierno escolar, la elección del personero, el contralor, los representantes de curso, la semana de la participación, las competencias ciudadanas. El gobierno escolar me parece que es una instancia que permite la participación, pero hasta cierta medida, de los diferentes actores del proceso educativo, digo que hasta cierta medida ya que por lo general se convierte en asistir a reuniones donde aunque si se toman decisiones, por lo general se está muy sujetado a las normas y a los requerimientos de la SED” (J.A., Docente Saludcop sur, 2015).

Respecto a lo expresado por la docente, en líneas referenciadas, se evidencian actitudes, hacia lo emanado del Ministerio de Educación, que podrían catalogarse de cierta indiferencia y de considerarlas como algo distante de la realidad. Sin embargo, dentro del acumulado de la docente, se han instalado instancias o roles de la participación formal que por orientación normativa deben realizarse dentro de la institución, por lo tanto, puede afirmarse que dentro del imaginario de la docente, en cuanto al ámbito de la participación, existe el elemento de la conformación formal para participar y la existencia de representantes:

“Lo que yo conozco a lo largo de estos años de experiencia en la docencia es que cuando se habla de participación por lo general se mencionan los diferentes estamentos que tiene la institución y a los cuales se nos invita a participar y se invita a los estudiantes y padres de familia” (J.Ch., Docente Colegio La Toscana Lisboa, 2015).

Así, de acuerdo a lo hallado en la normatividad, a los elementos expresados por los docentes e inferidos en mi rol de investigadora, se asevera que en los docentes está instalada una percepción en torno a la participación desde la formalidad, entendiendo que tiene como punto de referencia el marco legal del Ministerio, y que no se vislumbran otros elementos de participación más allá de los sujetos o representantes que conforman los entes de gobierno y dirección, por lo tanto no aparecen rasgos como el reconocimiento de procesos en donde participan los estudiantes, comprensión de la responsabilidad que contiene el participar y comprensión de la finalidad de participar.

Tales atributos de dicha participación puede denominarse no solamente formal, en el entendido de que la única expectativa es la consolidación de las instancias formales que conforman el gobierno escolar como tal; sino que desde lo expuesto por Trilla y Novella (2001), es una participación simple, reconociendo que es una participación enfocada únicamente hacia un proceso o actividad como espectador o ejecutante, además, donde los sujetos no tienen ninguna intervención en los procesos de preparación y menos en los procesos de decisión.

Ahora bien, desde la *perspectiva* propuesta por la Secretaría de Educación Distrital, específicamente en los elementos de las semanas de participación en los colegios oficiales se hace la apuesta por tener en cuenta dentro de la formación integral no sólo la dimensión académica, sino también la dimensión de la criticidad, de la autonomía, todas ellas conducentes hacia la defensa de los derechos que les corresponde, y con la intencionalidad de propender por

las transformaciones de sus entornos. Dichos rasgos, tienen un mayor nivel de relación ya no con el mero asunto formal de participar, sino con el enfoque de la participación de alta intensidad.

Es de resaltar que dentro del propósito de las semanas de participación en los colegios distritales, se hable acerca de la conciencia en cuanto no sólo a la pertenencia sino a la capacidad de transformar la comunidad, tal elemento, puede ser la prolongación de uno de los atributos de la participación de alta intensidad, de aquel que reza sobre la comprensión tanto del sentido como de la finalidad de la participación y de manera particular de la conciencia de tomar decisiones desde un espectro solidario, es decir, que se valore el posible impacto o influencia que llegue a generar en el entorno, en la comunidad.

Los lineamientos en los que el distrito enmarca la participación son básicamente en cuanto al fortalecimiento de la democracia, la ciudadanía y la convivencia, y aunque en las últimas alcaldías el tema de la educación ha estado en primer plano y se ha intentado dar un viraje a lo que significa la democracia en la escuela, así como la importancia de la ciudadanía y la convivencia, esto no deja de ser un discurso hegemónico, es decir: *“si uno lo ve bien, va encaminado es a que los estudiantes sientan que si se les tienen en cuenta, para al final formatearlos en un solo formato el de la obediencia”* (N.R., Docente Colegio Saludcoop sur, 2015).

Se logró reconocer la enorme brecha que puede existir entre lineamientos como los expresados por la Secretaría para las semanas de participación, en donde se reconocen algunos avances, pero igualmente, está la percepción de representar sólo un discurso más, tal vez con la pretensión de generar sensaciones de mayor participación pero que en últimas, sólo se reconocen los canales de la participación formal dentro de las instituciones. De acuerdo a Trilla y Novella (2001), sólo se estaría materializando una modalidad de la participación, que ellos denominan simple, en donde los individuos se limitan a seguir indicaciones; y por lo tanto se están

desconociendo otros rasgos o atributos de la participación: consultiva, proyectiva, y la misma metaparticipación.

Así, de acuerdo a lo manifestado por la docente NR, no evidencia participación consultiva, es decir, que a los estudiantes no se les indagó acerca de sus opiniones o percepciones sobre diversos asuntos de la comunidad educativa. Tampoco se les consideró como parte de un proceso, sino que se les asigna el rol de ejecutantes o destinatarios. Y menos aún, se les orienta en torno o bien a evaluar los espacios de participación que tienen o generar otros que respondan a niveles y expectativas mayores de ser tenidos en cuenta.

De acuerdo con lo anterior, a lo pretendido por la Secretaría en cuanto a la semana de participación y a la percepción de la docente, me atrevo a afirmar que el asunto de la participación de alta intensidad es un proceso, en el cual se requiere de un marco de lineamientos, de comprensión de los mismos, pero que todavía no existen experiencias reconocidas por los docentes, en donde el nuevo discurso asuma características, roles, dinámicas más allá de los espacios formales de la participación que han existido por un largo tiempo en los colegios.

Implicaciones de la legislación educativa sobre participación en la práctica pedagógica del maestro.

Respecto a los aspectos de la política educativa encaminados a la participación que conoce y la opinión que tienen los entrevistados, se encontraron los siguientes elementos. La entrevistada del Colegio Saludcoop (JA), respondió que “*existen dos grandes vertientes de política pública, el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito*”, (NR), manifestó un interés más definido por las políticas distritales y JCh habló sobre cierta relación entre algunas normas del Ministerio y orientaciones de las últimas secretarías de Educación del Distrito. Acerca del tópico de la participación, la primera entrevistada, la relacionó con el gobierno escolar, la elección del personero estudiantil, el contralor estudiantil,

los representantes de curso, la semana de participación y las mismas competencias ciudadanas; la segunda entrevistada coincidió en la semana de la participación, el gobierno escolar, los ejercicios electorales y de votación, y el último, reafirma los medios de participar en la institución con un poco más de libertad e inclusión desde la secretaría de educación.

Al indagar en torno si perciben cambios o transformaciones en la política pública focalizada hacia la participación en los últimos años, la docente JA, consideró que en los últimos años se ha hecho una mayor relevancia al tema de la participación lo que se ha hecho visible en las semanas de participación, las elecciones estudiantiles y los diversos mecanismos de participación; mientras que los docente NR y JCh, en términos generales, aseveran que desde un esfuerzo distrital se han hecho varias apuestas para que los estudiantes participen, sin embargo, relacionan tal concepto con acciones que reproducen un sistema.

Al preguntar sobre características que sean lideradas a nivel nacional en pro de la participación, JA, manifestó; “...no tener un mayor conocimiento”; NR, aseveró que “*la participación a nivel nacional se ha asociado mucho con los asuntos de los temas de ciudadanía, de convivencia y de elecciones estudiantiles*” y JCh, afirmó que su experiencia siempre ha sido en la ciudad de Bogotá y no tiene el hábito o los medios para configurar una visión nacional al respecto de la participación y por lo tanto habla desde su experiencia inmediata.

En torno a qué otros elementos deberían insertarse en la política pública enfocada a la participación, JA ellas consideró que “*debería potenciarse desde los primeros grados escolares, asimismo, desde las diferentes áreas y proyectos de la institución debería implementarse una cultura en cuanto a una verdadera participación, que sea más real*”; empero NR, además de enfatizar en la necesidad de sobrepasar el discurso de la participación, “*considero que se debe propender por sujetos críticos, autónomos, con la capacidad de participar más que ser representados como tal, que tengan la posibilidad de concebir la participación como un derecho*

y como un deber”; por último el docente JCh, manifestó que deben adelantarse procesos creativos que permitan una mayor participación real por parte de los estudiantes.

De acuerdo a lineamientos es claro que el asunto de la participación focalizada a la toma de decisiones debe hacerse en el marco del gobierno escolar el cual se halla conformado por tres grandes instancias como lo son el rector, el consejo directivo y el consejo académico (Ley 115 de 1994). Se considera una participación representativa en la medida en que los integrantes conforman los órganos de gobierno escolar, ya que dentro del consejo directivo se convocó la participación de representantes del personal docente, de los padres de familia, de estudiantes, de egresados y de los sectores productivos organizados; de otro lado, el consejo académico, convocó representantes de un docente por cada área que ofrezca la institución educativa.

Sin embargo, además se debe resaltar que a la luz del decreto 1860 de 1994, se trazan lineamientos para la configuración en particular del consejo estudiantil, es decir que se traspasó la formalidad, y se motivó tanto la deliberación como la autonomía, la discusión, las estrategias de rendición de cuentas, los mecanismos de consulta y toma de decisiones. Asimismo, se evidenció que existen otros canales para la participación de los estudiantes como son los vigías en temas ecológicos, los consejos consultivos en donde tienen asiento estudiantes, el comité de presupuestos participativos; además de otros a nivel local como la mesa local de estudiantes en el tema de política pública, la red de contralores estudiantiles. Es necesario mencionar la existencia de espacios de participación de los estudiantes a nivel distrital como lo es la mesa estudiantil distrital de política educativa y las redes tanto de contralores, como de cabildantes y personeros.

Por lo tanto propuestas o iniciativas que surjan en actores como los estudiantes, docentes, personal administrativo, padres de familia, egresados y personas de la comunidad en general, pueden ser canalizadas en el sentido de ser recibidas por parte de algunas de las instancias del gobierno escolar con el propósito de ser analizadas y de acuerdo a procedimientos poder ser

aceptada o rechazada, en el caso de ser aceptada hacerla transitar por una serie de etapas, que pueden ir desde ser complementada, ajustada o avanzar sin ninguna observación, hasta llegar a la instancia que corresponda y poder ser tomada como objeto de estudio y reconocer su viabilidad desde la opción de mejorar procesos de orden académico, de convivencia o administrativo.

El otro gran referente en el tema de política pública es el que proviene por parte de la Secretaría Distrital de Educación, la cual ha propuesto la estrategia de la semana de la participación a través de la cual se pretende fortalecer las capacidades ciudadanas y de convivencia y se le apuesta a la formación de seres humanos críticos, autónomos, reflexivos, con capacidad de ejercer sus derechos, con criterios para la transformación de sus entornos. "... la comunidad educativa debe disponer tiempo y espacio para construir reflexiones colectivas que trasciendan el aula, que generen agendas colectivas y fortalezcan las relaciones del colegio con otras organizaciones y procesos". (Secretaria de Educación Distrital, s.f., p. 5)

Aun cuando se habla de la semana de la participación, se expone como un proceso que se puede insertar en la cotidianidad de las relaciones interpersonales que establecen a diario los estudiantes en los diferentes escenarios. Asimismo se señaló la participación como un todo que está integrado por ser parte, tomar parte y sentirse parte. "(...) implica la disposición de técnicas y formas de hacer que empoderan, generan diálogos horizontales de saberes y promueven el reconocimiento propio y del otro y otras" (Secretaria de Educación Distrital, s.f., p. 17).

A continuación se plantean elementos de un balance que surgieron a partir del análisis entre las respuestas dadas por las entrevistadas y los marcos referenciales. Sobre la política educativa de la participación, a partir de lo expresado por las docentes entrevistadas, es claro que coexisten dos grandes referentes, uno de orden nacional y otro de orden local. En cuanto a la primera, dentro del imaginario de las personas entrevistadas se encontraron los asuntos del gobierno escolar a través del cual se pretendió posibilitar la participación democrática de los distintos

actores de la comunidad educativa, tal como aparece en la ley 115 de 1994. En las respuestas dadas por los docentes aunque aparece el concepto de gobierno escolar no aparecen desglosadas las tres grandes instancias como lo son el rector, el consejo directivo y el consejo académico. En cambio en cuanto a la participación asociada al plano representativo, hicieron mención de ejercicios y dinámicas tendientes al nombramiento del personero estudiantil, el contralor estudiantil, los representantes de curso y de manera particular la semana de participación.

Se consideró de gran pertinencia el que dentro de las comunidades educativas existan las instancias del gobierno escolar, porque representan la posibilidad de recepcionar y analizar las diferentes propuestas o iniciativas que surjan de los integrantes de las comunidades educativas, además que cada una de ellas tenga dentro de sí unos procedimientos o mecanismos que vayan desde la motivación a que consoliden propuestas hasta las fases para la implementación de las mismas con sus correspondientes evaluaciones de impacto.

Fue necesario reconocer la posible complementariedad entre lineamientos nacionales y distritales en materia de participación, así, desde lo planteado por el distrito se redimensiona la participación, que va más allá de la consolidación de los representantes en las instancias del gobierno escolar, y se adentra en la promoción de la autonomía, de la deliberación, de las iniciativas, de la reflexión, de asumir actitudes críticas.

De otro lado, se hizo un reconocimiento de los elementos expuestos por las entrevistadas, quedó claro que un gran porcentaje del asunto de la participación de los estudiantes se enmarca en el territorio de la institución educativa que por cierto ofrece una gran variedad de posibilidades de expresión de los estudiantes: vigías, contralor, representantes, veedor, consejo de estudiantes, entre otros, sin embargo, la política educativa ofrece la posibilidad de que los estudiantes participen en territorios más amplios como son tanto las localidades como el mismo distrito, la

participación no se agota en los escenarios del colegio como tal, sino que también puede darse en mesas locales y distrital de formulación de política pública.

El anterior hallazgo permitió hacer una serie de reflexiones, así: para los docentes entrevistados que cuentan con 8 años de experiencia en la labor docente, ha quedado arraigado una concepción de participación en términos de formalismos y en materia de configuración del gobierno escolar como tal; no se percibe una actualización en dos grandes asuntos: el primero de ellos tiene que ver con que la participación como política también requiere procesos que permitan reconocer que no es sólo representar a un grupo de personas sino generar dinámicas caracterizadas por el espíritu propositivo o de transformación, la actitud crítica, el análisis de contexto, los diagnósticos de realidades que puedan ser cambiadas, el diseño de etapas, entre otras; y segundo, es imprescindible ampliar el territorio de la participación, más allá de las mismas instituciones educativas, en donde los estudiantes puedan situarse en los contextos de las mismas localidades y del mismo distrito, una visión más amplia de la realidad podrá generar nuevas posibilidades de aprehensión de la realidad, de las situaciones que sean más recurrentes y de las opciones de interacción, tales atributos dan cuenta de lo referido por Martínez (2008), en cuanto que más allá de un maestro instrumentalizado, subyace un maestro intelectual, que da cuenta de un saber propio, el pedagógico.

En tal sentido, ejercicios como el análisis, las propuestas, los diagnósticos y rutas de intervención deberán ser de más envergadura y de mayor impacto, lo que simultáneamente generará nuevas opciones de situarse en la realidad, de comprender los fenómenos educativos y de robustecer posibles lineamientos de intervención.

En el tópico de la percepción de cambios o transformaciones en la política pública, desde una mirada externa, se apreció claramente que para los docentes entrevistados no se perciben los cambios que vienen siendo liderados desde la política distrital, que más allá de los mecanismos

de participación procura generar procesos, actitudes, espacios, encuentros y dinámicas que aporten a la formación integral de los estudiantes; tal inferencia establece una tensión con el ejercicio de "... criticar y liberar, para salir del encierro y buscar otros horizontes, más libres y abiertos..." (Quiceno, 2002, citado por Martínez, 2008, p. 50).

Un hallazgo particular obtenido en el conversatorio con uno de los entrevistados, es respecto a la necesidad de generar procesos de participación con mayor énfasis desde los primeros años de escolaridad de los niños y niñas, lo cual debe implicar en que el mayor número de esfuerzos no se centraran sólo en los estudiantes de los últimos años de la institución sino en generar acciones y procesos, tal vez con la misma proporcionalidad, a todos los cursos y ciclos del colegio.

Por lo tanto, al hacerse referencia a la participación democrática, tal como lo plantea el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, es necesario tener en cuenta que dicha realidad requiere ser atravesada por lo que se ha denominado las prácticas pedagógicas en la escuela. En otras palabras, no aparecen situaciones de manera fortuita o espontánea en los ambientes escolares, se requieren intencionalidades por parte de los docentes.

Así, de acuerdo a Restrepo y Campos (2002), son necesarias las prácticas pedagógicas que apuntalan la existencia de la participación democrática, dentro de la cotidianidad y en las diferentes esferas son necesarios modos de intervención, con pretextos materiales, con referentes intelectuales, con ejercicios y procedimientos, desde los cuales se propenda la creación de los imaginarios colectivos en torno a la participación democrática.

Del mismo modo, la participación e iniciativas y responsabilidad, expuestos en el plan sectorial de educación 2012-2016, necesita de varios soportes para su materialización, uno de ellos son las prácticas pedagógicas que para Martínez (s.f.):

La práctica pedagógica se constituye así en una práctica de saber en donde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman se recomponen permanentemente superando la imagen de algo estático y perfectamente definido (p. 6).

Uno de los objetos de reflexión ha de ser la participación de los estudiantes, las iniciativas que formulan y llevan a cabo, los niveles de responsabilidad y corresponsabilidad que acompañan los procesos, todos ellos requieren de prácticas que permitan reflexionar y considerarlas como realidades dinámicas, lejos de referentes preestablecidos y formalistas.

Al ahondar en los vectores que tienen presencia dentro de la formulación de política en participación, tanto en el ámbito nacional como distrital, se puede manifestar que dentro de dichas políticas existen referentes ubicables en lo que se ha definido participación de los estudiantes en clave de alta intensidad.

Uno de los elementos hallados se encuentra dentro de la ley 115 de 1994, en donde aparece el concepto de proponer, es decir, se habla explícitamente de las iniciativas que pueden ser propuestas por diferentes sujetos, entre ellos los estudiantes; tal rasgo, es un elemento que integra la denominada participación de alta intensidad.

No de menos valía, es cuando se indica que uno de los grupos de sujetos que tienen cabida dentro de la instancia del gobierno escolar, es el de los estudiantes, más que algo nominal, es el reconocimiento de dicho grupo poblacional, el cual tiene asiento en la máxima instancia de decisión al interior de las comunidades educativas.

En el ámbito particular de la personería estudiantil, aparecieron otros rasgos identificables dentro de la categoría de participación de alta intensidad, entre otros: promover el cumplimiento tanto de derechos como de deberes, la divulgación a la opinión de informes y mecanismos para recoger inquietudes y propuestas.

En el plano de orientaciones distritales, se debe hacer mención del ejercicio denominado semanas de participación en los colegios oficiales del Distrito Capital, en donde, a propósito de la participación de alta intensidad, se procura; construcción de aprendizajes ciudadanos, ciudadanías activas, críticas y creativas en procura de acciones de transformación.

Desde lineamientos distritales, se hizo énfasis en las etapas últimas de lo expuesto por Trilla y Novella (2001), en las fases llamadas participación consultiva, proyectiva y metaparticipación, que acontece en la medida en que los sujetos tienen la posibilidad y la comunican, en torno a la validación o creación de nuevos espacios a través de los cuales circule y transite la participación de ellos, respecto a las diversas esferas y realidades de las comunidades educativas que integran.

Capítulo IV:

Intenciones y modos de hacer del maestro que promueve la participación de alta intensidad.

El cuarto capítulo se conformó, inicialmente por lo que se denomina el contexto en el cual se hace la presentación de la caracterización de los Colegios Saludcoop Sur y La Toscana Lisboa, en particular desde la perspectiva del asunto de la participación, tanto en los documentos de los proyectos educativos institucionales, como de algunas prácticas y proyectos de orden transversal que los constituyen.

Seguidamente, aparece la descripción de los aspectos más representativos de las prácticas pedagógicas de alta intensidad, a partir de la conjugación de postulados de autores, relatos y pronunciamientos de las docentes tomadas como unidad de análisis y la perspectiva de mi rol como investigadora, apuntalando los elementos entre asuntos que suscitan rupturas, y se convierten en insumos para la construcción de discursos emergentes.

Contexto

Sobre lo alternativo en las prácticas pedagógicas en participación se hizo un reconocimiento de aquellas que acontecen en las instituciones educativas denominadas Colegio Saludcoop Sur y La Toscana Lisboa, pertenecientes a la Secretaría de Educación Distrital, las cuales brindan educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica; atiende en las jornadas de la mañana y tarde; se encuentran ubicadas en las localidades de Kennedy y Engativá.

La misión del colegio Saludcoop sur es:

El colegio Saludcoop Sur IED propicia la formación de niños, niñas y jóvenes, de la comunidad de la UPZ Calandaima, en educación preescolar, básica y media académica, para que sean capaces de trascender como personas en su entorno y desarrollen el

pensamiento científico y tecnológico humanizante, por medio de proyectos de investigación escolar, que generen una transformación socio cultural (Colegio saludcoop sur, 2012, p. 5).

Además, tiene el énfasis en ciencia y tecnología para el desarrollo de la actitud científica, la apropiación, uso y cualificación tecnológica en función del mejoramiento de los proyectos de vida. Cuenta con unos principios rectores de todo el ejercicio formativo: convivencia armónica desde la ética del cuidado, el desarrollo educativo para el mejoramiento del proyecto de vida y el trabajo en equipo. En el campo de valores toma como referentes el respeto, la cooperación y la autonomía.

Algunos de los rasgos del perfil del egresado que se ha trazado la institución son los siguientes:

Expresar respeto por sí mismo, por los demás y por su entorno. Actuar y tomar decisiones en forma autónoma y responsable que permitan su desarrollo personal y la resolución pacífica de conflictos. Asumir un compromiso de cooperación para el logro de objetivos que mejoren su vida y la de su comunidad. Demostrar valores y principios que fortalezcan la calidad de vida propia, familiar y de la sociedad. Asumir una actitud investigativa y crítica que fortalezca su futura formación intelectual... (Colegio saludcoop sur, 2012, p. 7).

Respecto al modelo pedagógico de la institución, emplea el modelo social cognitivo centrado en el aprendizaje. “Este modelo considera fundamental la relación entre el contexto sociocultural y la escuela, en función de garantizar el desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento y el desarrollo emocional para la convivencia en sociedad, relacionando el mundo de la Escuela con el Mundo de la Vida” (Colegio saludcoop sur, 2012, p. 8).

Dentro de la caracterización de los estudiantes, la hace de acuerdo a los ciclos, cinco en total, y de cada uno de ellos hace la identificación de los tópicos socio afectivo, cognitivo, físico creativo y convivencial, además tiene condensado para cada uno de ellos rasgos del perfil de los

estudiantes. Dentro de la amalgama de proyectos transversales tiene el denominado proyecto de democracia, el cual:

Tiene como objetivo conocer y comprender normas y valores asumidos como universales, profundizar el conocimiento y la responsabilidad con valores como la vida, la búsqueda de la verdad, el bien, la paz, la justicia, la tolerancia, la libertad, la solidaridad, la igualdad, la honradez y el entendimiento internacional e intercultural, propiciando en el educando la afirmación de los conceptos del respeto por el otro y del disfrute de las diferencias, como condiciones para el desarrollo de una convivencia pacífica (p. 21).

Ahora bien, dentro del proyecto educativo institucional, nominalmente aparecen varias referencias a la participación como tal. En una de ellas, dentro del ítem de la filosofía institucional se considera como uno de los cuatro grandes propósitos a formar en los estudiantes, el prepararlos para la participación, cabe decir, que no se caracteriza o define dicha categoría.

Otra referencia, se encuentra dentro de la caracterización que se hace sobre los estudiantes del ciclo V (décimo y undécimo), en donde se registra que dentro del componente convivencial se observa temor a la participación. Luego en el capítulo de la autoevaluación institucional se considera la participación de la comunidad como una estrategia que ofrece una mayor alineación y respaldo a las acciones de mejoramiento.

Sin embargo, en el capítulo de los procesos administrativos, en particular cuando se habla del gobierno escolar, se define a la participación como: "... el derecho a hacer uso de la capacidad de opinar, analizar, criticar y asumir puntos de vista, acciones o propuestas en el grupo, comunidad o sociedad a la que se pertenece" (Colegio saludcoop sur, 2012, p. 24), y se asevera que en la institución están dadas todas las posibilidades para que los estudiantes participen en las decisiones del gobierno escolar.

Por su parte, el Colegio La Toscana Lisboa tiene como misión:

Promueve la formación integral de niños, niñas y adolescentes de los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media académica, con énfasis en las competencias comunicativas y la formación en valores que permitan su continuidad en la educación superior a nivel técnico, tecnológico o universitaria y_o su desempeño laboral con alto compromiso social (Colegio La Toscana Lisboa, 2015, p. 12).

La institución ha definido lo que ha llamado unos factores claves de éxito, así; la formación integral, énfasis en competencias comunicativas, formación en valores, continuidad de educación superior y desempeño laboral.

El término del participar como tal aparece en varios de los componentes de las orientaciones institucionales y tiene varias acepciones: se habla acerca de que el estudiante debe participar activamente dentro del propio proceso de formación integral y complementario dice: “Capaz de participar activamente en la toma de decisiones de la comunidad” (p. 37). ”Todos los miembros de la comunidad educativa: rector, coordinadores, docentes, estudiantes, egresados, sector productivo son competentes para participar en la dirección de las instituciones de educación y lo harán por medio de sus representantes en los órganos de gobierno escolar...” (p. 36). En términos generales se habla de que los diferentes actores de la comunidad educativa podrán participar en el gobierno escolar a través de sus representantes.

De otro lado, dentro de la contextualización es pertinente hacer mención en particular de los tres docentes que apoyaron el proceso de investigación, desde la técnica de la entrevista semiestructurada, ellos son: Johanna Arias, quien trabaja con estudiantes de cuarto grado en el colegio Saludcoop sur y dinamiza el proyecto *Cuando mi voz cuenta*; la docente Nancy Ramos, del colegio Saludcoop sur, desarrolla sus acciones pedagógicas con estudiantes de grados noveno, décimo y undécimo, y lidera el proyecto del gobierno escolar; y el docente Jeisson Charris, del

colegio La Toscana Lisboa, responsable del proyecto denominado: Semillero de la comunicación que tiene como objetivos: formar estudiantes en competencias básicas que contribuyan con el buen y adecuado uso de medios de comunicación, fortalecer habilidades comunicativas de los estudiantes, hacer visible y apoyar nuestro Proyecto Educativo Institucional; todos ellos pertenecientes a la planta del Distrito.

Ahora bien, los docentes manifestaron que respecto a tanto espacios como prácticas de participación existentes en su institución, están:

El gobierno escolar, las elecciones, el aula de clase... Como espacios tenemos el aula de clases, el gobierno escolar, los diferentes proyectos transversales, la radio escolar. Como practicas establecidas está el proceso de votación en las elecciones del gobierno escolar (JA y NR, JCh, 2015).

Los mismos docentes al hacer una reflexión sobre los elementos anteriores consideraron que:

Aunque son un tanto cerrados permiten cierta participación, pues muy poquita de los estudiantes, pero la permiten, el salón si es un espacio que permite un gran trabajo con los estudiantes, pues uno cierra la puerta y es libre para soñar y hacer cosas diferentes con los niños. Algunas prácticas si son muy formales, muy a las formas del gobierno, por ejemplo, la imposición (JA y NR, 2015). Es muy distinto el asunto de la participación de la decisión y en ello se debe tener claridad con los estudiantes para no crear falsas expectativas, según JCh.

Al hablarse de algunos espacios configurados para la participación de los estudiantes, la docente NR los ubica en la perspectiva de la participación formal, así:

“Pues algunos de ellos son muy autoritarios y establecidos de antemano, es decir hechos a la medida de los intereses del rector, otros son más autónomos pero no de tanta incidencia

a la hora de tomar decisiones, algunos son espacios formales donde los estudiantes solo sirven para un fin establecido por otros. Algunas prácticas son solo la reproducción del sistema político que tenemos hoy en día” (NR, 2015).

“la institución, tiene clara sus directrices y marca muy bien las jerarquías, así que aunque si se tiene en cuenta al chico en muchas cosas, las decisiones al final, hacen parte de quien está frente a los procesos, llámese académicos, convivenciales, de inversión, todo eso. Además hay miedo en darles a los chicos cierta cuota de poder” (JCh, 2015).

Por lo tanto en mi calidad de investigadora se infiere que más allá del asunto nominal, es decir, que dentro del proyecto educativo se hacen algunas referencias a la participación de los estudiantes sin catalogarse o adjetivarse de alta intensidad, dentro de la percepción de los docentes tomados como unidad de análisis, se asocia la participación con algunos espacios formales como el gobierno escolar, además, de las mismas aulas de clase y algunos proyectos de orden transversal; además, enfatizan que los procesos de votación en los entes de gobierno escolar, lo cual evidencia una determinada cultura de participación en el ámbito, en gran medida, solamente formal pues según ellos, la institución tiene ya definidos los espacios para tomar las decisiones lideradas particularmente por actores que representan la institucionalidad, dejando de lado posibles pronunciamientos de los estudiantes como tal.

Asimismo, se concluye que se encontraron muy pocos rasgos o atributos, dentro de lo que plantean los entrevistados, que existan respecto a participación de alta intensidad en los estudiantes de dichas instituciones. Tal hallazgo permite evidenciar que dentro del ejercicio escritural de la institución, toda vía no aparecen matices de lo que es una participación de alta intensidad y por lo tanto, la materialización en experiencias, prácticas, rutinas y rituales no existe.

La participación como derecho.

El constructo teórico de la alta intensidad, dentro del ámbito de las ciencias sociales, actualmente tiene un mayor desarrollo y profundidad en el contexto de los derechos de los ciudadanos, más que en los escenarios pedagógicos, de ahí que se analizaron elementos expuestos en particular por Aguiló (2009), los cuales sirvieron como pautas de reconocimiento y análisis de algunas situaciones desarrolladas en los contextos educativos de los colegios distritales de Saludcoop Sur y La Toscana Lisboa.

Al utilizar el calificativo de alta intensidad, se infirió la existencia no sólo del concepto de baja intensidad sino de su conexión con situaciones de las instituciones educativas, para Aguiló (2009), una ciudadanía de baja intensidad está relacionada con un sujeto formal de derechos pero con poca capacidad para ejercerlos, para ponerlos en acción y hacer uso del poder que conlleva. Así, se puede catalogar la existencia de una participación de baja intensidad, en la medida de que existen en la institución protocolos, rituales, agendas, personas, procedimientos e informes a través de los cuales se deja constancia en cuanto que se procura la participación por parte de los estudiantes; sin embargo, en una cantidad significativa, no traspasa lo convencional y no se adentra en prácticas asociadas con la deliberación, la proposición la consulta, la participación en toma de decisiones, el análisis de los espacios y la creación de nuevos para participar significativamente.

Contraria a la baja intensidad se encuentra la alta intensidad, según Aguiló (2009):

Basada en una cultura política democrática y emancipadora que sitúe como eje central de su propuesta las prácticas sociales inclusivas y participativas, a partir de las cuales el conjunto de la ciudadanía pueda desempeñar un papel activo, crítico y responsable, así como ejercer una acción político-cívica más allá del voto electoral y las demandas de reconocimiento de derechos individuales... (p. 17).

Transfiriendo postulados de la alta intensidad de la ciudadanía, a los espacios propios de las acciones educativas de la educación formal, se consideran como rasgos constitutivos de una participación de alta intensidad por parte de los estudiantes en la medida en que existan mecanismos claros y explícitos que sean inclusivos, que permitan la participación de todos los agentes a través de mecanismos discutidos y consensuados por los implicados, en donde los estudiantes de acuerdo a su desarrollo cognitivo, emocional y social puedan ejercer liderazgos que superen la participación pasiva, en donde su ejercicio valla más allá de las acciones electorales y se puedan sumergir en los diagnósticos de la institución, en el reconocimiento de las necesidades más sentidas por los actores de la comunidad, en el desciframiento de las tensiones propias del colegio, en el reconocimiento de las fuerzas de poder, en las acciones articulantes de las prioridades y las disponibilidades presupuestales, en comprender e indagar los rubros y cifras y balances de los estados financieros del colegio, en aprehender los derechos y deberes de todos los sujetos de la comunidad, en participar en planes de intervención inmediatos y a mediano y largo plazo que procuren el fortalecimiento de un adecuado ambiente de estudio en las aulas y en la institución.

De otro lado, es interesante en lo planteado por Aguiló (2009), cuando habla de la construcción de ciudadanía de alta intensidad, por lo tanto, es un imperativo desatar un clima de diálogo acerca de cómo formar, cómo construir una participación de alta intensidad por parte de los estudiantes, en donde dicho asunto ya no es algo fortuito, o inexistente en los estudiantes, o que existe en algunos de ellos, sino que responda a procesos formativos en donde el estudiantado en general reciba elementos formativos conducentes a que vivan la transición de la baja intensidad a alta intensidad en el tópico de la participación.

En lo manifestado por la docente JA dijo que: *“la participación para mi es la acción que llevo a cabo cuando quiero ser escuchada y tenido en cuenta, es un derecho que tenemos y que*

está estipulado en la constitución política, pero del que poco conocemos”; lo cual permite decir que existe una asociación clara respecto a la participación como un derecho y que a la vez se encuentra consagrado dentro de la Carta Magna pero sobre el cual existe un determinado desconocimiento.

“Para mí la participación es un derecho, un deber y una responsabilidad, es una acción y una decisión, es decir, es la capacidad y el instrumento que tengo para hacerme sentir en el mundo, para ser parte del mundo en el que habito”. (JA) La docente NR, coincide en relacionar la participación con el tema de los derechos, además, incluye no sólo el asunto de los derechos del sujeto sino de los deberes, y lo considera como instrumento para hacerse partícipe en el mundo. El docente JCh, asevera que el evento de la participación se diferencia de la decisión, ya que esta última sobre todo la realizan los docentes, directivos y padres de familia en la institución.

En el ámbito de los derechos del sujeto, y tal como lo relacionan las docentes, en el artículo 270 de la constitución política de Colombia se habla acerca de la participación ciudadana y de los mecanismos de participación como instrumentos para que los ciudadanos ejerzan los derechos que les pertenecen.

Por los elementos anteriormente expuestos, en mi rol de investigadora se expone: dentro del pensar de las docentes es clara la asociación que realizan respecto a la participación y los derechos de los sujetos; toman como fundamento la Constitución Política, y como ésta irriga el mundo del contexto de las instituciones educativas; se evidencia la existencia de un soporte argumentativo de la participación; sin embargo, aunque no le es propio a la norma, dentro de lo socializado por las docentes, en el discurso de la participación como derecho, no se esbozan rasgos de lo que es una participación de alta intensidad.

Prácticas pedagógicas e intencionalidades

Dentro del ejercicio profesional de los docentes, incluidos los que desarrollan su labor en la ciudad de Bogotá, D.C., se reconocieron diversas intencionalidades dentro del cúmulo de prácticas pedagógicas, a continuación se describen algunas de ellas analizadas desde el texto: Una epistemología del sur (De Sousa: 2009).

En tal sentido el autor habla de la ecología de los saberes en el entendido no sólo del reconocimiento de otros saberes sino de otros criterios de rigor y validez, tanto de los planteamientos como de las justificaciones de las acciones y prácticas al interior de los escenarios educativos. “La utopía del interconocimiento consiste en aprender nuevos y extraños saberes sin necesariamente tener que omitir los anteriores y propios” (De Sousa, 2009, p. 114). Así, no implica el desconocimiento o la no suficiente valoración de algunas expresiones de la participación orientada hacia los estudiantes, que como se dijo en el apartado anterior podría caracterizarse por cumplir la formalidad de las normas; en cambio, al hacer un reconocimiento de algunos aportes, se tomarán como insumos para avanzar hacia nuevos saberes y posibilidades en la medida de la materialización de comportamientos, orientaciones, actitudes, procedimientos y agendas en donde existan mayores niveles de participación de los discentes. Los aspectos de rigor no sólo serían el cumplimiento de los aspectos formales de las normas en cuánto a la participación de los estudiantes, sino que pueden ser enriquecidos con otro tipo de vectores tales como la apropiación, el carácter propositivo, la deliberación, la configuración colectiva y participativa tanto de diagnósticos como de acciones de intervención. Además, dentro de las prácticas de los docentes existen otras características, una de ellas la temporalidad.

La visibilización de las temporalidades, es decir, que el tiempo no es lineal como tal, permite que las prácticas pedagógicas de los maestros traspasen la temporalidad anual en cuanto a la realización de acciones que conduzcan a la participación de estudiantes en los diferentes

espacios que permite la institución como tal, al respecto la docente entrevistada JA, considera que: *“Pienso que la participación debe potenciarse desde los primeros grados, es decir, fortalecer en los niños ese sentimiento de que su opinión vale y cuenta en el colegio que su voz es escuchada y que aunque ellos sean pequeños tienen mucho que decir”*, así, la intencionalidad en procurar una participación de alta intensidad fisura la temporalidad anual y se inserta en una temporalidad de procesos a mediano y largo plazo, las cuales permiten procesos formativos y de experimentación de la participación de alta intensidad en bloques de años y periodos que traspasan los límites del tiempo, así se generan nuevas organizaciones de los tiempos, en donde se hace una preparación y planeación más acorde con los ritmos de vida de los estudiantes que no necesariamente están marcadas por el indicativo del año escolar.

Al respecto la docente JA considera que: *“Es necesario que se continúen fortaleciendo en el colegio una cultura de la participación, es decir que desde las diferentes áreas y proyectos de la institución, la participación de los estudiantes sea real*, así, la implementación de proyectos por parte del colegio se convierten en espacios promotores de la participación, que van mucho más allá de algunas prácticas formales de participación que tienen el ciclo de aparecer en los primeros meses del año escolar y que luego se van desvaneciendo a lo largo del mismo, y que suele repetirse en los diferentes años.

En tal medida, la participación de alta intensidad no termina en las actas de selección y nombramiento de los estudiantes en los diferentes espacios, sino que asigna instrumentos para forjar procesos de formación, participación, evaluación y retroalimentación a lo largo de los años escolares, tal como lo mencionó la docente NR, que desarrolla su labor pedagógica con estudiantes del ciclo V, de acuerdo a lo observado en la docente, ella realiza procesos de diálogo con los estudiantes una vez emitidas las actas acerca de los integrantes de los estudiantes en las diferentes instancias de participación, como resultado hace un listado de aquellos posibles temas

en los cuales se desarrollen procesos de formación de los estudiantes a los largo de los tres primeros periodos académicos. En tal sentido, dentro de lo observado se encontró que:

“La maestra Nancy Ramos les saluda, presenta a su compañera María Plazas y luego se presenta ella, luego felicita a los estudiantes por el interés que muestran de participar en los asuntos del colegio, iniciando un dialogo con los estudiantes sobre las razones que los llevaron a lanzarse como candidatos a las diferentes instancias de participación, los estudiantes muestran una buena disposición para hablar levantando la mano para pedir la palabra, la maestra MP enumera la forma de participar. A1: Porque quiero representar a mi curso. A2: Soy candidato porque me interesa poder ser quien pueda vigilar que se cumplan las cosas del colegio, que no se tomen decisiones sin tenernos en cuenta. A3: Quiero poder ser quien represente a todos los estudiantes, poder defenderlos y proponer cosas que salgan de los estudiantes y no siempre de los maestros. A4: Quiero cuidar la naturaleza y el colegio A5: quiero que por medio mío puedan ser escuchadas las propuestas de mi curso”.

Para el docente JCh, el asunto de la participación como tal implica otros elementos que pueden ser formados en proyectos, y no necesariamente en las aulas a través de los ejercicios académicos formales. *“En el colegio a veces no se logra trascender como uno quisiera, en el semillero se ha logrado que los chicos se vean desde otra perspectiva, desde la autocrítica y autorregulación”.*

De otro lado, las intencionalidades de las prácticas pedagógicas de los maestros acontecen dentro del mundo de la vida, no es algo que acontece en escenarios sin tiempo ni espacio, por el contrario, es necesario tener en cuenta que: *“La ecología de los reconocimientos se vuelve más necesaria a medida que aumenta la diversidad social y cultural de los sujetos colectivos...”* (De Sousa, 2009, p. 120), por lo tanto, dentro de las intencionalidades de las prácticas pedagógicas se

encontró que se reconoce la diversidad, las particularidades, el mundo cultural y emocional de los estudiantes, ya que en gran medida se les ha percibido desde una intencionalidad uniforme y homogénea. Desde tal perspectiva una participación en alta intensidad requiere del reconocimiento de los matices sociales, culturales, organizativos, familiares, ecológicos e inclusive psicológicos, lo cual generará nuevas maneras de configurar los eventos y rutinas de participación de los estudiantes.

Los rasgos de participación de alta intensidad, previamente descritos, aparecen como un deber ser, como un thelos, como un punto de referencia o llegada, que todavía no tiene materialización dentro de los colegios Saludcoop sur y La Toscana Lisboa, sin embargo, es pertinente contar con lineamientos desde los cuales se puedan ir generando acciones puntuales y permanentes por parte de los sujetos de las instituciones de carácter educativo en el distrito capital.

De Sousa (2009), expone además la ecología de las transescalas en donde se hace un reconocimiento de lo que se denomina escalas locales-globales, desde tal planteamiento, se puede asociar al asunto de las intencionalidades de las prácticas pedagógicas de los maestros hacia los estudiantes, el que no es suficiente contextualizar los problemas, realidades y variables sólo del entorno inmediato de la institución, es necesario y pertinente, ofrecer adecuadamente elementos de la realidad extramural de la institución, del barrio donde se encuentra ubicado el colegio, de la ciudad y el país en donde se halla inmerso e inclusive de la región y continente que lo afecta.

Una intencionalidad de prácticas pedagógicas conducentes a la alta participación requiere que por parte de la comunidad educativa, y en particular de los docentes, el acercamiento de los estudiantes a realidades del medio, entorno y mundo. Dentro del proceso de investigación e indagación de información con las docentes, sólo se alcanzan a tener registros de la importancia que tienen para las docentes dentro de su ejercicio académico el que los estudiantes puedan ir

adquiriendo mayores niveles de aprehensión de la realidad del medio, no se alcanza a evidenciar si existen intencionalidades o de cómo se hace viable el reconocimiento de las tensiones y realidades que circulan en las aulas, provenientes de la realidad nacional.

Ahora, junto con la voz de los autores, se entra a reconocer la voz, el sentir y la percepción de los maestros acerca de sus mismas prácticas pedagógicas, para la docente JA, planteó que los aspectos que caracterizan sus prácticas son: *“el compromiso, la dedicación, el trabajar siempre con un objetivo claro y pertinente, la planeación, la alegría, la calidad, la organización”*.

Para la docente NR, del ciclo V, los aspectos de sus prácticas pedagógicas son:

“La incertidumbre, es uno de los principales, pues cada día es diferente, cada día tiene sus retos, el compromiso ético y político que tengo conmigo misma y mis estudiantes, la constante pregunta sobre lo que hago, es decir si lo que hago, lo estoy haciendo bien, si es lo que necesitan mis estudiantes, si realmente estoy influyendo en sus vidas. La organización y el sentido que le imprimo a lo que hago. Además, es algo que le inculco a mis estudiantes, el sentido de sus acciones y posiciones en la vida”.

En lo expresado por el docente JCh, es importante el reconocimiento de aquellos temas que para los jóvenes no sólo son importantes sino que cautivan su atención, en tal medida, los medios de comunicación tanto formales como alternativos representan una posibilidad de fortalecer el componente de la participación, más que dar orientaciones y clases de manera netamente magistral.

De los dos relatos anteriormente mencionados, se pudo apreciar cómo el asunto del reconocimiento de la diversidad social y cultural de los sujetos, De Sousa (2009), es abordado desde el mundo de la experiencia de las docentes cuando expresan que su intervención se hace a través de matices particulares y específicos como la dedicación, el trabajar en la consecución de

unos objetivos, el mismo compromiso, la alegría; manifiestan el reconocer que la cotidianidad cambia, se transforma.

Una vez hecho el reconocimiento de los argumentos por parte de los autores, de lo manifestado por las docentes, JA, NR JCh expongo que: la categoría de las intencionalidades desde De Sousa, permitió reconocer en las docentes la disposición a tener en cuenta tanto las posturas como los conocimientos que tienen los estudiantes; la temporalidad, dentro del estilo de las docentes, es algo que se rompe, es decir, acompañan a los estudiantes por un lapso considerable de tiempo, mucho más que un año, y para ello han generado propuestas o lineamientos de organización de ciclos académicos.

A continuación se hace la transcripción de lo planteado por la docente NR respecto a las intencionalidades buscadas en los estudiantes dentro de la perspectiva de una participación de alta intensidad:

“... para mí, es la construcción de una conciencia de lo que significa un gobierno escolar, de lo que significa participar y conocer un poco más de los problemas del colegio y del barrio, los espacios que abro para discutir estos problemas y cosas que pasan en la ciudad, en el país, en el mundo y como nos afectan. Desarrollar en los estudiantes la capacidad de participar, de saber la importancia de estar informados, de que es parte de su responsabilidad saber en qué mundo están viviendo” (Docente NR, 2015).

En lo expuesto por la docente se infieren algunos de los rasgos que identifican la participación de alta intensidad, entre ellos: estar informados; asociar la participación con el entorno, el medio, el territorio, el país; tener niveles de reconocimiento de las situaciones o problemas que circundan en la institución y posibilitar espacios de intercambios y exposición de posturas.

Agenciando la participación y sus implicaciones

Existen muchas posibles implicaciones en cuanto al agenciamiento de la participación, entre ellas están las rutinas y los rituales. En tal sentido no es exagerado el considerar que dentro de las intencionalidades de los maestros respecto a las prácticas pedagógicas se presentan situaciones tanto de rutinas como de rituales los cuales se van incorporando a lo largo del tiempo dentro de la cultura y vida escolar. “La rutinización como rasgo de la cultura escolar tradicional contribuye a la circulación de concepciones burocráticas sobre la democracia en la escuela, promotoras de prácticas que actualizan la democracia formal y representativa, en detrimento de una concepción profunda de la democracia...” (Castillo, 2003, p. 36), así, se evidencia que gran parte de las acciones y los análisis tenidos en torno a la participación de los estudiantes conforman unos ejercicios rutinarios, realizados año tras año, que en gran medida se detienen en los momentos de rendir informes a instancias internas y externas de la institución educativa.

La misma autora considera que la rutinización reduce el potencial de los mecanismos y los espacios de participación en las instituciones escolares, por lo cual, se hace necesario el reconocimiento de otras perspectivas como lo es la participación de alta intensidad, la cual requiere de otras rutinas e inclusive rituales, no se trata de asumir una actitud reactiva ante asuntos como los hábitos, la organización, las rutinas, sólo que se requieren nuevas, en sintonía con lo que implica procurar una participación de alta intensidad entre los niños y jóvenes de los colegios en donde existan mayores expresiones de deliberación, toma de decisiones, gestión y propuestas. La no existencia de una participación de alta intensidad, conlleva:

“... al representacionismo expresado en la formalidad de las elecciones de representantes y personeros por parte de los estudiantes..., y tiende a convertirse en un ritual para el que se dispone de un espacio y un tiempo específicos dentro del año lectivo escolar, pero del que no se guardan grandes expectativas de transformación de la vida institucional, pues las

elecciones, en tanto son un evento y no un proceso, se constituyen en un momento diferenciado del resto de las actividades escolares, sin poder articularse como parte de la propuesta escolar y sin lograr influir a través de procesos efectivos o propuestas concretas” (p. 37).

Lo que queda en evidencia es que gran parte de las rutinas y de los rituales que acompañan los procesos de participación entre y de los estudiantes, presentan entre otras las siguientes características: los colegios invierten tiempos y esfuerzos en las campañas de elección; sensibilizan y auspician niveles de entusiasmo; se generan fuertes oleadas de participación de niños y jóvenes; pero así mismo, se verifica la precariedad o ausencia de formación permanente de los estudiantes para procesos de elección, espacios y metodologías de deliberación, argumentación y contra argumentación de iniciativas y proyectos, configuración del rol de las personas elegidas, realización de espacios de rendición de cuentas y reprogramación de compromisos y tareas estudiantiles; todo lo anterior se infiere a partir de la información suministrada por las docentes en cuanto que reconocen que la gran mayoría de esfuerzos de la institución en el plano de la participación formal está encaminada a la postulación y elección de representantes de estudiantes, y no hacen mención en ningún momento, que dentro de la institución existan procedimientos de acompañamiento, formación y cualificación de procesos enfocados a la participación de alta intensidad.

En el contexto de las implicaciones de la participación la docente JA, manifestó que:

“Pues de muchas maneras, ellos se vuelven más autónomos, sus maneras de hablar con una persona que represente una autoridad cambia, como le digo, o sea ya aunque son respetuosos también dan a conocer sus opiniones, generan propuestas, las presenta a los otros compañeros y maestros, o a la rectora. Su autoestima cambia mucho, los padres vienen y preguntan sobre lo que estamos haciendo, pues los niños ya piden ser escuchados

y tenidos en cuenta, así que aunque al principio les causa temor luego se van dando cuenta que eso les permite generar espacios de diálogo” (2015).

Para JCh “los estudiantes participan en la medida en que los temas les interesa y pueden plantear y expresar sus ocurrencias que no siempre van a estar en armonía con lo que piensan o consideran los adultos, en el caso nuestro los directivos y docentes”.

Así, se evidencia que dentro de las implicaciones de la participación de los estudiantes se van suscitando cambios o transformaciones, que de acuerdo a los docentes en mención algunos de esos cambios han sido el que expresen sus opiniones y puntos de vista, el que han planteado acciones propositivas, que han tenido la capacidad de socializar posibilidad con los compañeros de aula, evidenció fortaleza en cuanto al autoestima.

“Off, pues en la institución algunas veces causa problemas el asunto, pues todavía las administraciones son muy verticales y autoritarias y quieren que las cosas se hagan como dicen los de arriba, pero bueno poco a poco se ha ido cambiando la idea de que pedir ser tenido en cuenta significa ser revoltoso o reaccionario. Con los estudiantes es muy satisfactorio ver como ellos poco a poco van perdiendo el miedo y se van apropiando de las cosas que pasan en la vida escolar, como son ellos lo que formulan propuestas y las gestionan con quien corresponda, como hemos podido cambiar el significado de ser personero, de ser contralor o representante, como ellos mismo piden cuentas de las propuestas de los diferentes candidatos” (Docente NR, 2015).

Desde Castillo (2003), en relación con lo manifestado por los docentes, se afirma que: se asocia la rutinización con atmósferas en las cuales se evidencian rasgos autoritarios, concentración de responsabilidades y poderes, ejercicios democráticos anuales sin seguimiento o procesos de mayor alcance, pocos ambientes de deliberación, sin embargo, en elementos expuestos por las docentes se alcanzan a vislumbrar algunas acciones relacionables con la

categoría de los rituales, en particular cuando ellas manifestaron algunas implicaciones o impactos generados por la participación en los estudiantes como el ganar confianza para intercambiar propuestas, aumento de la autoestima, presentación de propuestas o alternativas.

Autoridad compartida para incentivar la participación.

Acerca de la autoridad compartida para incentivar la participación, básicamente se reconocieron tres grandes sujetos dentro de las dinámicas de la participación, a partir del trabajo de campo, así: docentes, directivos y estudiantes.

En el caso de los docentes, JA, NR y JCh consideraron que la promoción de la participación de los estudiantes se hizo desde el rol de ser maestros, lo cual significa *“una gran responsabilidad, pues cuando yo tengo frente a mí esos niños, a veces veo toda una sociedad en formación, así que sé que mi trabajo exige mucho compromiso y dedicación, así como también estar actualizándome constantemente...”*, para la otra docente (NR) es una forma de vida:

“Para mí significa una forma de vida, pues cuando una es maestra lo es dentro y fuera de la institución, es más que un trabajo o una profesión es una responsabilidad, porque a diferencia de otros trabajos, cuando se es maestra, se tiene en la mano la responsabilidad, que conlleva contribuir en la construcción del proyecto de vida, no solo de los estudiantes que tienes a tu cargo, sino de las familias que ellos vayan a formar, y si uno lo ve es como una red que se va tejiendo y va formando la sociedad en la que vivimos y vivirán nuestros hijos. Ser maestra es ser promotor de sueños reales, es ser constructor de vidas en un país en el cual, se han naturalizado la violencia, la injusticia, el autoritarismo, la tradición política, y por ello se tiene la responsabilidad de brindarle las herramientas para que ellos aprendan a hacer otro tipo de mirada de la realidad en la que viven”.

Además, se les formuló una pregunta con el objetivo de visibilizar los referentes o el discurso que ellos tienen respecto a los espacios y prácticas de participación de estudiantes, al respecto JA, consideró que:

“... aunque son un tanto cerrados permiten cierta participación, pues muy poquita de los estudiantes, pero la permiten, el salón si es un espacio que permite un gran trabajo con los estudiantes, pues uno cierra la puerta y es libre para soñar y hacer cosas diferentes con los niños. Algunas prácticas si son muy formales, muy a las formas del gobierno, por ejemplo, la imposición”.

El docente JCh reitera que de acuerdo a su experiencia en el proyecto semillero de la comunicación no sólo las aulas se pueden considerar como los ambientes para la formación en los asuntos de la participación.

Mientras que para NR, expresó que algunos de esos espacios se caracterizan por prácticas autoritarias, que responden a las intenciones del rector y así: *“... algunos son espacios formales donde los estudiantes solo sirven para un fin establecido por otros. Algunas prácticas son solo la reproducción del sistema político que tenemos hoy en día”.*

Quizás una de las preguntas que más información arrojó, en relación con las intencionalidades, es aquella en la cual se indagó por aquellos asuntos o realidades que las impulsan a buscar la participación de los estudiantes: *“Me impulsan las inquietudes y motivaciones de los niños, la participación porque considero que los niños deben ser escuchados pues ellos tienen muchas que decir, algunas veces esos niños son más sabios que los sabios, entonces me gusta que ellos sientan que ser escuchados y tenidos en cuenta...”* (JA); para (NR):

“Lo que me impulsó fue la inconformidad, si la verdad es que desde que estaba en la universidad veía que muchas cosas en las que hablaban de participación no eran lo que yo realmente sentía que debía ser la participación, lo ponían a uno hay como de invitado y ya,

pero bueno, trabajar en participación es una apuesta que busca, transformar en mis estudiantes esos imaginarios que ellos tiene respecto al tema y a la vida en general, como de que votar es sinónimo de democracia y que la vida es así porque esa fue la que les toco, y no pienso que cuando ellos participan conscientemente en diferentes proyectos, actividades dentro y fuera de la institución ellos empiezan a tener unas perspectivas diferentes de la vida...”.

Para JCh lo que lo ha impulsado a la dirección del proyecto de semillero de comunicación es compartir con los estudiantes espacios de formación, de integración a través de los cuales puedan poner de manifiesto las inquietudes y los talentos que tienen dentro del espectro de las diversas modalidades de comunicación por parte de los jóvenes en una sociedad e institución regidas por los adultos.

Uno de los asuntos nucleares del capítulo es el tema de las prácticas pedagógicas, las cuales a su vez están imbuidas por el mundo de las intencionalidades de los maestros en particular de los que desarrollan su labor en la básica primaria y media vocacional de los colegios Saludcoop Sur y La Toscana Lisboa. En un primer momento se debe hacer alusión a lo planteado por González (s.f.), cuando expone que lo esencial de la práctica pedagógica como tal no es el ejercicio de la docencia, sino la capacidad de orientar, dirigir, reflexionar; por lo tanto se puede afirmar que más allá de las acciones de las docentes en pro de buscar la participación de los estudiantes dentro de los canales y espacios formales definidos por la cultura de la institución, es la posibilidad de reflexionar, orientar, dirigir procesos en torno a la educabilidad de los niños y jóvenes en materia de participación de alta intensidad; así, la práctica pedagógica es mucho más que el ejercer acciones que se agotan en las elecciones y nombramientos de estudiantes en diferentes instancias.

De otro lado Vasco (1996), citado por González (s.f.), afirmó que hablar de práctica es el dialogar con un saber teórico, es tener en cuenta un sistema de ideas; por ende, no es sólo el

accionar de un conjunto de procedimientos repetitivos y rutinarios, carentes de sentido, no analizados y contextualizados, monótonos y desconocedores de las emociones, angustias y necesidades de los estudiantes acordes a sus procesos de desarrollo; se necesita de referentes, imaginarios, constructos teóricos, propuestas procedimentales que potencien una intencionalidad pedagógica caracterizada por la búsqueda de la participación, la deliberación, la construcción de propuestas, la generación de procesos de consulta y decisión desde la perspectiva de vida y el horizonte de sentido de los estudiantes, que sean tenidos en cuenta dentro de los acumulados de los adultos de las instituciones.

Para Martínez (s.f.), la práctica pedagógica lo es en la medida que genera reflexiones sobre diversas realidades y establece relaciones entre los elementos que componen el todo, así, las prácticas de los docentes ha de generar procesos de reflexión, en donde los docentes entrevistados puedan permitirse el analizar los avances, dificultades y líneas de mejoramiento acerca de sus acciones laborales conducentes a la búsqueda de la participación de los estudiantes; valorar las experiencias acontecidas en materia de participación estudiantil en el colegio y dimensionar nuevos derroteros a la luz de criterios novedosos y significativos en la vida de los estudiantes, que no se agoten en las actas de nombramiento, sino que traspasen a la cultura de la cotidianidad de las aulas y espacios del colegio, en otros referentes temporales distintos a los de cada año.

Así, en la interacción de las prácticas pedagógicas con las intencionalidades fue fundamental el generar reflexión sobre aquellas acciones educativas que han ejecutado los maestros en torno a la participación de los estudiantes; se deben procurar nuevos imaginarios e instrumentales que propicien escenarios y ambientes de participación más auténtica por parte de los niños y jóvenes probablemente diferentes de los parámetros de los adultos; del mismo modo son necesarios procesos coimplicados, valorar los existentes, analizar opciones de crecimiento,

aprovechar oportunidades de aprendizaje e idear y futurizar nuevos arquetipos de participación en materia de alta intensidad.

Entre los análisis como investigadora se concluye: algunos de los elementos que caracterizan la práctica pedagógica son las dimensiones ética y política, lo que permite reconocer que en las prácticas además del intercambio de saberes, de la redimensión de la participación hacia la deliberación y la toma de decisiones, también se encuentran los asuntos locales y universales, impactados por formas convencionales de productividad capitalista, ante los cuales no deben existir prácticas de silencio y desconocimiento, al contrario, desde las prácticas se debe situar al estudiante en un escenario orbital, con determinados matices económicos y políticos, pero en donde también existen otras formas de productividad, de organización y de representación sólo así se podrá hacer un análisis de lo que socialmente se asume, y se le permite a los estudiantes tanto la visibilización de todos esos fenómenos como la decisión de modelos ante los cuales manifestar y plantear sus propuestas.

Los elementos dados por los docentes entrevistados permitieron deducir la distancia entre el proceso por ellas vivido y el referente en el cual según Martínez (2008), se consideró al maestro como un sujeto enclaustrado y sometido, sobre el cual se conformó una subjetividad configurada para la reproducción y no para la creación.

Además, de los anteriores aspectos se desprende que es un imperativo hacer de la participación de los estudiantes un asunto que trascienda los formalismos y la periodicidad de cada año, han de configurarse procesos de mediano y largo aliento, que respondan no a los informes que se han de presentar sino a las necesidades de formación de los estudiantes. Igualmente, ha de proporcionar a los estudiantes un horizonte mayor de vida, que no sólo acontece en las aulas o en la misma institución, sino que ha de trascender a la ciudad, el país y la

región, y en tal medida han de suministrársele opciones de expresión y participación en dichos escenarios.

A partir de los elementos de rituales y rutinas, se pudo inferir que han de ser enriquecidas desde una intencionalidad en la práctica pedagógica de los maestros la cual apunte hacia la participación de alta intensidad por parte de los estudiantes en las comunidades educativas, las cuales deberán renovarse a tenor de las necesidades y tendencias de los proyectos de vida de los estudiantes.

Al hacer un ejercicio de mayor profundización en torno a lo pretendido o mejor vivido por las docentes desde el escenario teórico denominado nuevas perspectivas, se encontraron las siguientes claves o pautas que van en dirección hacia el asunto de la participación de alta intensidad por parte de los estudiantes.

En líneas anteriores se ha hecho mención de la alta intensidad, no como un punto de partida, es decir, que le preceden una serie de realidades como actitudes, habilidades, aptitudes y emociones, en tal sentido, y de acuerdo a lo manifestado por la docente Nancy Ramos (NR), la responsabilidad como maestra conlleva a incidir dentro de la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes, encontrando que dentro para algunos de ellos la participación es un asunto consustancial, así, la edificación de metas, propósitos y objetivos, necesita de niveles de participación de alta intensidad, en donde es fundamental la consolidación de los proyectos de vida y en ellos, según el docente entrevistado, tiene un gran papel la labor del docente.

En términos generales se puede considerar que existen unas condiciones básicas para la existencia de una participación por parte de los estudiantes catalogable de alta intensidad, en tal sentido, dicha intensidad se concibe como un punto de llegada, para lo cual es de trascendental importancia comportamientos de los maestros alineados con el compromiso, la planeación, la

calidad, la alegría, todo el mundo emocional, representando todos ellos los insumos básicos para prácticas que generen una alta intensidad en materia de participación por parte de los discentes.

En secuencia con lo anterior, a continuación se hace mención del trabajo de campo, información obtenida de la observación no obstructiva, realizada a los maestros.

“A las 9:45 a.m. la maestra NR, se dispone a arreglar audiovisuales, para la reunión con los estudiantes elegidos (ya ha convocado con anterioridad la reunión y les ha recordado por la emisora), la maestra arregla el sonido y el papeleo que debe hacer firmar. Los estudiantes van llegando y la maestra los va saludando por su respectivo nombre (esto es algo que me llamo mucho la atención ya que percibo que la maestra se aprendió los nombres de los estudiantes y ellos se sienten bien al ser llamados por su nombre), cuando se encuentran todos los estudiantes, la maestra da inicio con la reunión, felicitándolos por haber sido elegidos, luego continua diciéndoles- ¡ Bueno chicos les doy la bienvenidos y bienvenidas a su año de elección ustedes tienen en sus manos una gran responsabilidad, ya que han sido elegidos para representar a sus compañeros... ”.

En la observación, aparecieron elementos tales como un trato personalizado hacia los estudiantes, un lenguaje de reconocimiento y felicitación, y la socialización de un ideario, en materia de compromiso y entrega. Todos ellos, representan lo que podría llamarse unas condiciones básicas de respeto, de trato personalizado, de compartir ideales, dirigidas hacia la estimulación de los estudiantes en otros niveles de participación.

“Luego de 30 minutos, la maestra detiene la actividad y les pregunta en que parte de esta van, la mayoría no han terminado la propuesta, la maestra les dice que deben saber aprovechar el tiempo, ya que ha observado que han estado hablando de otras cosas y que hay grupos en los que no todo está participando. En este momento la maestra da algunas sugerencias para el trabajo y les pide que continúen. Los estudiantes van mostrando sus

propuesta, la maestra va haciendo correcciones, al cabo de aproximadamente una hora, los estudiantes en su mayoría han terminado, la maestra les informa que las exposiciones quedan para el día siguiente a primera hora. Posteriormente, les pide que saquen el cuaderno de tareas pues ya casi es la hora de salida”.

Quizás un elemento particular del relato de lo observado, es el que la maestra hace una intervención en un momento clave, con el fin de reforzar algunas orientaciones para el desarrollo del trabajo. Y dentro de ese escenario, los estudiantes tienen la posibilidad de socializar algunas de sus propuestas. En el tema de la participación de alta intensidad, el espíritu propositivo, requiere de procesos y fases previas de planeación y vivencia por parte de los estudiantes. Durante las presentaciones los estudiantes se muestran más motivados por unas propuestas que por otras, aplaudiendo más o murmurando sobre lo propuesto).

También se presentaron ciertos momentos de desorden, en los cuales la maestra NR, llama al orden recordándoles lo importante de saber escuchar, de estar bien informados sobre aquello en lo que tienen directa responsabilidad. Al finalizar, y por cuestiones de tiempo, la maestra NR, le explicó a los estudiantes el proceso de votaciones y les recuerda que los candidatos van a estar en campaña y les pide a los estudiantes que informen de cualquier situación que vaya en contra de la transparencia del proceso (manipulación, amenazas, intercambio de favores) y enfatiza que aunque en la institución no se ha presentado dicha situación igualmente deben estar atentos.

Otro de los ámbitos en la formación de la participación de alta intensidad, estuvo representado por los eventos de carácter masivo, en donde los estudiantes que tienen el rol de público, tuvieron la opción de analizar y platicar respecto a propuestas de candidatos. Así, el análisis como asunto de la participación, puede formarse y permitirse desde eventos de carácter masivo, y no sólo reducido a pequeños grupos.

A propósito de un evento de carácter masivo en relación con participación de alta intensidad a continuación se hace la presentación de elementos observados en la reunión del día 5 de febrero de 2015 en donde la maestra JA realizó la presentación del proyecto: Cuando mi voz cuenta:

“La maestra espera 5 min y decide comenzar, hace un saludo más general y les agradece su presencia. Inicia exponiendo el objetivo de la reunión –Les invité para presentarles el proyecto que trabajaremos con sus hijos durante este año, el proyecto lleva por nombre “Cuando mi voz se escucha” y como lo veremos en la presentación, su mayor objetivo es promover en los niños la participación, de manera tal que ellos no sientan temor de expresar sus ideas, de proponer alternativas de solución a diversas situaciones que se nos presentan a diario, este es un proyecto que busca fortalecer el respeto por la palabra y la importancia que tiene el dar nuestro punto de vista, al principio les dije que trabajaremos, ya que considero que en casa podemos hacer muchísimo por incentivar en nuestros niños, el derecho de ser escuchado y tenido en cuenta, y ustedes pueden ayudar mucho en ello...”

Dentro del lenguaje y la comunicación, es interesante, reconocer cómo las palabras, los argumentos, las ideas, los constructos en torno a la participación, también pueden contribuir a una participación de alta intensidad por parte de los estudiantes, en tal sentido, frases o comandos pueden ir instalándose dentro del imaginario colectivo de los estudiantes.

La toma de decisiones en la participación de alta intensidad.

Dentro del todo de la alta intensidad se encontró una parte, denominada la toma de decisiones, que de acuerdo a lo encontrado en el trabajo de campo existen diferentes planos, es decir, se percibieron acciones y puntos de vista de las docentes de participación de baja intensidad y participación de alta intensidad y en ocasiones una mixtura de las dos.

Los docentes manifestaron que algunas de las prácticas giran en torno a la comunicación visual y verbal; a generar preguntas unidireccionales de las docentes a los estudiantes; propiciar espacios de diálogo e intercambios; procurar construcción de aprendizajes de acuerdo a estilos individuales y grupales. Dichos rasgos se catalogan bajo el asunto de la baja participación, en la medida en que no se viabilizan posturas para procurar un papel activo por parte de los estudiantes, sino que tal como lo plantea Trilla y Novella (2001), quedan circunscritos a lo que se denomina una participación simple, la cual consiste en vincularse a un proceso sólo como espectador o para ejecutar tareas y acciones diseñadas por otros.

Cada uno de los docentes lidera un proyecto en particular, la docente (JA), el de formación ciudadana en educación vial, el cual tiene como fin el cuidado y el autocuidado de las personas, nació como una necesidad latente entre el desconocimiento y la falta de conciencia de los individuos por manejar unos comportamientos positivos tanto en el espacio como en la vía.

La docente (NR), dinamiza el proyecto denominado gobierno escolar, en el cual realiza acciones de sensibilización, convocatoria y elecciones tanto de estudiantes como de docentes con el fin de conformar los estamentos del gobierno. Manifiesta que una de las principales debilidades es procurar que el proyecto se extienda en acciones más allá de las jornadas electorales y se lleven a cabo procesos de formación continua de aquellas personas que son elegidas. Tal realidad evidencia una posible transición del paradigma de la baja a la alta intensidad en materia de participación de los estudiantes, lo cual conlleva a diseñar programas de acompañamiento y formación, más allá de los tiempos electorales, así, se constata que la alta intensidad requiere de acciones de formación.

El docente JCh lidera el proyecto semillero de la comunicación, en el cual se han tenido logros como:

Se ha logrado consolidar un grupo base de 20 estudiantes que se capacitaron en medios de comunicación y en manejo de competencias básicas en lenguaje, esta última con el fin de consolidar temas claves como la interpretación y la argumentación. Gracias a la buena voluntad y el agrado que sienten los integrantes del proyecto, estos se han encargado de capacitar a otros pares académicos en competencias básicas del lenguaje y en cómo se podría llevar y mantener un buen medio de comunicación, esto con la finalidad de aumentar a 100 los integrantes de este proyecto.

Lo anterior reafirma la existencia del referente de la participación meramente simple, Trilla y Novella (2001), y la necesidad de procurar los otros niveles de participación para que sea de alta intensidad, en tal sentido, se debe superar que la única participación de los estudiantes sea para hacer tareas o acciones de los proyectos; que puedan hacerse partícipes de los procesos y se les consulte sobre sus percepciones y opiniones –participación consultiva-, y en palabras de los docentes, que se les pueda formar para que los estudiantes desarrollen la capacidad de proponer acciones, diseñar acciones de intervención, construir planes de mejoramiento –participación proyectiva-.

Algunas de las interacciones entre prácticas pedagógicas y los proyectos son: reconocimiento de unos presaberes y preconceptos, empleo de los anteriores para consolidar conocimientos desde los cuales se pueda profundizar e integrar temáticas y asignaturas hacia los proyectos.

Al indagar la incidencia de la práctica pedagógica de las maestras respecto a la participación manifestaron que se han logrado pequeños pasos, en donde quizá lo más sobresaliente es la generación de propuestas por parte de algunos actores de la comunidad con el propósito de aportar en las dinámicas de implementación de acciones de los proyectos, en particular, pocos maestros manifiestan aportes a partir de referentes de sus estudios de posgrado

con el fin de fortalecer no sólo los argumentos de los proyectos sino las acciones a ejecutar dentro de los planeaciones.

Ahora bien, desde el espectro de la toma de decisiones, los docentes manifestaron que han ido entregando liderazgos y responsabilidades a estudiantes con la intencionalidad de generar un mayor compromiso por parte de ellos dentro de fases de los proyectos.

Es claro que las fases de la conceptualización, la planeación y la ejecución de los proyectos se realizó sin la participación de estudiantes, a ellos sólo se les convocó para la ejecución de algunas tareas puntuales, ejercicio que no es evaluado y retroalimentado, y en donde se solicitó una actitud mecánica de los estudiantes. Lo anterior refleja claramente que es considerable el referente de la baja intensidad en materia de participación hacia los estudiantes, sólo se alcanza el nivel de la participación simple a la luz de los autores previamente mencionados.

Desde la percepción de los maestros los espacios en donde se evidencia una mayor participación de los estudiantes es en los procesos de elección del personero, contralor, monitor de curso, vigía ambiental y delegado de convivencia. Tienen la intencionalidad de procurar incidir en un espíritu propositivo entre los estudiantes.

Sumado a lo anterior, es pertinente articular varios de los aspectos observados en el trabajo de campo, en particular dentro de las aulas, el cual correspondió a tres eventos puntuales. Entre lo observado se aprecian rasgos en la línea de la participación de alta intensidad y en la línea de la participación formal-unidireccional, es decir, se aprecia la tensión normal que se da entre los dos grandes enfoques.

Se apreciaron momentos en los cuales los docentes generaban comunicaciones unidireccionales, que pueden responder en gran medida a ejercicios previamente planeados, los cuales deben ser desarrollados dentro de las coordenadas temporales, lo cual es una expresión típica de la participación simple, Trilla y Novella (2001), o participación de baja intensidad.

Se hizo alusión abierta a que los estudiantes participaran en la generación de algunas ideas sobre unos asuntos específicos de organización de aula, como de la elección de estudiantes, pero para ello se les debe ofrecer procesos de formación, y así, puedan trascender de una participación simple o de baja intensidad, a una participación consultiva, proyectiva o de alta intensidad. No se visibilizó o se desconocen los diversos grados de participación de los estudiantes, tuvieron mayor interacción con aquellos que manifestaban determinadas habilidades de comunicación verbal.

En un solo momento de observación dentro de la participación de los docentes en proyectos transversales, se evidenció: poca o casi nula asistencia y participación de estudiantes, la categoría de los estudiantes apareció para el momento de ejecutar una serie de actividades, otro momento en el cual aparece el estudiante es cuando se le considera como elemento de apoyo para la realización de actividades por parte de los docentes.

En tal sentido, se puede manifestar, la existencia tanto de una tensión como de una relación asimétrica entre algunas comprensiones de lo que significa los modos de hacer del maestro enfocados hacia la promoción de la participación de alta intensidad, y una serie de acciones ubicables dentro de lo que se ha denominado la participación de baja intensidad.

Por lo tanto los modos de hacer de los maestros, en particular de los docentes entrevistados, se encuentran en un proceso de interrelación entre prácticas de baja y alta intensidad, aun cuando, en el discurso ya se evidencia que están instalados referentes sobre todo, de la participación de alta intensidad promovida en los estudiantes. En tal sentido se presenta a parte de lo observado en una reunión con estudiantes dentro de un proceso de elección de representantes, así;

“La maestra saluda y realiza una breve charla sobre cómo se encuentran el día de hoy, los estudiantes en su mayoría saludan y participan en la charla, comentando sobre una discusión que se había dado el día anterior. Luego la maestra toma lista y posteriormente expone el tema que trabajaran en clase (gobierno escolar) para lo cual escribe en el

tablero en letra mayúscula y grande el tema. NR empieza por preguntar qué significa para ellos esas dos palabras, pocos estudiantes se animan a responder, así que NR los anima a participar diciéndoles vamos chicos, sin miedo que aquí no se cobra por hablar, los estudiantes se ríen y alguno dan sus ideas –¡son los que nos mandan!, ¡son los que organizan el colegio!- ante las respuesta dadas NR procede a aclarar que se debe ir dejando la idea de que hay unos que mandan y otros que obedecen, ya que por ello existen mecanismos y espacios de participación que permiten que seamos escuchados y tenidos en cuenta, luego continua con el tema para lo cual realiza un mapa conceptual en el tablero, mientras lo va explicando. La maestra NR muestra amabilidad para dirigirse a los estudiantes, expone los conceptos básicos del tema relacionado qué es el gobierno escolar, quienes lo conforman, sus funciones...”.

Dentro del ejercicio cotidiano de las maestras, algunas prácticas han contribuido a la participación de alta intensidad por parte de los estudiantes, entre esas prácticas, tal como se observa en el párrafo anterior están: compartir un discurso, permitir indagar y preguntar a los estudiantes, estimular el intercambio de opiniones, la amabilidad y el respeto hacia los discentes y la exposición de los mecanismos en donde ellos pueden llegar a participar.

“Los estudiantes previamente se han organizado, movilizando el mobiliario del salón de clase en función de su interés y les entrega un material a los estudiantes. La maestra va pasando por algunas mesas donde hay estudiantes dispersos y se integra en el grupo haciéndoles preguntas que les permita puntualizar su trabajo. NR se sienta en su mesa al frente del salón, los grupos van generando el trabajo en grupo. La maestra aclara una duda de un estudiante en cuanto a un aspecto del trabajo y el recibe una respuesta que se da en forma general, ya que la pregunta lo implica para desarrollar el trabajo (para el perfil debe tenerse en cuenta lo académico y lo convivencial), en este momento la maestra

también aprovecha para hablar de la manera como se debe analizar los candidatos cuando se va a votar en los diferentes tipos de elecciones (presidencia, Consejo, senado, ediles)''.

Otras de las prácticas, recogidas en la observación realizada a los docentes, son las metodologías que emplearon en función de generar niveles de participación, de los más pequeños hacia los más complejos. Del mismo modo, es necesario despertar una cultura de indagar, de elaborar preguntas, de permitir el interrogar como medio, no sólo para aprehender, sino para exteriorizar una actitud activa y participativa.

Al finalizar este capítulo, acerca de las intenciones y modos de hacer del maestro que promueve la participación de alta intensidad, en el caso particular de los colegios distritales Saludcoop y La Toscana Lisboa, se puede decir: se hace relación entre la participación y los derechos de los sujetos, en tal sentido se reconocen elementos tanto de la Constitución Política de Colombia, como normas del Ministerio de Educación Nacional y orientaciones de la Secretaría de Educación Distrital, que orientan el tema de la participación dentro de la institución.

En el ámbito de las prácticas e intencionalidades de los docentes, existen en la cotidianidad expresiones por parte de ellos que son catalogables como prácticas alternativas, a nivel del discurso de las docentes existe determinada claridad respecto a los atributos que identifican a una participación real y a una participación formal, que desde mi rol como investigadora se llama técnicamente participación de baja y participación de alta intensidad. Lo anterior es ratificado por lo expresado por el docente JCh, así:

Formar estudiantes en medios de comunicación alternativos. Formar en liderazgo y pertinencia. Aumentar el número de estudiantes que participan y se benefician del proyecto. Fomentar la autonomía y la confianza dentro del grupo. Cerrar algunas brechas entre estudiantes y docentes, manteniendo el respeto. Buscar espacios de participación diferentes

al colegio, que puedan generar nuevas experiencias y expectativas frente su real proyecto de vida.

En una gran medida dentro de las experiencias desarrolladas por los docentes, existen experiencias pedagógicas orientadas hacia la participación formal o la participación simple según Trillas y Novella (2001); sin embargo, aparecen sobre todo elementos referenciales orientados hacia lo que se puede denominar una participación de alta intensidad, o en otras palabras, prácticas que propenden por una participación consultiva, proyectiva y de metaparticipación.

Capítulo V:

Rupturas y emergencias entre la participación formal y la participación de alta intensidad.

Se tiene como finalidad analizar las rupturas y emergencias suscitadas desde la participación de alta intensidad, para ello se acude a un texto De Sousa (2006) desde el cual se abordó la democracia de alta intensidad y a partir de él se hace el reconocimiento de la tensión entre el discurso hegemónico y el discurso emergente. De otro lado, se hace alusión a otros tipos de participación. Desde tales elementos se realizó un acercamiento reflexivo a las respuestas brindadas por los docentes a los cuales se les aplicó la entrevista.

Ámbito hegemónico – ámbito emergente.

A partir del texto titulado para una democracia de alta intensidad, De Sousa (2006), se toman elementos para incorporarlos en los ambientes educativos. Uno de ellos es en donde se nos presenta el punto de quiebre entre los discursos hegemónicos y aparecen discursos emergentes. En el primero de ellos, durante un gran tiempo en los colegios se ha hecho uso de semánticas legítimas respecto a la participación, entre ella de los estudiantes. Realidad que ha suscitado numerosas reflexiones y ha servido de insumo para la construcción de discursos alternativos o que pretende ser emergentes.

Las prácticas pedagógicas en sus procesos de análisis y retroalimentación han permitido reconocer que el discurso hegemónico en el cual se considera que participar es inmiscuirse en los espacios de elecciones electorales, se agota, no acompaña la vida de las instituciones; es donde emerge el concepto alternativo de participación de alta intensidad, así, los sujetos son convocados más allá de un papel mecanicista, se les convoca a pensar, a disertar, argumentar, proponer, deliberar, construir procedimientos para la identificación de necesidades y prioridades, diseñar acciones de veeduría y control. Desde un discurso emergente, se cuestionan los límites

establecidos por el discurso hegemónico y su obsolescencia respecto a la dinámica y complejidad de la vida en los colegios.

Desde el sentir y la opinión de la docente NR, perteneciente al ciclo V, del Colegio Saludcoop sur, manifestó:

“De las políticas educativas me he interesado más por conocer las políticas distritales, pues realmente mi interés es ver cómo aunque con palabras diferentes y nuevos argumentos siempre se busca homogenizar a los estudiantes, normalizar a los maestros y seguir formando un cumulo de mano de obra para las grandes multinacionales que ven en Colombia un lugar ideal para llenar sus bolsillos. Por ejemplo lo que son los proyectos de la educación para la convivencia y la ciudadanía, la semana de la participación, son instrumentos que aunque con un excelente discurso incluyente, a la luz de la realidad solo buscan reafirmar el actual sistema político, reafirmar que participar es sinónimo de elegir para ser representado, que tenemos que seguir unos lineamientos determinados para ser buenos “ciudadanos”, el punto es aquí que significa ser un “buen ciudadano”, yo intento ser muy crítica frente a toda política que llegue a la institución y he intentado trabajar con mis estudiantes, el análisis de ellas, para que aprenda que no todo lo que viene de arriba es cierto o justo o valido, y que tenemos que tener la capacidad de saber decir no o por lo menos “no de esa manera” como nos lo plantean (2016)”.

Al hacer una lectura entre líneas respecto a lo que aseveró la docente, se puede decir: se tiene un reconocimiento de elementos de un discurso homogeneizador, y según ella, aun cuando existen sentidos y palabras nuevas y diferentes argumentos, la pretensión última es la de normalizar a sujetos como los docentes y los discentes, en tal sentido se actualizan referentes de algunos proyectos, que según la docente, en últimas pretende reafirmar el sistema político.

Para el docente JCh, las orientaciones políticas en materia de participación nunca pretenderán hacer una participación real y efectiva de los estudiantes, sólo buscan unos sujetos que se crean partícipes y no se vayan a salir de lo establecido, de lo configurado, de lo diseñado por otros, así no responden a las expectativas de vida de las nuevas generaciones.

A partir de tal situación y tal como lo expresan los docentes aparece una ruptura, en donde su primera fase es que ante la llegada a la institución de lineamientos políticos, sociales y educativos, han realizado intentos junto con sus estudiantes para analizarlas y reconocer fisuras de esos discursos con la intención de poder manifestar su asimilación o no, o hacer las correspondientes adecuaciones.

Tal ejercicio expuesto por los docentes, implica que a partir de una ruptura, emerge un proceso académico, en donde interacciona con los estudiantes, con la finalidad de asumir una postura frente a los lineamientos en materia de política y participación que llegan a la institución, junto a ello, también emerge una actitud de valorar los sentidos y las pretensiones de los discursos que se convierten a la vez en insumos para los inicios de la configuración de un discurso emergente.

“El gobierno escolar ha sido mi lucha personal a donde siempre he trabajado, pues considero que no debe ser solo un órgano de “representación” sino de argumentación y de decisiones solidarias y no autoritarias. Es por eso que le meto mucho la ficha a lo que son las elecciones y votaciones de los distintos estamentos, pero no me quedo hay continuo con un trabajo fuerte en el que los estudiantes siempre estén atentos a si se cumplen las propuestas hechas y si son realmente operativas las diferentes instancias del gobierno escolar” (Docente, 2015).

Entre los aspectos que pueden llegar a configurar un nuevo discurso, un discurso emergente es el incidir explícitamente en que los participantes del gobierno escolar trasciendan el plano

representativo hacia el plano argumentativo, el generar actitudes y pronunciamientos revestidos de la solidaridad, en cuanto a la afectación de sus intervenciones y puntos de vista, en contrarrestar atmósferas autoritarias por ambientes de toma de decisiones compartidas.

Asimismo, un aspecto diferenciador y de gran peso en un discurso emergente, es el considerar que la fase terminar de las elecciones no es el mismo hecho de las elecciones, sino emprender acciones de acompañamiento y formación a los estudiantes, en donde también se les oriente acerca de procesos de evaluación de las propuestas planteadas y las implementaciones, en el marco de los discursos que circulan dentro de la instancia del gobierno escolar.

“A partir de la experiencia que llevo a cabo con mis estudiantes, considero que algo que debería cambiar (aunque la verdad considero imposible) es el discurso, pero más que el discurso la intencionalidad de las políticas mismas, el solo hecho de como asumen estas la participación, la ciudadanía la democracia, es decir que todas esas competencias, mecanismos y actividades que se implementan de verdad buscaran formar (aunque no me gusta esa palabra) sujetos críticos, autónomos, capaces de participar pero no por el simple hecho de buscar ser representados o de sentirse tenidos en cuenta, sino sujetos que entiendan que participar es un derecho, un deber y una responsabilidad” (Docente NR, 2015).

Otra de las emergencias que se infirieron de los docentes entrevistados, es en el plano de la participación como un derecho, en la medida que así como procuran propiciar en los estudiantes actitudes provocadoras hacia la participación, en ocasiones recibieron algunos cuestionamientos o desacuerdos por parte de algunos de los estudiantes, situación que les provocó procesos de análisis y reflexión: *“En el proceso de elección de los personeros un estudiante me manifestó que no estaba de acuerdo en el orden de la presentación de los candidatos y que él sugería que se empezaran por los de la jornada de la tarde”* (NR, 2015), desde lo expresado por la docente,

aunque el asunto no tiene mayores implicaciones de por sí, lo que más le impactó y afectó era el que el estudiante se lo hubiera manifestado en plena reunión general con estudiantes, docentes y directivos docentes.

Además, a partir de lo expresado por la docente JA, se pudo aseverar que otro de las rupturas radicó entre el seguir normas orientadoras sobre la participación y las posturas personales, ella manifestó que desde lineamientos tanto nacionales como distritales se invita a la participación de los estudiantes, y más adelante entre algunas de las líneas de sus respuestas, afirma que más allá de lo formal, o de las instrucciones de donde provengan, ella es una convencida que la participación de sus estudiantes requiere ante todo experiencias, ejercicios prácticos, actividades cotidianas: *“La participación es algo que se escapa de los documentos legales y es lo que a diario procuro realizar tanto en mis actividades dentro de mis clases como en el proyecto que lidero”*.

Y quizás, uno de los elementos que más provocó emergencias como tal, es el hecho de que la docente NR, ciclo V, manifestó la necesidad de que se hagan procesos de acompañamiento y formación a los estudiantes en los asuntos de la participación de alta intensidad, pero más allá de ese buen postulado, no se encontraron rasgos de algún posible proyecto o plan de formación hacia los estudiantes, con tiempos, con recursos, con metodologías y espacios dentro de la institución.

Otros tipos de participación.

El imaginario, los referentes y las prácticas de la participación, se han de recrear en la medida de las necesidades, expectativas, potencialidades de las comunidades educativas; la participación no puede ser pensada e implementada sólo desde el parecer y el ideario de uno o un puñado de personas en los colegios. Es la trama de la vida, el tejido social, las interacciones de sujetos, las que representan los insumos para concebir y materializar el tópico de la participación.

En el plano de la democracia De Sousa (2006), afirma la existencia de varias democracias y no sólo una:

Lo primero es que de todos los modelos de democracia que había permaneció sólo uno: la democracia liberal, representativa. Las otras formas de democracia desaparecieron, no se habla más de ellas. Así pues la primera idea que les quiero comunicar es que así como tenemos biodiversidad y vamos perdiéndola, pienso que en los últimos veinte años también perdimos “demo-diversidad”: perdimos la diversidad de formas democráticas alternativas, donde el juego, la competencia entre ellas de alguna manera daba fuerza a la teoría democrática (p. 75).

Otros tipos de participación permite el reconocimiento de varios prototipos de participación, entre ellas la de baja y la de alta intensidad; posibilita comprender que los discursos tejidos sobre la participación son susceptibles de ser cuestionados y analizados respecto a los intereses que cobija; genera la aprehensión de nuevos conceptos con el fin de actualizar conceptos respecto a la evolución de la vida personal y colectiva.

En la perspectiva de las rupturas que se generan al hablar de otros tipos de participación es necesario mencionar los motivos por los cuales los docentes decidieron abordar con sus estudiantes el asunto de la participación, es decir, no basta con reconocer como ellas han asumido y trabajan dicho tópico, es imprescindible ahondar en el mundo de las motivaciones, al respecto una de ellas dice:

“Me impulsan las inquietudes y motivaciones de los niños, la participación porque considero que los niños deben ser escuchados pues ellos tienen muchas que decir, algunas veces esos niños son más sabios que los sabios, entonces me gusta que ellos sientan que ser escuchados y tenidos en cuenta, es un derecho que tienen y que tiene que aprender a ejercerlo, me impulsa hacer cosas diferentes en mi salón y que tengan un impacto en los

niños y sus familias. Por ejemplo cuando organizamos los debates y las puesta en común, los cabilditos, me gusta ver como los niños, se apropian de los temas, niños que aunque son tímido, se dan cuenta que su opinión si cuenta y es importante” (JA, docente ciclo II, 2015).

Para JCh, una motivación para abordar el tema de la participación es desde el mundo de la comunicación el que los jóvenes se preparen tanto teórica como experiencialmente para poder manifestar y expresar a los diversos interlocutores, y puedan dar a entender sus opiniones y percepciones no sólo frente al mundo como tal, sino frente a la complejidad de relaciones e interacciones sociales.

Así, a partir del reconocimiento de las razones por las cuales la docente decidió adentrarse en el mundo de la participación, se provocan vectores emergentes que se instalan en un nuevo discurso, en dicho discurso alternativo se hace referencia a: instar a que los niños sean escuchados desde sus cosmovisiones; visibilizar los saberes y/o los interrogantes como posibilitadores de conocimientos personales y colectivos; incidir en que los estudiantes como sujetos se sientan tenidos en cuenta dentro de una organización; incidir en la formación del derecho a la participación que tienen los sujetos desde su infancia; generar la consolidación de ideas y argumentos en los infantes en torno a temas que sean de su interés o en los cuales se vean inmersos dentro de la institución.

“Por ejemplo yo hago un ejercicio muy interesante con mis estudiantes, y es preguntarles ¿ustedes participan activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje?, es interesante ver como ellos quedan perplejos, pues algunos dicen que si porque son buenos estudiantes, otros que no porque no son buenos estudiantes, y otros no entienden, pero bueno el punto al que quiero llegar es que, realmente participar activamente de estos procesos es poder decidir conjuntamente con sus maestros, lo que se va a aprender, como

se va a aprender, como se va enseñar, porque es importante que eso o aquello sea aprendido. Básicamente busco que se construya otra idea de lo que significa participar” (NR, 2015).

En el relato inmediatamente anterior, se reconoce el asunto de la intencionalidad, consistente en indagar por parte de la docente, sobre el entorno en el que se encuentran los estudiantes, se infiere, que dentro de un discurso emergente o alternativo, se toma como una de las fuentes de reflexión la cotidianidad, el diario vivir, lo habitual, lo común, el entorno, lo inmediato.

Por otra parte, sobre la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, de acuerdo a lo percibido por los docentes JA NR y JCh manifestaron que algunos de ellos, en su mayoría de los grados superiores, buscan proponer rutas y alternativas con el fin de que la toma de decisiones beneficie a un colectivo. Tal aseveración puede evidenciar que algunos estudiantes se encuentren más allá de un discurso hegemónico en donde la participación se limita a un proceso electoral, y tengan potencialidades de un discurso emergente.

De otro lado para los docentes *“haría falta la apertura a mayores espacios donde los estudiantes se apropien de su rol como líderes en escenarios creados a partir de su interés, yendo de la mano de las dinámicas de áreas y proyectos”*, en tal sentido se puede afirmar la necesidad de repensar, recrear, generar otros espacios en donde se puedan vivir matices de un discurso emergente. También, se evidencia que los docentes empiezan a experimentar algunos niveles en cuanto a rasgos de nuevas posibilidades para que los estudiantes participen –en línea de alta intensidad-.

Al hablar de iniciativas y prácticas pedagógicas, los docentes manifestaron que les brindan a sus estudiantes la oportunidad de proponer y desarrollar sus ideas casi inmediatamente, lo cual refleja una actitud de apertura, que podría ser transferida al tema de la participación, así se

procura reconocer otros tipos de participación, la existencia de varios matices, actos, espacios, entre otros.

Los docentes expresaron la necesidad de que los estudiantes se vinculen y participen más activamente dentro de los proyectos, desde otros tipos de participación, en fases como: conceptualización, planeación, ejecución, evaluación, y no sólo para la ejecución de actividades atomizadas e inconexas. Una de las maneras que empleó la docente fue el suscitar niveles de diálogo, de intercambio de participación por parte de los estudiantes, así se registró en una de las observaciones realizadas:

“La maestra insiste en que debe escucharse los resultados y pide silencio para que todos pongan atención, la maestra hace una broma al respecto ante un juicio emitido por un criterio de selección tomado. NR se da cuenta luego al leer que escribieron un criterio éticamente discutible (que el personero proponga cosas chéveres para los estudiantes) y hace una broma que es reorientada conceptualmente, desde lo ético a nivel de lo que implica el poder, que se tiene al tener la posibilidad de elegir nuestros gobernantes. Los alumnos participan activamente en la clase y utilizando los resultados del trabajo”.

Se percibió la interacción entre el discurso hegemónico de la maestra, aunque pueda ser en el tema de participación, y prácticas o discursos emergentes, en la medida en que los estudiantes socializan desde su voz, no únicamente sobre los aspectos formales de la vida, sino sobre asuntos revestidos de jocosidad, además, de presentar y exponer ideas que pueden ser tomadas como análisis desde diferentes orillas tanto éticas como ideológicas.

“Luego la maestra les pregunta sobre cómo se sienten por haber sido elegidos y que dudas tienen respecto a sus cargos. Personero: Bueno yo me siento muy bien por haber sido elegido pues es quiere decir que a mis compañeros les gustaron mis propuesta y pues lo que me preocupa un poco es no poder cumplirlas, pues sabemos que no siempre lo que se

propone se acepta aquí en el colegio. CONTRALOR: pues yo siento que tengo una gran responsabilidad, pues debo velar por que muchas cosas del colegio se realicen y se realicen de forma bien hecha, es decir que se hagan bien y honestamente y no sé hasta qué punto eso me pueda traer problemas”.

El anterior párrafo evidencia, la aparición en el escenario público de lo que se puede llamar un discurso emergente, que provoca ruptura frente a las intervenciones hegemónicas, realizadas por los maestros. Además, son exposiciones que se hacen desde roles y candidaturas específicas. Son palabras que van más allá, que trascienden las orientaciones de los adultos en los colegios.

En el cierre de este capítulo, rupturas y emergencias entre la participación formal y la participación de alta intensidad, se encontraron dos grandes tensiones suscitadoras de rupturas y por lo tanto provocadoras de emergencias.

La primera de ellas, fue la asociación que hacen los docentes de prácticas pedagógicas, acciones dentro de la institución y acciones en los proyectos que lideran, dentro de las cuales reconocen la existencia de lineamientos formales, o de participación simple entre los estudiantes; todo ello es lo que configura un discurso hegemónico, en donde aparecen lineamientos que convocan y motivan a los estudiantes a acciones legítimas por parte de ellos, a reconocer las instancias de participación.

Pero, en la experiencia de los docentes, se identificaron algunos planteamientos y algunas acciones que tienen la intención de conformar un discurso emergente en la medida en que reconocen la existencia de la participación simple por parte de los estudiantes, pero la necesidad de ampliar la participación hacia los niveles consultivo y propositivo, además, de formarlos para que puedan diseñar evaluaciones de los espacios instituidos para la participación de ellos, como nuevos escenarios de participación.

La segunda ruptura que se identificó fue en torno a la visibilización de algunas prácticas potenciadoras de otros tipos de participación por parte de los estudiantes, así, más allá de la participación formal o simple, lo cual se convirtió en objeto de análisis e insumo para el reconocimiento de un nuevo discurso, o alternativo o emergente.

Conclusiones y Recomendaciones

Una vez que son llevadas a cabo varias de las etapas del ejercicio investigativo, en donde se tuvo como guía de todo el proceso la pregunta principal y la búsqueda de unos objetivos se procede a la presentación de las conclusiones, la exposición se hace de acuerdo a la intencionalidad de cada uno de los objetivos específicos.

Acerca de caracterizar la política educativa en participación en los ámbitos nacional y distrital en los últimos diez años, más allá de la búsqueda temática de la participación en las diversas normas, se halló la existencia de dos grandes planos correspondientes a dos tendencias. En la primera tendencia, se tienen lineamientos como los consagrados en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, en donde se plantea la participación como un gran objetivo de la educación, se indica que se debe materializar tanto en los proyectos transversales de las instituciones, como en las organizaciones de tiempos y espacios, en donde se deben procurar ambientes participativos y se insiste en la necesidad de la conformación de una serie de instancias en donde han tener asiento los estudiantes, entre otros sujetos de las instituciones.

La segunda tendencia respecto a la participación, tiene entre otros referentes el plan sectorial de educación 2012 – 2016, de la secretaría de educación del distrito capital, el cual plantea que más allá de conformar el gobierno escolar desde instancias con participación de los diversos actores, es necesario atender las iniciativas de los estudiantes, ser receptivos frente a los elementos propositivos. Así, la participación desborda el espíritu meramente formalista y se

asocia con otros niveles como la capacidad de plantear, proponer, deliberar, elementos que por cierto son susceptibles de formar dentro de la comunidad estudiantil.

Respecto a identificar las intencionalidades de los maestros que promueven la participación de los estudiantes desde sus prácticas pedagógicas, de acuerdo a De Sousa (2009), en los sujetos profesionales de la educación, ha de desarrollarse la intencionalidad que reconoce la diversidad, las particularidades de los individuos y de los procesos, el mundo cultural y el contexto biosocial de los educandos, los soportes emocionales; no sólo para reconocer la heteronomía sino para prever acciones que puedan responder a diversos ritmos no sólo de aprendizaje, sino de vida e interrelación con las posibilidades de conocer y transformar el conocimiento, lo anterior corresponde a lo pretendido dentro de la instituciones, pues en lo que se halló existen algunas acciones alternativas en las prácticas pedagógicas de los docentes entrevistados.

Del mismo modo, se acentuó la necesidad de formar en los estudiantes una progresiva conciencia no sólo local, nacional regional sino orbital, en la medida en que son muchas las variables las que inciden e impactan la vida de los educandos, por lo tanto, todo debe ser compartido y enseñado en contexto nacional e internacional, lo cual rompe la visión localista, y genera nuevos aprendizajes. En donde uno de los temas es la participación, así se ha de procurar pensamientos, acciones y sentimientos que lleven a los individuos a expresar, manifestar y socializar.

Otras intencionalidades ancladas en los docentes tienen que ver con las rutinas y rituales, en donde han sido creados y conservados para el paradigma de la participación formalista, ahora, corresponde la creación y gestación de nuevas rutinas y rituales que promuevan una participación más activa, propositiva, deliberativa –de alta intensidad-.

En cuanto a identificar los modos de hacer del maestro que promueve en sus prácticas pedagógicas la participación de alta intensidad, en un primer momento se encontró las grandes y

relacionables diferencias entre lo que se puede concebir como participación de alta intensidad y baja intensidad.

Participación de alta intensidad por parte de los estudiantes existen cuando hay mecanismos claros y explícitos que sean inclusivos, que permitan la participación de todos los agentes a través de mecanismos discutidos y consensuados por los implicados, en donde los estudiantes de acuerdo a su desarrollo cognitivo, emocional y social puedan ejercer liderazgos que superen la participación pasiva, en donde su ejercicio valla más allá de las acciones electorales y se puedan sumergir en los diagnósticos de las instituciones, en el reconocimiento de las necesidades más sentidas por los actores de la comunidad, en el reconocimiento de las tensiones propias del colegio, en el reconocimiento de las fuerzas de poder, en las acciones articulantes de las prioridades y las disponibilidades presupuestales, en comprender e indagar los rubros y cifras y balances de los estados financieros del colegio, en aprehender los derechos y deberes de todos los sujetos de la comunidad, en participar en planes de intervención inmediatos y a mediano y largo plazo que procuren en fortalecimiento de un adecuado ambiente de estudio en las aulas y en las instituciones; aspectos que podrán desarrollarse en las instituciones interesadas en el trabajar colectiva la participación de alta intensidad entre su comunidad estudiantil.

Para la participación de alta intensidad se requieren prácticas pedagógicas concebidas desde el contexto de la participación consultiva y proyectiva para los estudiantes, prácticas que sean reflexionadas por los docentes y que pueden ser enfocadas hacia acciones transformadoras, a través de las cuales los seres humanos construyen su existencia como individuo y como colectivo, dentro de unos escenarios que requieren ser co-construidos para generar ambientes de convivencia. Rasgos desde los cuales se pueden materializar y vivenciar matices propios de acciones que propician la participación de alta intensidad entre los estudiantes.

Y finalmente al analizar las rupturas y emergencias suscitadas desde la participación de alta intensidad se encontraron dos grandes hallazgos. El primero de ellos la fricción que originan los discursos hegemónicos con los discursos emergentes. En la cultura de las instituciones se encuentran instalados conceptos, significados, conceptos, imaginarios que corresponden a un discurso hegemónico sobre la participación; empero, se afirma, que el dinamismo de la vida, las expectativas y necesidades crecientes requieren de un discurso emergente en donde tenga cabida la existencia de todos los actores, en donde no solamente se pretenda cumplir con directrices, sino que permanentemente se procure el concurso de todos a través de mecanismos y procedimientos para estar al tanto del ritmo de la vida colectiva de las comunidades educativas. Ello requiere nuevos símbolos, repensar lo instituido, proponer nuevas instancias, generar nuevos conceptos e instalar nuevos imaginarios.

Tales manifestaciones son propias de las nuevas etapas de observación, aprehensión y posible transformación de ambientes, en tal sentido, los hallazgos encontrados en el presente proyecto se ponen a disposición de nuevos derroteros investigativos, ejercicio que permite el descubrimiento y reconocimiento de nuevas realidades a significar y transformar.

Otro de los aspectos emergentes es el reconocimiento de otros tipos de participación, ya la participación no puede provenir desde un referente unidireccional, debe abrir el espectro y reconocer la ubicación y las expectativas de los sujetos, más allá de sus edades cronológicas. Así, no existirá un propietario de la participación, sino que será un tesoro cuyo propietario es una comunidad. De otra parte, tanto en las prácticas pedagógicas, como en los discursos, coexisten la reproducción y las emergencias.

A partir de los hallazgos descritos previamente en las conclusiones, se hace la presentación de algunas recomendaciones en la línea de fortalecer procesos, mecanismos e intencionalidades de la participación de alta intensidad en los estudiantes, para ello:

Se gestarán dentro de las áreas convencionales y con áreas interdisciplinarias lineamientos temáticos acerca de la participación de alta intensidad, de manera progresiva en los diferentes ciclos de las instituciones educativas.

Se configurarán nuevas rutinas y rituales que tomen como objeto de intervención rasgos de la participación de alta intensidad en los estudiantes, proceso que requiere el diseño de prototipos, la experimentación, la retroalimentación y la correspondiente depuración.

Se construirán algunas planeaciones curriculares, cuyo eje sea la participación de alta intensidad, con el fin de experimentar su articulación con los contenidos curriculares de las diversas áreas, y las articulaciones con los proyectos transversales de las instituciones.

Se problematizará la participación de alta intensidad, no como algo único de los proyectos y áreas de ciencias sociales, sino de la totalidad de las áreas, de los proyectos transversales, de los comités; ampliando los niveles de participación de los estudiantes.

Referencias

- Aguiló, A. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: retos para el ejercicio de ciudadanías de alta intensidad. *Astrolabio*, 13-24.
- Alvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Revista Gazeta de Antropolobía*. Artículo 12.
- Alvarez, J. (2008). *El sentido de la participación en las decisiones institucionales de estudiantes de secundaria*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Anderson, G. (2002). *Hacia una Participación Auténtica: deconstrucción de los discursos d elas reformas participativas en educación*. Buenos Aires: Granika.
- Anderson, G. (2001). *www.ciae.uchile.cl*. Recuperado el 17 de 05 de 2014, de www.ciae.uchile.cl/download.php?file=otros/
- Anderson, G. (2001). *www.ciae.uchile.cl*. Obtenido de www.ciae.uchile.cl/download.php?file=otros/
- Bautista, J., García, M., & Pinzón, N. (2010). *Los niños y las niñas tienen la palabra en educación inicial*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional - CINDE.
- Carrascal, J. (2013). *La participación como tecnología de control en el sector educativo*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo, E. (2003). Democracia y Ciudadanía en la Escuela Colombiana. *Acción Pedagógica*, Vol. 12, No. 1, 32-39.
- Castillo, E., & Sánchez, C. (2003). Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. Bogotá, D.C.: Artículo.
- Colegio saludcoop sur. (2012). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá, D.C.

- Constitución Política de Colombia. (1991). *República de Colombia*. Bogotá, D.C.: Ecoe ediciones.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Morata. Tercera edición.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gairín, J., & Bris, M. (2006). *La participación en educación: los Consejos Escolares, una Vía de Participación*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- González, Y. (2007). *Papel de la Escuela en la Formación de Líderes desde el Gobierno Escolar*. Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado. Sin publicar.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica (No. inness93/13)*. UNICEF.
- Hernández, F. B. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jara, C. (2011). Sobre el falso concepto de participación en educación. *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas. No. 1. 2o semestre*, 1 - 10.
- Martínez, A. (s.f.). *Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía*. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). www.mineduacion.gov.co/1621/articles. Recuperado el 5 de junio de 2015, de www.mineduacion.gov.co/1621/articles
- Monedero, J. (2005). *Conciencia de frontera: el pensamiento social posmoderno de*
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Paidós.

- Pérez, A. (2013). El discurso de la participación en la sociedad contemporánea. En P. Bartetti, A. Benítez, L. González, C. Nuñez, M. Oraisón, & A. Pérez, *Estudios sobre participación. Procesos, sujetos y contextos* (págs. 109-120). Buenos Aires: Estudios Sociológicos.
- Pérez, A., Benitez, L., González, C. N., & Oraison. (s.f.). El discurso de la participación en la sociedad contemporánea. *Estudios sobre participación. Procesos, sujetos y contextos* . Buenos Aires, Argentina: Estudios sociológicos.
- Quintero, M. (2005). *La participación política de los jóvenes en la escuela*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia* . Bogotá, D.C., Colombia: Ecoe Ediciones.
- Restrepo, M; Campos, R. (2002). *La docencia como práctica*. Bogotá, D.C.: Javegraf.
- Santos, B. S. (2004) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. (págs. 15-97). Madrid: Trotta.
- Santos, B. S. (2004). Democracia de alta intensidad. Apuntes para democratizar la democracia. La Paz, Bolivia: Unidad de análisis e investigación del área de educación ciudadana de la CNE
- Santos, B.S. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Santos, B. S. (2009). Una epistemología del sur. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. S. (2010). Para una democracia de alta intensidad. En *Ecuador Debate*. (p. 63-76). Quito, Ecuador.
- Santos, M. (s.f. a). *Por la participación auténtica*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Santos, M. (s.f.). *Decálogo sobre la participación*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, D.C.: ARFO .

- Secretaría de Educación del Distrito. (2010). Los y las estudiantes: la participación como escenario de construcción política. Bogotá, D.C.
- Secretaria de Educación Distrital. (s.f.). 3a Semana de la Participación. Bogotá, D.C.: Secretaría de Educación.
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación. N° 26*, 137-164.
- Torres, A. (2009). Educación Popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, No 30, (pág. 19-32)

Apéndices

A

Estrategia; observación no participante

Unidad de estudio; Maestros

Unidad de análisis: Nancy Ramos, Johana Arias, Jeisson Charris

Intencionalidad: Identificar los modos de hacer de los maestros Nancy Ramos, Johana Arias y Jeisson Charris desde de los cuales promueven la participación de alta intensidad por parte de los estudiantes, a través de la observación no participante en dos momentos; uno dentro de ejercicios de clase y otro, en un evento propio del proyecto liderado por los maestros (gobierno escolar, cuando mi voz cuenta, semillero de comunicación).

Procedimiento: Una vez realizado un ejercicio de sensibilización con cada uno de los docentes se procede a hacer las visitas para desarrollar una observación no participante, de cada una de ellas se hace un registro escrito.

	Clase cotidiana	Actividad propia de cada proyecto (gobierno escolar y cuenta mi voz)
Nancy Ramos		

Johana Arias		
Jeison Charris		

B

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE POTENCIAN UNA PARTICIPACIÓN DE ALTA**INTENSIDAD**

Estrategia: Entrevista

Unidad de estudio: Docentes

Objetivos	Categorías	Preguntas
Contextualización		¿Cuál es tu nombre? ¿En qué institución laboras? ¿Con qué estudiantes trabajas? ¿En que consiste tu proyecto?
Identificar el sentir de los maestros en relación a las categorías de práctica pedagógica y de participación.	Práctica pedagógica. Participación.	¿Qué significa para ti ser maestro? ¿Qué elementos podrías decir que caracterizan tu práctica pedagógica? ¿Qué espacios y prácticas de participación hay en tu institución? ¿Qué piensas de esos espacios y prácticas? ¿Qué es para ti la participación? ¿Por favor, describa algunas de sus experiencias en cuanto al impacto de tu proyecto en los estudiantes y en la institución?
Caracterizar la política educativa en participación en los ámbitos nacional y distrital en los últimos diez años.	Política educativa	¿Conoce aspectos de la política educativa encaminada a la participación? , ¿De qué manera se trabajan en tu institución? ¿Identifica lineamientos y acciones del distrito en cuanto al fortalecimiento de la participación?, ¿En tu proyecto utilizas algunas de ellas? ¿Reconoce características que sean lideradas a nivel nacional en pro de la participación?

		<p>¿Percibe cambios o transformaciones en la política educativa que apunta hacia la participación en los últimos años?</p> <p>¿A partir del desarrollo de tu proyecto qué otros elementos deberían insertarse en la política pública enfocada a la participación?.</p>
<p>Identificar los modos de hacer del maestro que promueve en sus prácticas pedagógicas la participación de alta intensidad</p>	<p>Prácticas pedagógicas y alta intensidad</p>	<p>¿Describeme como es tu día normal de clase con los estudiantes?</p> <p>¿Cuéntame en qué consiste tu proyecto y que lo origino?</p> <p>¿De qué manera se imbricas tu práctica pedagógica con tu proyecto?</p> <p>¿Consideras que tu proyecto potencia en tu practica pedagógica espacios de dialogo, confianza y participación?, ¿De qué manera?</p> <p>¿De qué maneras logras que los estudiantes se comprometan con tu proyecto?, ¿Cómo es tu relación con los estudiantes?</p> <p>¿Puedes socializar aspectos de los procesos de planeación, evaluación y retroalimentación en cuanto a tu práctica pedagógica y tu proyecto?</p> <p>¿Cuáles experiencias son las más significativas en cuanto a la toma de decisiones en donde participan estudiantes, de impacto a nivel institucional?</p> <p>¿Qué procesos se han ido fortaleciendo en donde los estudiantes participen a través del diálogo y acciones propositivas?</p> <p>¿Es necesario continuar generando ambientes de interacción y recepción de las propuestas de los estudiantes?</p>
<p>Analizar las rupturas y emergencias suscitadas desde la participación de alta intensidad.</p>	<p>Participación de alta intensidad</p>	<p>¿Cómo ha sido el proceso de participación de los estudiantes dentro de la institución, en los temas de la toma de decisiones y diálogo? ¿Qué elementos resaltarías de estos procesos y cuales consideras que hacen falta?</p> <p>¿Qué implicaciones a nivel institucional ha tenido el</p>

	<p>proyecto que has venido realizando con los estudiantes?</p> <p>¿Qué elementos consideras que desde tu práctica pedagógica y tu proyecto marcan una diferencia con lo que normalmente se hace en las instituciones respecto a los procesos de participación?</p> <p>¿Qué dificultades y limitaciones has encontrado a lo largo del desarrollo de tu proyecto?</p> <p>¿Qué fortalezas u oportunidades has encontrado en la institución para el desarrollo de tu proyecto?</p>
--	--