



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Ciudadanías participativas en colegios oficiales de Bogotá: tejidos pedagógicos en comunidades mixtas.

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

BOGOTÁ



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

UNIVERSIDAD DE
LASALLE



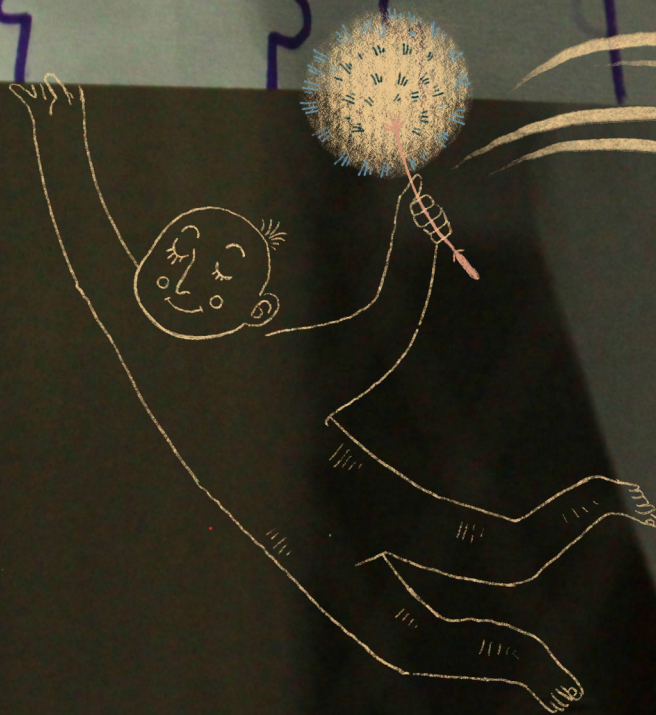
ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

BOGOTÁ

Una apuesta *ética, política y
estética* del Instituto para la
Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico, IDEP, y la
Universidad de la Salle – programa de
Doctorado en Educación y Sociedad.

PARTICIPACION



Toda experiencia participativa de las niñas, los niños, los jóvenes en el espacio educativo entraña una comunidad mixta de actores que, basados en fundamentos teóricos y pedagógicos, movilizan una idea de ciudadanía.



ISBN (Digital): 978-628-7535-78-7

Primera edición: Diciembre de 2023

Ciudadanías participativas en colegios oficiales de Bogotá: tejidos pedagógicos en comunidades mixtas.

Este libro, resultado de investigación, fue producido en el marco del Convenio de Ciencia y Tecnología N° 63 de 2023, suscrito entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y la Universidad de la Salle, ULS, con el objetivo de aunar esfuerzos para el desarrollo de la investigación titulada: “Ciudadanías participativas: experiencias alternativas en la escuela con niñas, niños y jóvenes 2023” en conexión con lo estipulado en la Agenda de Investigación para la Transformación Pedagógica.

Alcaldía Mayor de Bogotá

Claudia Nayibe López Hernández
Alcaldesa Mayor

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Director General

Eliana María Figueroa Dorado
Subdirectora Académica

Carlos López Donato
Coordinador del proyecto ciudadanías participativas: experiencias alternativas en la escuela con niñas, niños y jóvenes 2023

Diana María Prada Romero
Coordinación Editorial

Grupos de investigación vinculados en el proyecto - avalados por el IDEP

LABEFAH
IED Carlos Albán Holguín
Miller Alfonso Díaz Parra, maestra-directiva

EDUQUERSA

IED Colegio Japón
Leonardo Avendaño Rondón, maestro

Nodo de Ciencias Naturales, matemáticas y educación ambiental

IED Colegio Santa Librada
Sandra Viviana Villa Vargas

IED Colegio Francisco de Miranda
Sandra Helena Hernández Rangel

Universidad de la Salle

Facultad de Ciencias de la Educación

Diego Fernando Barragán Giraldo
Decano de facultad

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad -DES

Carlos Valerio Echavarría Grajales
Líder del proyecto, director del DES

**Grupo de investigación Educación Ciudadana,
ética y política para la construcción de paz –
GECEPCP**

[Carlos Valerio Echavarría Grajales](#)

Investigador principal

[Carlos Iván García Suárez](#)

Coinvestigador

[Diego Fernando Barragán Giraldo](#)

Coinvestigador

[Martha Isabel Espitia Cruz](#)

Coinvestigadora

[Lizeth Lorena González Meléndez](#)

Coinvestigadora

[Angie Marcela Quintero Suárez](#)

Coinvestigadora

[Yimmy Secundino Triana Estrella](#)

Coinvestigador

Autores

Carlos Valerio Echavarría Grajales, Carlos Iván García Suárez, Martha Isabel Espitia Cruz, Lizeth Lorena González Meléndez, Angie Marcela Quintero Suárez, Otto Leonardo Gómez Huertas, Dayana Zuley Ariza Ariza, Yudy Mabel Vaca Reina, María Paula Galeano Díaz, María Camila Guerrero Calvo, Carlos Esteban Villarraga Perdomo, Gustavo Andrés Alvarado Medina, José Luis Ramos Cañón, Leidy Flórez Arroyave, Lisset Peñuela González, Carlos Iván Bermúdez, Luisa Fernanda Tabares, Paola Ramírez Suavita, Oscar Stiven Castillo, Nicaela Del Pilar Sánchez, Juan Camilo Medina (co-autor), Valentina Robledo Valencia (co-autor), Danna Manuela Vargas Popayan (co-autor), Sandra Johana Albarracín Lara, William Galvis Ferrucho, Andrea Rodríguez Méndez, Etna Correa Jejen, Viviana Domínguez Plata, Yenny Alba Tamayo, Luz Myriam Saavedra Martínez (co-autor), Pilar Espitia Viveros (co-autor), Jakeline Cubillos Sánchez, María Fernanda

Mahecha Oviedo, María Fernanda Cabrera Lancheros, Olga Cecilia Mora Borda, Jeinner David Molina Maldonado, Scarleth Nicole Campos Amaya, Nidia Claudia Arguello González, Gloria Prada, Elizabeth López Suspes, Sandra Viviana Rivera Martínez

Edición académica

Carlos Valerio Echavarría Grajales
Carlos Iván García Suárez
Lizeth Lorena González Meléndez
Angie Marcela Quintero Suárez
Martha Isabel Espitia Cruz

Edición general

IDEP - Unisalle

Ilustración, diagramación y corrección de estilo

Periplo, con la colaboración especial de
Paula Flechas, diseñadora gráfica y artista

Fotografía

Periplo
Alétheia Fotografía, con la colaboración especial
de los autores del libro

Primera edición, 2023

Este libro se podrá reproducir o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los textos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP

Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento

Torre 1-Aire

Oficina 1004

Código postal 111071

Teléfono móvil (+57): (314)4889973

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Universidad de la Salle

Carrera 5A #59A - 44

Teléfono (+57): 601 3488000

www.lasalle.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

S I G L A S

Y A B R E V I A T U R A S

- CGVC:** Colegio Gloria Valencia de Castaño
- CMIFI:** Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación
- D.C.:** Distrito Capital
- DES:** Doctorado en Educación y Sociedad
- GECEPCP:** Grupo de investigación educación ciudadana, ética y política para la construcción de paz
- IDEP:** Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
- IED:** Institución Educativa Distrital
- ITD:** Instituto Técnico Distrital
- JF:** Julio Flórez
- MEN:** Ministerio de Educación Nacional
- MPT:** Misiones Pedagógicas Territoriales
- OPSE:** Observatorio de Políticas Públicas, Sociales y Educativas
- PEI:** Proyecto Educativo Institucional
- RE:** Representantes Estudiantiles
- TPI:** Taller Pedagógico Investigativo
- SED:** Secretaría de Educación del Distrito
- ULS:** Universidad de la Salle

Tabla de contenido

2

1. Presentación: tejer en comunidades mixtas

- » Hilo del proyecto 6
- » IDEP-Unisalle: una apuesta ética, política y estética 12
- » 1. Investigar en Comunidades Mixtas de Investigación Formación e Innovación 15
- » 2. Convenir posturas críticas y transformadoras en la conjunción educación y sociedad 16
- » 3. Producir saberes y conocimientos “con” y no “sobre” la escuela 16

22

2. Nudo teórico-conceptual

- » Ciudadanías participativas 25
- » Participación significativa y protagónica 27
- » Praxis de la ciudadanía participativa 31
- » Niñas, niños y jóvenes: sujetos narrativos y epistémicos 32
- » Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación 32
- » Posicionamientos éticos y políticos 33

42

3. Enredo metodológico: investigación activista, colaborativa y transformadora

- » Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación 46
- » Taller Pedagógico Investigativo: replicable y replicado 48
- » Población 53
 - › Conversaciones peripatéticas: caminar y pensar el colegio 57
- » La bitácora 57

71

» El análisis itinerante	59
» Grupo de WhatsApp	59
» El acompañamiento a la escritura: un rol fundamental de los coinvestigadores	59
› Encuentros intercomunidades	60
» La ruta analítica: la comprensión de la maraña	62
› Etnofotografía: socialización y apropiación social del conocimiento	62
» Registros visuales: museo etnofotográfico itinerante	63
» Registros sonoros: el podcast	63
4. Tejido de experiencias pedagógicas alternativas	
» IED Colombia Viva	73
› CMIFI QAMKUNAPAH	76
› De la indignación a la transformación. Vivencias de participación	78
» Localidad de San Cristóbal: IED Colegio Gloria Valencia de Castaño	97
› CMFI GVC 2023	100
› Entre tramas y urdimbres. Experiencia participativa	102
» Localidad de Suba: ITD Julio Flórez	119
› CMIFI JF	122
› La participación como derecho que promueve el actuar	124
» Localidad de Rafael Uribe Uribe: IED Manuel del Socorro Rodríguez	143
› CMIFI MSR	146
› Tejiendo ciudadanía desde las capacidades socioemocionales	143

214

» Localidad de Usme: IED Nueva Esperanza	169
› CMIFI Lxs Coloridxs	172
› Los coloridos abrazamos la paz, hablamos de participación, desde la reflexión	174
» Localidad de Engativá: IED Colegio Tabora	189
› CMIFI Red Kunaq	192
› Empoderando a la comunidad escolar. Aprendizajes y retos en la participación ciudadana	194
5. Horizontes, enfoques y orientaciones de la participación ciudadana de la niñez y la juventud en instituciones educativas de Bogotá	
» Evitar la humillación y construir el reconocimiento	223
» Hallar un camino para la isegoría	223
» Desarrollar habilidades socioemocionales y de proyecto de vida	224
» Fortalecer las prácticas de liderazgo y de proyectos comunes	224
» Posicionar ética y políticamente la participación	225
» Proponer una pedagogía para el desarrollo integral de la niñez y la juventud	225
» Incentivar una participación crítica y transformadora	226
» Reconocer una participación que problematiza, pero es proactiva	227
» Identificar los principios y las políticas de la participación ciudadana	227
» Ser consciente de los resultantes de la participación	228
» A manera de conclusión	228

› La participación comienza en el aula	233
› Se amplía a la comunidad	235
› Con el cuerpo	237
› Desde el arte	238
› Para el territorio	240
› Por la ciudad y el país	242

C A P Í T U L O 1



T E J E R E N C O M U N I D A D E S

"Cuando el mundo es un poema, el lenguaje metafórico es algo más que un simple ornamento, pues pasa a convertirse en lo que Danesi (2004) -con la ayuda de Vico (1950)- llamará "la propia columna vertebral del lenguaje y del pensamiento [algo que se convierte] en el modo más natural de representar la experiencia de la memoria, evocando y registrando imágenes mentales todas ellas particulares de la realidad" (pp. 24-25). Es decir, la vida concede sentidos del mundo a partir de una razón histórica -como decía Ortega-, sin aceptar los hechos como algo dado, sino conscientes de experimentarlos, nos convertimos en seres que construimos relatos, es más << ¿cómo logramos entender algo humano, un hecho acontecido antes ininteligible? Porque lo narramos>> (Sevilla, 2002, p.67)"

En Mínguez-García y Méndez, 2020, p.88.





En muchas culturas del mundo el **hilo** es la forma simbólica de hablar sobre el origen y la continuidad de la vida. Es más: sobre sus ataduras y fragilidades. Una continuidad que nos permite, no solamente avanzar, sino también volver y repasar lo experimentado, resignificar lo registrado y reflexionar lo sentido, con todos los nudos y enredos que eso suponga. Enlaces, lazos, uniones, vínculos y nexos en conflicto que poco a poco expresan un tejido, una forma de percibir el mundo. Pues tejer no es únicamente un placer creativo, sino también un espacio donde se expresan con gran libertad nociones complejas de los saberes (Pintado, 2012 en Mínguez-García y Méndez, 2020, p.90), a la manera de entramados. Dicho de otro modo: armazones, andamios, circuitos por donde sigue transcurriendo la vida, con todos sus colores y mixturas.

El hilo y sus múltiples efectos, como el nudo, el enredo, el tejido y el entramado, por su fuerza simbólica para la humanidad, metaforizan el presente libro resultado de investigación. Lo que ayuda a estructurar una narrativa de la experiencia de investigación, formación e innovación, acontecida en el proyecto titulado: *“ciudadanías participativas: experiencias alternativas en la escuela con niñas, niños y jóvenes 2023”*. Bajo el supuesto de que únicamente la metáfora y su relato, a múltiples voces y perspectivas, puede dar

cuenta de aquello que es esencial, pero muchas veces impalpable para la vida escolar y democrática, máxime cuando se teoriza y conceptualiza sobre la participación de las niñas, los niños y los jóvenes y de estos con sus dinamizadores: maestros, familias, amigos, líderes sociales, políticos y comunitarios.

Queremos mostrarle al lector que fue un hilo y la acción de enredar y tejer, lo que convirtió el proyecto en una experiencia ritualizada, comunitaria y cargada de significado para los participantes. Múltiples hilos, de todos los colores, que, al final, esperamos que lo conecte con un entramado de recomendaciones teóricas y pedagógicas unidas a la experiencias participativas de sujetos escolares, educativos y pedagógicos. Los cuales conformaron Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación, motivados por una alianza de amor a los maestros, cada vez más sólida y cargada de sentido ético, político y estético, entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y la Universidad de la Salle de Bogotá D.C. , ULS.

*Atentamente,
Equipo de maestros e investigadores Unisalle.
Grupo de investigación educación ciudadana, ética y
política para la construcción de paz.*

H I L O D E L P R O Y E C T O

La Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación de la Universidad de la Salle (CMIFI-UNISALLE) ideó un proyecto con el propósito de hilar, coser y tejer una historia para proponer nuevas tramas de la formación y la acción colectivas. Así mismo, a partir de la entrega del informe de Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana: Pacto por la Educación de Bogotá en el año 2021, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, integra a su proyecto de inversión 2020-2024, las recomendaciones establecidas en el Eje 2: Formación Integral para nuestros niños, niñas y jóvenes de dicho documento, relacionadas con las necesidades de formación socioemocional y de ciudadanía de esta población, que redunden en la participación social de ellas y ellos. Por ello, desde el componente de extensión universitaria y en conexión con el programa de Doctorado en Educación y Sociedad (DES) de Unisalle, se ofertó al IDEP una propuesta completa, abierta a la transformación, denominada: “Ciudadanías participativas: experiencias alternativas en la escuela con niñas, niños y jóvenes 2023”.

Esta se aprobó en junio y se materializó el 26 de julio de 2023 con la firma del convenio especial de Ciencia y tecnología No. 63 entre el IDEP y UNISALLE cuando los investigadores del grupo Educación Ciudadana, Ética y Política para la

Construcción de Paz¹ invitamos a los interesados en estas temáticas: maestros estudiantes del DES, colegas docentes de sus instituciones educativas, maestros vinculados a proyectos previos con el IDEP, investigadores educativos y pedagógicos, asesores, entre otros perfiles (rectores, coordinadores, jefes de área, profesores de sociales, orientadores, con roles como: líderes, representantes, directores de grupo, entre otros), a ponerle rostro al proyecto, a participar de un encuentro de socialización. Una invitación que resultó efectiva, ya que los participantes habían hecho parte o habían escuchado hablar de la iniciativa del DES denominada Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación (CMIFI).

Para Echavarría y González (2023), “toda producción de saberes y de conocimientos devenidos de la reflexividad crítica de la práctica pedagógica alcanza sus mayores niveles de legitimidad en comunidades de pensamiento colaborativo y transformador” (p.251). Es más:

La investigación educativa y pedagógica en CMIFI, se fundamenta en la colaboración y la co-construcción del conocimiento. Los actores involucrados participan en todo el proceso de investigación, desde la formulación de las preguntas, hasta el análisis y la presentación de sus resultados. Por su estructuración, las CMIFI son espacios propicios para el reconocimiento de las múltiples perspectivas que

están entrelazadas en la comprensión del hecho educativo y la práctica pedagógica en su contexto de configuración (...)

Esto significa asumir que el saber pedagógico es devenido de la reflexividad crítica (Echavarría y González, 2023, p.253).

Desde 2020 las CMIFI son promocionadas como espacios de pensamiento colaborativo y transformador, derivadas, no de líneas, sino de subsistemas y grupos de investigación. Esto es: espacios que producen múltiples relaciones de interacción contexto-ciencia, así como de producción y reformulación de conocimiento científico de orden ético, social y político. Desde su función didáctica, se conciben como un espacio de aprendizaje que se configura a partir de experiencias interdisciplinarias, plurales, diversas y de relacionamiento sistémico, que deriva en la producción de conocimiento, la formación en habilidades científicas e investigativas y la innovación pues crea modelos de intervención aplicables en diferentes contextos. Todo con el propósito de desarrollar las capacidades científicas e investigativas de los implicados en campos de conocimiento tales como: éticas, políticas públicas y ciudadanías; ciencia, cibercultura y tecnosociedad; formación, pedagogía y didáctica, lenguaje, comunicación y subjetividades. De esta manera, las CMIFI constituyen modos de organización en el ecosistema de investigación, formación e innovación del Doctorado y dinamizan, más que temas o cam-

¹ Ver grupo en: <https://www.lasalle.edu.co/Investigacion/grupos-investigacion/grupo-ciencias-educacion/educacion-ciudadana-etica-y-politica-para-la-paz>

pos de pensamiento, reflexiones críticas y acciones transformadoras de las prácticas pedagógicas y profesionales de los implicados.

Actualmente, el DES cuenta con las siguientes CMIFI: misiones pedagógicas territoriales (MPT); laboratorio de paz; comunidad de género; laboratorio de tecnología e innovación; círculos de reflexión crítica; escuela de gobierno y gobernanza, ciudadanía y participación política del DES y la Vicerrectoría Promoción y Desarrollo Humano de Unisalle; Observatorio de Políticas Públicas, Sociales y Educativas (OPSE); producción de lenguajes y subjetividades; Comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad. Todas ellas con incidencia urbano-rural en los ámbitos local, regional y nacional.

Las CMIFI movilizan proyectos de investigación educativa y pedagógica en contextos urbano-rurales, con diferentes aliados. Los implicados pueden ser estudiantes, egresados y docentes del DES, así como miembros de comunidades educativas de los diferentes niveles educativos -públicos o privados- y de redes académicas nacionales e internacionales. Muchas veces, como en el caso de este proyecto de investigación, estos actores son maestros del Distrito Capital, algunos de ellos financiados por la SED en sus estudios de doctorado. Ellos desarrollan variadas iniciativas relacionadas con sus proyectos de

investigación. Gracias a esta condición se comprometen ética y políticamente con el quehacer en educación y sociedad a través de una idea de comunidad (CMIFI) que promueve la adhesión de diversos actores escolares, educativos y pedagógicos en los territorios. En esta ocasión, con el aliado IDEP, el DES activó el Subsistema de Investigación Éticas, Políticas Públicas y Ciudadanas, liderado por los maestros Carlos Iván García y Carlos Valerio Echavarría. Ambos, a su vez, animadores de las CMIFI Observatorio de Políticas Públicas, Sociales y Educativas (OPSE) y Misiones Pedagógicas Territoriales (MPT), respectivamente. Con el fin de producir conocimiento en torno a los posicionamientos, las prácticas políticas y pedagógicas de los maestros y los agentes educativos, pero, sobre todo, de niñas, niños, en sus contextos culturales y sociales. Una finalidad amparada por la tradición del grupo de investigación Educación Ciudadana, Ética y Política para la Construcción de Paz, el cual tiene como horizonte científico configurar una comunidad académica en torno a la educación ciudadana, la ética y la política, y sus nexos con la constitución de un país más democrático, plural e incluyente.

A propósito de esta activación, en el comienzo del presente proyecto compartimos los aprendizajes, sobre todo metodológicos, del proyecto de investigación previo que había desarrollado la

² Ver el libro resultado de investigación del proyecto en el siguiente enlace: <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-2612>

alianza IDEP-Unisalle, titulado “Educación media y jóvenes: experiencias significativas en Bogotá 2022”². Esto para mostrar que las CMIFI habían sido en su momento y podían seguir siendo ahora, instancias de validación y de proyección de iniciativas académicas e investigativas en las que, más que convocar y cumplir compromisos, los participantes se sienten sociedad civil organizada, se vinculan afectivamente y se comprometen ética y políticamente con metas de largo plazo. Creemos que los proyectos terminan; no obstante, las intenciones transformadoras persisten. Esta es la razón por la que en el espacio de socialización del presente proyecto contamos con la presencia, de seis colegios de Bogotá³ y desde una mirada territorial-cultural, la representación de cinco localidades: San Cristóbal: IED Gloria Valencia de Castaño, Usme: IED Nueva esperanza; Rafael Uribe Uribe: IED Manuel del Socorro Rodríguez e IED Colombia Viva; Suba: ITD Julio Flórez y Engativá: IED Colegio Tabora. Destacamos la presencia de rectores, coordinadores y maestros de aula y, en perspectiva de género, la amplia presencia de mujeres maestras, lideresas de sus instituciones educativas o bien de procesos de participación escolar, educativa y social.

En el encuentro de socialización todos fuimos narrando algo y sin darnos cuenta tejimos una historia. Al parecer, para numerosas culturas el

concepto de tejido es equivalente a producir o crear, más que todo oralmente, a viva voz. Los maestros invitados relataron, desde sus nombres hasta sus conexiones pedagógicas o educativas con la noción de participación; los investigadores de Unisalle se aseguraron de subrayar mil veces que la investigación no era sobre la escuela sino con la escuela y que eso implicaba visitar las instituciones educativas y sus dinámicas situadas y cotidianas; por su parte, los representantes del IDEP resaltaron la consonancia de la propuesta con la Agenda de Transformación Pedagógica de su proyecto de inversión 2020-2024. De manera general, acordamos que el proyecto permitiría caracterizar seis experiencias pedagógicas sobre ciudadanía participativa que estuvieran siendo desarrolladas por las comunidades educativas. Esperábamos que estas pudieran tensarse, en torno a la participación y categorías como prácticas pedagógicas, prácticas ciudadanas, niñez y juventud, y teniendo en cuenta los derechos propios de la democracia colombiana -articulados a pactos globales- y, especialmente, las políticas educativas distritales. El marco crítico procuraba la participación significativa y protagónica como praxis de la ciudadanía participativa, que conduce a reconocer a niñas, niños y jóvenes como sujetos epistémicos y narrativos, y a prestar

³ Vale la pena resaltar que en la relación contractual Unisalle, IDEP, inicialmente se pactó la caracterización de cinco experiencias; no obstante, la presencia de seis colegios en el primer espacio de socialización del proyecto procuró una deliberación en de la mesa técnica y finalmente, después de garantizar su viabilidad, se decidió sumar otra institución educativa para un total de seis experiencias a caracterizar.

atención a las interacciones en comunidades y la posición discursiva que tomaban los actores en las conversaciones más cotidianas.

En esta línea, dijimos que el hilo conductor del proyecto era motivar, con el modo de organización en CMIFI, otras formas de participación en el Distrito Capital, mediante recomendaciones teóricas y pedagógicas para la construcción de estrategias de participación en ciudadanías participativas. Y es que todavía se piensa que las niñas o los niños, por ejemplo, no son ciudadanos. La gente, en general, bajo el prejuicio, suele pensar que la ciudadanía es un estatus que se alcanza con la mayoría de edad, cuando una persona colombiana cumple 18 años. Es más, como lo ejemplifica el maestro Carlos Iván García, muchas de las iniciativas investigativas de formación ciudadana y/o democrática, asumen las infancias como escenarios de futuro. Argumentan que hay que trabajar desde los primeros años para que estos “lleguen a ser buenos ciudadanos”.

El presente proyecto tuvo un punto de partida distinto. Reconocimos que cuando un niño o niña llega al mundo ostenta una triple condición: persona, sujeto titular de derechos y ciudadano. Específicamente, en el comienzo del proyecto, argumentamos varios criterios significativos: que los participantes debían identificar experiencias alternativas, que debían pactar la vinculación

de otros miembros de su comunidad educativa y que debían guiarse, no tanto por una idea de evaluación o sistematización de experiencias, sino por la de contar, en clave de comunidad mixta, las condiciones que han hecho posible la participación en sus instituciones educativas.

Respecto de la metodología, manifestamos una postura crítica y emancipatoria, la cual se correspondió con un tipo de investigación activista, colaborativa y transformadora, que tomó en cuenta a los interesados en formar parte del proceso de manera voluntaria. Y dispuestos a conformar comunidades para hacer caminatas peripatéticas, recibir visitas situadas, hacer encuentros inter-comunidades y registrar el mundo escolar etno-fotográficamente. Todo lo anterior impulsado por la hipótesis de que ninguna iniciativa educativa distrital podía dejar de vincular en la toma de acciones y decisiones a los practicantes de las prácticas, fueran estas ciudadanas y/o pedagógicas.

Esto en conexión con la Agenda de Investigación del IDEP, que apunta al cierre de brechas en la calidad de la educación, la formación de los estudiantes y las instituciones educativas y, sobre todo, a la generación de condiciones para el posicionamiento del maestro investigador, lo cual “supone vincular en la toma de decisiones a los actores implicados en labores investigativas” (IDEP, 2022). Por eso convocamos actores con

intereses teórico-prácticos y posturas afines a la formación de maestros, la investigación pedagógica y la innovación educativa en el Distrito Capital. Apelamos a su experiencia como personas que transitan, laboran y/o habitan en contextos de alta inequidad social, pero de honda riqueza cultural. Hombres, mujeres, niñas, niños, jóvenes que asumieron liderazgos y promovieron la participación en territorios segregados de la ciudad. Y en general, sujetos de diversas edades y niveles educativos que, curiosos de los problemas locales, no dejaron de creer que podían transformarlos. Como visor, nos orientamos por la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana cuando plantea que, a mayor fortalecimiento de la capacidad investigativa de los docentes, en clave diferencial y territorial, mayores posibilidades de agenciar la transformación pedagógica de Bogotá.

Finalmente, y por primera vez en la lógica de los convenios procurada por el IDEP, contamos con cuatro maestros interesados en el tema de ciudadanías participativas en calidad de coinvestigadores. Son docentes seleccionados por convocatoria pública: en agosto de 2023 el IDEP invitó a directivos docentes, maestras y maestros de la planta en propiedad de la Secretaría de Educación del Distrito, con vinculación activa en alguno de los veinte grupos de investigación

avalados por el IDEP y registrados en Minciencias, a participar como coinvestigadores en cinco investigaciones que realiza el Instituto en alianza con Universidades públicas y privadas de Bogotá. Investigaciones que hacen parte del proyecto de inversión del IDEP 2020-2024 y se enmarcan en el Plan de Desarrollo Distrital en cuanto apuntan a la Transformación Pedagógica.

En este proyecto participaron entonces los siguientes grupos de investigación y maestros seleccionados por el IDEP: grupo LABEFCAH - IED Carlos Albán Holguín, con el maestro Miller Alfonso Díaz Parra; grupo EDUQUVERSA - IED Colegio Japón, con el maestro Leonardo Avendaño Rondón; el Nodo de Ciencias Naturales, matemáticas y educación ambiental - IED Colegio Santa Librada, con la maestra Sandra Viviana Villa Vargas; también el IED Colegio Francisco de Miranda, con la maestra Sandra Helena Hernández Rangel. A ellos, por parte del DES, se sumó un quinto profesional, el maestro Yimmy Secundino Triana de la IED Colegio Nuevo Chile.

I D E P - U N I S A L L E :
U N A A P U E S T A É T I C A ,
P O L Í T I C A Y E S T É T I C A

En coherencia con el hilo del proyecto, en la alianza Unisalle - IDEP, comprendimos que todo intento de hilar y tejer un proyecto de investigación entrañaba un ritual de encuentro. Que no podíamos reducir nuestro interés a lo meramente técnico e instrumental de cumplir comités, mesas técnicas, seguimientos y monitoreos, sin más, sino que juntos estábamos descifrando un patrón original, un modo de coser, de tejer las cosas, de observar el mundo educativo de la ciudad. Que teníamos un pacto jurídico, pero lo asumimos más como un vínculo ético, político y estético, por lo que “no hablamos de un simple despliegue técnico autónomo que hace coincidir diversos hilos sino de un otorgamiento de sentido a través de la acción y la representación de sus mundos”.

(Mínguez-García, Méndez, 2020, p.89)

Concertamos el proyecto para una vigencia de seis meses desde junio hasta diciembre de 2023 y lo construimos como un escenario de cooperación interinstitucional y de colaboración investigativa, científica y formativa. Se trata de una apuesta ética porque queremos reconocer y dignificar las ciudadanías desde las experiencias alternativas de participación de actores históricamente invisibilizados o estigmatizados: niñas y niños, jóvenes, docentes distritales e investigadores; una apuesta política, porque movilizamos la idea de la CMIFI como el medio más expedito

para aprender a vernos, encontrarnos y producir conocimiento en y sobre nuestras diferencias éticas, culturales y territoriales; y una apuesta estética porque produjimos un modo diferente de observar, sentir, registrar y narrar la cultura escolar por medio del lenguaje fotográfico. Con esta perspectiva, por supuesto realizamos sesiones de comité (cuatro) y mesas técnicas (dos), pero las modulamos y potenciamos como escenarios participativos, reflexivos y prospectivos (ver tabla 1).

Tabla 1. Encuentros de la alianza IDEP - Unisalle

N°	ENCUENTRO	FECHA	MODALIDAD	PARTICULARIDADES
1	Comité técnico	31 de agosto de 2023	Presencial (sede Chapinero de Unisalle)	Participación reflexiva de los profesionales de apoyo administrativo y financiero. Asistieron representantes de IDEP, de Unisalle y de las CMIFI de los seis colegios. Momentos: presentación, reflexión, socialización y proyección.
2	Mesa técnica	14 de septiembre de 2023	Virtual	Discusión profunda sobre los aspectos metodológicos del proyecto. Momentos: reporte de avances, acuerdos sobre productos y direccionamiento de las actividades programadas.
3	Comité técnico	3 de octubre de 2023	Virtual	Presentación de desarrollos teóricos y metodológicos del proceso investigativo y formativo, y reporte de avances en la estrategia de generación, socialización y circulación del conocimiento. Momentos: exposición del informe de término medio-investigativo y financiero, acuerdos sobre productos y direccionamiento de las actividades programadas.
4	Comité técnico	26 de octubre de 2023	Virtual	Exposición de la ruta analítica propuesta en un encuentro intercomunidades para acompañar la escritura reflexiva de cada CMIFI. Momentos: reporte de avance del proceso, productos y seguimiento del desempeño de los coinvestigadores.
5	Comité técnico	28 de noviembre de 2023	Virtual	Reflexión sobre cómo cerrar el proyecto y dar cuenta de todos los procesos participativos producidos. Momentos: avances investigativos y financieros, y acuerdos sobre productos.
6	Comité técnico	14 de diciembre de 2023	Virtual	Entrega de productos y reflexiones finales en el marco de la alianza Unisalle - IDEP.

El primer comité técnico, realizado el 31 de agosto, luego de visitar algunas instituciones e identificar sus CMIFI, fue un hito. Según el líder del proyecto Carlos Valerio Echavarría, en este encuentro se logró que todos nos sintiéramos “partícipes y tomadores de decisiones. Es la primera vez que reunimos las seis CMIFI que participan del proyecto, como si se tratara también de un encuentro intercomunidades y de una gran CMIFI en la que todos tienen voz”. A este comité presencial asistieron representantes de todas las voces de la investigación, tanto de Unisalle como de IDEP y de las Instituciones Educativas. Por parte de Unisalle, el decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Diego Barragán, abrió el espacio subrayando que “ser maestro tiene que ver con la experiencia compartida. Una experiencia de prácticas y de transformación y, por ende, en los comités se comparten experiencias para la mejora del proceso investigativo, realizarlo dentro de los tiempos previstos, proyectarnos todos y, sobre todo, seguir configurando los lazos de amistad y de profesionalismo”.

En relación con el IDEP, el director Jorge Verdugo resaltó que el espacio reflejaba “una comunidad de encuentro”. Dijo que para el IDEP era crucial reconocer lo que hacían los profesores y que era necesario intentar procurar “espacios de reflexión y acción, más si se tratan temas de ciu-

dadanía y participación”. Por su parte, la subdirectora académica, Eliana María Figueroa, recordó que las agendas de investigación del Distrito en el cuatrienio han ido consolidando una serie de ejercicios investigativos alrededor de dos temas claves: el cierre de brechas y la transformación pedagógica, y en el marco de esta última el presente proyecto se suma a otros 20, con el fin de hacer visible el trabajo de los maestros en la ciudad: “nuestros profes y los sujetos de la enseñanza forman parte de los equipos de investigación y reconocemos en los maestros esa capacidad de inspirar a otros (...) Los comités suelen ser muy acartonados, tenemos que hacer formalidades, pero esta es una oportunidad disruptiva para encontrarnos y reconocernos como parte de este equipo maravilloso: Unisalle, IDEP, Instituciones Educativas y coinvestigadores docentes del Distrito”.

Por parte de las seis CMIFI de cada uno de los colegios se presentaron maestros de ciencias sociales, de lenguaje, de niveles de básica y media, de inclusión, trabajadores sociales, orientadores, rectores, rectoras -con doctorado o en formación doctoral-, coordinadores, estudiantes de diferentes grados académicos. Su convicción y entusiasmo dio lugar a diferentes expresiones: “estamos agradecidos por participar del proyecto”, “me siento como en casa”, “resalto la importancia de

hacer redes y ejercicios de colectividad”, “que bueno estar aquí para descolocar la escuela”, “es una forma de aprender a escuchar los niños”, “creo que vamos a aprender mucho”, “me parece interesante el trabajo interdisciplinar”, “esta es la segunda vez que participo en CMIFI, espero que sea aún más enriquecedor”. Entre tanto, los investigadores de Unisalle hicieron énfasis en la intención de conocer la escuela por dentro y reconstruir su saber pedagógico y ciudadano. Finalmente, los coinvestigadores que fueron seleccionados en la convocatoria del IDEP resaltaron la posibilidad de darles continuidad a procesos investigativos previos y potenciar sus semilleros y grupos de investigación.

En este primer espacio de reflexividad, muy ritualizado y simbólico, comprendimos la trascendencia investigativa de asumir la alianza Unisalle - IDEP más allá de lo meramente técnico-instrumental, a la luz de tres procesos:

1. Investigar en CMIFI organizadas de manera situada.
2. Convenir posturas críticas y transformadoras en la conjunción educación y sociedad.
3. Producir saberes y conocimientos “con” y no “sobre” la escuela.

La apuesta de fundamentación es que nos formamos como investigadores, involucrándonos, todos en los diferentes niveles y roles, en dinámicas de producción de conocimiento.

1. Investigar en CMIFI (Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación)

Para el equipo del IDEP, la estrategia de investigar en CMIFI, propuesta por el Doctorado en Educación y Sociedad de Unisalle, permitió una confluencia de intereses. Reflejó un encuentro entre dos tradiciones institucionales para las cuales “el amor por el maestro” (Comité técnico del 31 de agosto de 2023) es consustancial a su misionalidad; además, se trató de vincular diferentes perspectivas de análisis sobre el fenómeno de estudio. Entre ellas, la mirada de maestros-investigadores y coinvestigadores sensibles a la participación de las infancias y las juventudes y a las dinámicas de investigación (Comité técnico del 26 de octubre de 2023). Para el equipo Unisalle es crucial fortalecer a comunidades de formación, en tanto que, antes de abundar en discursos sobre la participación, había que aprender a reconocer y producir un conocimiento sobre ella (Comité del 28 de noviembre de 2023). Otra idea preponderante es la de comunidades de investigación, en tanto que, en vez de simplemente opinar, era imperativo indagar por

los modelos mentales, los imaginarios sociales y las percepciones que los sujetos tenían con respecto a la participación; finalmente, una idea de comunidad de innovación, en tanto que, antes de implantar nuevos modelos, planes o programas, es necesario tomar postura por la reconstrucción de los saberes y conocimientos de los mismos participantes en contexto.

Estas ideas se conjugaron en el interés de promover aulas más democráticas e interesadas en la transformación social y cultural de sus contextos (Mesa técnica del 14 de septiembre de 2023). Esto es: aulas conectadas con territorios de acción mucho más amplios en los que fuera más importante la incidencia que la simple comprensión (Comité técnico del 28 de noviembre de 2023).

2. Convenir posturas críticas y transformadoras en la conjunción educación y sociedad

Investigar en comunidad le permitió a la alianza conformar una CMIFI IDEP Unisalle, que acompañó a las instituciones educativas en el desafío de producir conocimiento en clave de formación, investigación e innovación pedagógica. Los participantes acogieron tal intención en el marco de la conjunción entre educación y sociedad y asumieron la CMIFI como comunidad política en la

cual todos podían sentirse productores de democracia escolar y territorial. Para el equipo IDEP, la alianza potenció el desarrollo de las capacidades científicas de los maestros, así como la conciencia de su papel como constructores de sociedad (Mesa técnica del 14 de septiembre de 2023).

3. Producir saberes y conocimientos “con” y no “sobre” la escuela

La CMIFI-UNISALLE insistió que la investigación **L**era con la escuela y no sobre ella. Que esta debía hacerse de la mano con los maestros, con los niños, niñas y jóvenes; con los protagonistas de los procesos formativos e investigativos. Y no solo eso, sino también que sus propias escrituras y formas de expresión se deberían disponer en un libro de acceso público (Comité técnico del 26 de octubre de 2023). El equipo IDEP, por su parte, siempre mostró apertura sobre la base de su compromiso con los saberes de la escuela y los maestros. Valoró positivamente “el riesgo metodológico” (Mesa técnica del 14 de septiembre de 2023) o el “uso de “una metodología no convencional, multidimensional” (Comité técnico del 3 de octubre de 2023) que propuso el equipo de investigadores Unisalle a la luz de “una investigación activista, colaborativa y transformadora”. Según palabras del investigador Carlos Valerio:

Nos resultó sumamente exitoso activar metodologías participativas. Estéticas de movimiento y de cuerpo, mucho más performativas, articuladas al Taller Pedagógico Investigativo. Este espacio permitió articular distintas acciones. La primera, reconocer la palabra de los niños, niñas y adolescentes de manera serena; la segunda, fortalecer la capacidad conversacional, representacional y prospectiva de los actores al reflexionar sobre la participación; la tercera, aplicar una metodología replicable (Mesa técnica del 14 de septiembre de 2023).

R e f e r e n c i a s

Comité técnico 01. Documento de transcripción (31 de agosto de 2023). Archivo del proyecto ciudadanías participativas. GECEPCP.

Comité técnico 02. Documento de transcripción (3 de octubre de 2023). Archivo del proyecto ciudadanías participativas. GECEPCP.

Comité técnico 03. Documento de transcripción (26 de octubre de 2023). Archivo del proyecto ciudadanías participativas. GECEPCP.

Comité técnico 04. Documento de transcripción (28 de noviembre de 2023) Archivo del proyecto ciudadanías participativas. GECEPCP.

Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje. Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión*. Centro de Investigaciones sobre Vico. Kronos.

Mesa técnica 01. Documento de transcripción (14 de septiembre de 2023). Archivo del proyecto ciudadanías participativas. GECEPCP.

Mesa técnica 02. Documento de transcripción (06 de diciembre de 2023). Archivo del proyecto ciudadanías participativas. GECEPCP.

Mínguez García, H. y Méndez, C. (2020). La metáfora del hilo en la práctica artística. Alegorías de un viaje. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33, 87-103.

Pintado, A. P. (2012). El tejido de la vida: Rimuwaka y la creación de la humanidad. En Gutiérrez del Ángel, Arturo (Ed). *Hilando al Norte. Nudos, redes, vestidos, textiles*, pp. 89-108. Colegio de San Luis y Colegio de la Frontera Norte.

Sevilla-Fernández, J.M. (2002). *Tramos de filosofía*. Colección Mínima del CIV.

Vico, G. B. (1950). *Principios de una ciencia nueva sobre la naturaleza común de las naciones*. Aguilar.





C A P Í T U L O 2



N U D O T E Ó R I C O - C O N C E P T U A L :

Según el diccionario de la Real Academia Española, un nudo es “un aspecto central de una cuestión, el nudo es un problema”. Todo hilo que se tensa con otro y luego se estrecha, se cierra de algún modo; a veces por error, a veces por la culminación de un proceso y a veces como una tensión de la que resulta algo nuevo. En sintonía con esto último, el nudo, desde la visión del tejido, fue retomado por los investigadores de Unisalle, como la unificación de una serie de conocimientos adquiridos. Comprensiones que “se sobreponen entre sí en aras de construir algo nuevo indisoluble” (Mínguez y Méndez, 2020, p.99.)

El nudo de este proyecto develó diversos acumulados de conocimientos y reflexiones en torno a:

1. La formación ciudadana que debe pensarse desde la escuela (Bolívar, 2007) como espacio de formación y socialización (Echavarría, 2002), sobre todo en los primeros años (Trilla y Novella, 2011)¹ y como condición para garantizar la participación de niños, niñas y jóvenes, reducir

¹ Si echamos mano de las que podríamos llamar «pedagogías participativas», no sería nada difícil mostrar que la mayor parte de las experiencias que han promovido la participación activa de los educandos en el ámbito educativo no lo han hecho únicamente con la finalidad de formar en los valores y en las actitudes propios de la participación, sino también para conseguir un mejor funcionamiento global de la institución en cuestión y un mayor logro de sus objetivos. Dicho de una manera más sencilla, si los alumnos han de participar en la gestión de las instituciones educativas, si en el aula hay que promover metodologías didácticas participativas, si la asamblea es un buen instrumento de participación, etc., no es solo porque, de esta manera, los alumnos aprenderán mediante la experiencia a ser buenos ciudadanos, sino también porque así se sentirán más corresponsables de la institución, su bienestar mejorará y aprenderán Matemáticas, Lenguaje, Historia, etc. de una manera más efectiva (...) todo eso podría ilustrarse perfectamente con cualquiera de las pedagogías genuinas de la participación, desde las más moderadas a las más radicales, y cada una según sus propias finalidades, énfasis y estilos, como el Movimiento de la Escuela Nueva, Freinet, Makarenko, Freire, las pedagogías antiautoritarias, las no directivas y las de autogestión” (p. 30-31).

las brechas de calidad (Duarte *et al.*, 2012; Carrillo, 2012; Parra, 2016) y reconstruir el tejido social, cultural y natural de las instituciones educativas y los territorios.

2. La necesidad de generar condiciones para la participación de niños, niñas y jóvenes. Espacios de interacción y de conversación en los que puedan circular sus poderes, narrativas, creaciones y discursos (Rizvi y Lingard, 2009).

3. La acción de proponer estrategias de empoderamiento de niños, niñas y adolescentes; mapear cómo surgen, se desarrollan y canalizan sus voces, y comprender las nuevas ciudadanía participativas y su relación con los procesos formativos en las instituciones educativas y sus contextos sociales, económicos y culturales.

4. Las bases normativas y de la política pública distrital². Ellas promueven el derecho a la participación y mejorar las condiciones educativas, escolares y pedagógicas que deben tener niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares activos de derechos y, en ese marco, es imperativo reconocer experiencias alternativas de participación más allá de los mecanismos formales. Inicialmente, se puede afirmar

que se ha dado apertura dentro de la política educativa del Distrito Capital a la reflexión de las prácticas docentes y la investigación en el aula; sin embargo, hay retos en cuanto a la participación política deliberativa y la construcción de ciudadanía activa.

Según la SED (2022), estos acumulados deben encauzarse al cumplimiento de cuatro propósitos:

- **Transformar** las prácticas adultocéntricas y generar espacios en los que niños y niñas sean protagonistas y contribuyan a la adopción de decisiones colectivas.
- **Fortalecer** su discernimiento sobre problemáticas sociales “que les atañen”³ en contextos locales, nacionales y globales.
- **Promover** la participación activa de las personas adultas en las iniciativas promovidas por las niñas, los niños y los jóvenes.
- **Ponderar** la educación socioemocional como un componente importante de la educación ciudadana. Esto es: “consolidar una cultura política democrática y una ciudadanía activa y crítica” (p. 12).

² Como por ejemplo los señalados en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana: Pacto por la Educación de Bogotá (SED, 2021).

³ Para evitar el impulso de distinguir desde una perspectiva adultocéntrica asuntos que supuestamente les atañen a niñas y niños y otros que no, es preferible partir de problemáticas o asuntos que les interesen.

A raíz de estos propósitos, el proyecto apostó por la expansión de la comprensión y el abordaje de la participación mediante algunos horizontes ético-políticos como la participación significativa y protagónica⁴; la praxis de la ciudadanía participativa de niños, niñas y adolescentes como sujetos epistémicos y narrativos; la investigación con comunidades mixtas de investigación, formación e innovación y los posicionamientos ético-políticos orientados a la construcción de paz (Echavarría, García, González, Espitia y Quintero, 2023). Todo ello amparado en la comprensión de las ciudadanías participativas movilizadas por las experiencias alternativas de participación en seis colegios de Bogotá. Ellas nos adentraron a una red de nuevos hilos y tejidos para comprender la participación de niñas, niños y jóvenes y el rol de las intenciones pedagógicas y científicas de maestros-investigadores.

Ciudadanías participativas

Desde el punto de vista de nuestra tradición como investigadores del grupo de investigación Educación Ciudadana, Ética y Política para la Construcción de Paz (GECEPCP) y desde el espectro de la filosofía moral y política, la ciudadanía es un ideal normativo y regulativo de la interacción de los seres humanos en la sociedad democrática que debe constituirse como práctica política efectiva que “no solo garantiza los dere-

chos sino también un sentido moral de lo justo, lo bueno y lo digno para todos” (Echavarría y Vasco, 2009; Echavarría, 2011, p.199). Esta práctica política se relaciona directamente con la idea de participación en asuntos públicos, la asunción de responsabilidades públicas y la crítica del sujeto ciudadano a su comunidad (Aristóteles 1997, citado en Restrepo y Echavarría, 2013). De ahí la importancia que tiene asumir la escuela como espacio decisivo para la comprensión de lo político y a los implicados en ella como agentes políticos y como sujetos reflexivos y críticos del ejercicio ciudadano y de la formación ciudadana. Con el fin de evitar que la escuela se convierta, como lo señala Oraisón en Echavarría y Mesa (2012), en una institución burocrática que limita la praxis constructora de ciudadanía:

Que responde al servicio de intereses externos, como el Estado o el mercado, que limita a los docentes, cuando las tareas asistenciales lo permiten a cumplir en su mínima expresión los programas diseñados por organismos técnicos; a los directivos a resolver prioritaria y exclusivamente cuestiones administrativas; a los alumnos a asistir por obligación; y a los padres a delegar y ser espectadores pasivos –o beligerantes– de procesos que no los involucran. En estos escenarios no hay praxis constructora de ciudadanía; las instituciones educativas parecen moverse en un terreno de límites difusos, de roles indefinidos, de metas poco

⁴ La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en el artículo 12 declara a los niños, niñas y adolescentes como “protagonistas de su propia vida para que participen en todas las decisiones que los afecten”.

claras. Allí el desafío más importante está en la posibilidad de que las instituciones signifiquen sus prácticas en términos de construcción de ciudadanía, que puedan discernir cómo la educación escolar se imbrica con dichos procesos, que puedan visualizar el potencial con que cuentan y confiar en el alcance e impacto de sus acciones (p. 11-12).

En esta línea, la formación ciudadana escolar, en perspectiva ético-moral, se convierte en condición para ejercer una participación significativa y protagónica (García *et al.*, 2013). Ella se deriva de experiencias alternativas (Cussiánovich y Navarro, 2013) no convencionales (Echavarría y Carmona, 2017) que, mediante la deliberación, reconocen las dinámicas sociales y culturales en las que se produce la interacción humana (Echavarría, 2012). Y es que:

Las escuelas pueden constituirse como escenarios privilegiados para los aprendizajes morales y la construcción de ciudadanía si potencian y maximizan las oportunidades de los alumnos para intervenir en debates, en procesos de resolución de conflictos o discusiones de dilemas, sin coacciones ideológicas o controles disciplinarios. La vida escolar puede ser muy rica en experiencias moralmente relevantes y oportunidades de adopción de roles, cuando los alumnos participan y cooperan en el diseño de algunas políticas institucionales y proyectos curriculares que respondan a las necesidades reales de su comunidad de pertenencia. En términos de los aprendizajes ciudadanos y políticos: la participación en procesos de deliberación y toma de

decisiones construye y alimenta el sentido de lo público y configura "...una sociedad civil con fuertes y arraigados lazos comunitarios creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común y pluralidad" (Del Águila, 1993, p. 36) (...) La recuperación de la ciudadanía nos lleva a pensar e imaginar una nueva escuela en clave pública y política, que asuma que la búsqueda del saber en un proceso pedagógico liberador es siempre la búsqueda de nuevas relaciones y prácticas que permitan cambiar la realidad y las condiciones de vida y desarrollo de los más vulnerables. La acción pedagógica instalada en el espacio público abre las posibilidades de la acción política al visibilizar el desequilibrio de pérdidas y ganancias en el reparto de las partes de lo común y permitir proyectar acciones para compensar estas desigualdades (Echavarría y Mesa, 2012, p.13).

Bajo estas comprensiones, consideramos que no es tanto que los niños, las niñas y los jóvenes sean apáticos a la política, sino que tienen un desencanto sobre ciertos modos como ella se hace (Zarzuri, 2010, citado en Echavarría y Carmona, 2017, p-156). Y si es así, es necesario reconocer su praxis ciudadana, participativa, desde otros códigos, lenguajes y estéticas (Molinari, 2006, citado en Echavarría y Carmona, 2017, p-157). Por eso el interés, acrecentado en la última década, por asumir, no solamente a los adultos, sino también a los niños, niñas y jóvenes

como sujetos narrativos y epistémicos situados en coordenadas específicas de espacio y tiempo (Rodríguez y Amador, 2023); al tiempo que como productores y participantes de interacciones en los que ponen en juego sus historias personales, identitarias, de género y territoriales. Esto es: su subjetividad y sus posicionamientos ético-políticos. Dicho de otro modo: sus producciones discursivas derivadas de la posición que toman en los contextos conversacionales cotidianos (Echavarría et al., 2022).

Participación significativa y protagónica

Más que teorizar o dar cuenta de los significados de un objeto, buscamos comprender las percepciones que sobre la participación y desde sus lugares de enunciación (distintos en roles, cargos, género, edad, ciclo escolar, historia cultural, entre otros) en cinco localidades y seis Instituciones Educativas Distritales de Bogotá, tenían los participantes del proyecto.

Por ejemplo, algunos de los integrantes de la CMIFI IED Gloria Valencia de Castaño, dijeron que “la participación es muy buena ya que cada uno puede pensar y decir lo que opina y entre todos se puede llegar a un acuerdo por medio de juegos y actividades lúdicas” (CMIFI-CGVC, Libro de percepciones LP 2); “la participación en el colegio se da por medio de actividades que

se hacen allí. Un ejemplo de estas fue el día del idioma, cuando estudiantes y docentes realizaron juegos, retos, historias e interpretaciones de teatro” (CMIFI-CGVC, LP 4); “la participación se hace efectiva en los círculos de la palabra” (CMIFI-CGVC, LP 9). En contraste, algunos integrantes de la CMIFI-ITD Julio Flórez expresaron que “la participación es poder expresar la forma de ver los temas” (CMIFI-JF, LP 3); “pasar al tablero, participar y que los demás escuchen lo que están hablando, respetar y conocernos y conocer nuestras voces” (CMIFI-JF, LP 4); “yo participo cuando exponemos en lengua castellana sobre libros, experimentamos y expresamos nuestras ideas, cuando estamos en actividades” (CMIFI-JF, LP 7).

Algunos integrantes de la CMIFI - IED Nueva Esperanza manifestaron: “yo participo escuchando a los demás y luego dando ideas que muestran el saber” (CMIFI-NE, LP 1); “es como algo que a uno le gusta. Que la persona sea parte de la solución. La participación es como participar en algo que me gusta, que deseo” (CMIFI-NE, LP 11); “yo participo en la banda haciendo presentaciones como izada de banda marcial con otros colegios. También en filarmónica para representarnos con nuestros padres y profesores y semilleritos baloncesto” (CMIFI-NE, LP 12).

Integrantes de la CMIFI - IED Manuel Del Socorro Rodríguez argumentan que “la participación está compuesta por grupos como el Consejo Académico, el Consejo Directivo, los estudiantes, el equipo de gestión, los profes y los padres de familia” (CMIFI-MSR, LP 3); “la participación es la posibilidad de ser escuchado, de expresar la voz propia y sobre todo de ser tenido en cuenta desde el reconocimiento de la potencialidad de aportar, construir y contribuir en la toma de decisiones” (CMIFI-MSR, LP 4); “es habitar un espacio. Relacionarse con otros (intersubjetividad). Convivir. Entenderse a sí mismo dentro de un espacio. Es construir ciudadanía con la población migrante” (CMIFI-MSR, LP 6).

Por su parte, algunos integrantes la CMIFI- IED Colombia Viva expusieron aspectos como estos: “puedo participar en varios escenarios como son: comité de gestión, consejo académico, reuniones de área. La participación es voluntaria, libre y consensuada (CMIFI-CV, LP 2); “principalmente en clases es la tradicional, pero siempre se intenta en la institución lograr la mayor participación posible. Los estudiantes, independientemente de que no sean líderes directos, pueden proponer proyectos en la institución que contribuyan de alguna manera al desarrollo de la institución, estudiantes y maestros” (CMIFI-CV, LP 8); “la participación es bastante activa. Desde mi punto de

vista en los últimos años se ha visto más activos a los estudiantes en la participación en ciertos aspectos. Los profes y directivos se han abierto más” (CMIFI-CV, LP 12). Recordamos con ello a Acosta y Pineda (2007, p. 169), cuando argumentan que transformar las prácticas de los adultos contribuye a reconocer las capacidades de niñas y niños para la acción, ya que implica fortalecerse a sí mismos como sujetos, y abrirse al reconocimiento de la validez de los demás (p.169).

Finalmente, algunos integrantes de la CMIFI- IED Tabora señalaron que “la participación es activa y muy chévere. Hemos participado en el foro estudiantil con otros colegios, participamos inter-estudiantilmente en campeonatos de fútbol, baloncesto. Me encanta mi colegio Tabora” (CMIFI-T, LP 15); “basado en los años que llevo en esta institución puedo decir que ha mejorado bastante, las oportunidades que se dan para los estudiantes se han ido moldeando conforme a las necesidades de nosotros como miembros de la comunidad. Tal vez aún existen patologías algo ‘cerradas’, pero siempre se busca la manera de hablar para mejorar” (CMIFI-T, LP 17); “cuando se logra que nos den atención para nuevos proyectos siempre hemos tratado de que sea impecable y muchos niños salgan del anonimato” (CMIFI-T, LP 34); “en tanto que docente en la Universidad de Sevilla y cooperante colabo-

rador con UNIMINUTO, el colegio Tabora me ha acogido y permitido desarrollar unos talleres de pensamiento crítico con la comunidad. Dicho proyecto tiene por objetivo despertar una mirada más crítica y autoconsciente sobre nuestra propia vida. Por este motivo valoro y agradezco la flexibilidad y adaptabilidad del Colegio Tabora” (CMIFI-T, LP 46).

Un aspecto interesante de esta compilación de percepciones son las marcas discursivas sobre la participación, pues transitan de una acción simple, como por ejemplo “tomar parte en algo”, a una acción más compleja con un correlato institucionalista (como derecho a ejercer en el marco de un régimen político, por ejemplo, en afiliación a órganos de representación y procesos electorales) o a una acción más intencionada en el ejercicio ciudadano sobre la base de una narrativa de implicación para la transformación. Por eso, trajimos al nudo teórico-conceptual varios hilos de discusión consignados en Echavarría, García, González, Espitia y Quintero (2023), que buscaron interpretar los discursos de los participantes desde perspectivas más críticas y emancipatorias y por tanto estudiaron los siguientes tres escenarios, caracterizados por inspirar tramas sociocríticas:

1. Los planteamientos en torno variados indicadores de participación. Por ejemplo, el

modelo de la escalera de la participación elaborado por Roger Hart (1993), que comprende los siguientes escalones: manipulada, decorativa, simbólica, asignados pero informados, con información y consulta, participación en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con la población, participación en acciones pensadas y ejecutadas por la propia población y participación en acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas con agentes externos de desarrollo). Así mismo, los tipos de participación de las infancias y juventudes planteados por Trilla y Novella (2011): participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación.

2. Las disertaciones de varios pensadores críticos, como: Acosta y Pineda, 2007; Cajiao, 1998; Hart, 1993; Fernández, 2009; Trilla y Novella, 2011; Echavarría, 2012, sobre la participación -no siempre convencional- como vehículo para el ejercicio ciudadano y la construcción de democracia y de la comunidad política.

3. Diversas posturas sobre la participación: la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) puntualiza en el artículo 12 que los niños, niñas y adolescentes son protagonistas de su propia vida y deben participar en todas las decisiones que “los afecten”; Cussiánovich y Márquez (2002) abordan la condición de sujeto

y actor del niño y expresan que “se trata de un protagonismo que debe constituir también un modo de vida, un estilo, una concepción de la vida en sociedad, de las relaciones que en ella se establecen” (p.29); el Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes (IIN) establece cuatro componentes para materializar este protagonismo: ser informado, emitir opinión, ser escuchado e incidir en las decisiones⁵, y Shier (2009) propone un modelo de progresión del empoderamiento en el cual: se escucha a los niños y niñas; se les apoya para que expresen sus opiniones; se toman en cuenta sus opiniones; los niños y las niñas se involucran en procesos de toma de decisiones; y los niños y las niñas comparten el poder e inciden en la vida pública.

Advertimos en este conjunto de perspectivas el riesgo de caer en dos trampas: la del correlato y la secuencial. En Echavarría, García, González, Espitia y Quintero (2023) explicamos que en la primera, la del correlato, el referente de la legitimación, acondicionamiento y garantía de la participación infantil y adolescente, es el adulto; en la segunda, la secuencial, se construye un modelo cognitivo en el cual la trayectoria de participación de niños, niñas y adolescentes o las iniciativas o estrategias educativas, comunitarias o institucionales que la promueven recorren una

secuencia de evolución en positivo mediante la cual se van complejizando o densificando. La primera trampa conduce a la pulsión de ordenar los procesos participativos como emulación de procesos adultos; la segunda, a no reconocer que los alcances en la participación de niños, niñas y adolescentes pueden ser muy distintos en los diversos ámbitos vitales en los que se desarrollan y que no siempre se van fortaleciendo. Muchas condiciones contextuales se pueden convertir en puntos de inflexión: cierre de un programa institucional, cambio del lugar de residencia, cambio de colegio, cambio de directivas y docentes, etc. La participación puede permanecer constante, evolucionar o incluso involucionar en diferentes espacios y momentos.

A partir de lo anterior, nos identificamos con la propuesta de definición aportada por García et al. (2013):

La participación significativa o protagónica alude al reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares activos de derechos, ciudadanos y actores del desarrollo territorial, y a su actuación en la toma de decisiones en todos los ámbitos en los que se desenvuelven: instituciones de cuidado a la primera infancia, instituciones educativas, familias, comunidades y gestión pública. En esta última, implica su participación en todo el ciclo de las políticas públicas: diseño, implementación, monitoreo y evaluación (p. 20).

⁵ El IIN (2011) distingue seis niveles de empoderamiento asociados a la participación: *actuar, ser parte, tener, decidir, ser y convivir.*

Praxis de la ciudadanía participativa

La apuesta por la ciudadanía participativa conduce al entendimiento de los niños, las niñas y jóvenes y toda la comunidad educativa como un escenario de interacción comunicativa y formativa entre los sujetos políticos. Para un maestro de la CMIFI-GVC “la participación está construida a partir de un ejercicio dialógico y de reconocimiento del otro (...) implica la búsqueda de sentido del saber ser, hacer, sentir y pensar” (LC 4). Para un estudiante: “la participación se asume como apuesta colectiva en donde a partir de la relación con los otros y lo otro se reconocen las habilidades propias y colectivas y se evidencian en diferentes espacios en donde el saber dar y recibir permite transformar” (LC 6). Al respecto, existen diversos estudios que vinculan la participación y la configuración de la ciudadanía como derecho político y como proceso formativo (Echavarría, García, González, Espitia y Quintero, 2023). En este sentido, una niña de la CMIFI-JF afirma: “uno tiene que dar un espacio a la gente para que opine, para que piense y dejarlos que participen” (LC 6); otros niños expresan: “participar es socializar con compañeros y docentes” (LC 14); “la participación es cuando ayudamos, enseñamos o aprendemos algo participando mutuamente” (LC 18); o, como dice una maestra de la CMIFI-MSR: “la participación procede de la

formación de individuo” (LC 2). Finalmente, para un maestro de la CMIFI-CV “el debate ha sido una ayuda pedagógica” (LC 8).

Por ello, citamos a Horrach (2009, citado en Echavarría, García, González, Espitia y Quintero, 2023) cuando propone que la participación se entienda como “componente nuclear de los conceptos de ciudadanía y democracia, pues ella es el mejor mecanismo para construir ciudadanía y la mejor estrategia para fortalecer un sistema democrático” (p.1). Sobre esta comprensión debatimos discursos como los propuestos por la CMIFI-NE cuando varios niños del Semillero Lxs Coloridxs concluyen que participar es “tener derechos humanos” (LC 1); o los insinuados por una joven de la CMIFI-MSR cuando se pregunta: “por qué a veces las mayorías tienen valor y las minorías son minimizadas” (LC 3). Según una maestra, se trata de “visibilizar las voces participativas de la comunidad” (LC 5).

Estos discursos demuestran que la noción y vivencia de las comunidades políticas, tal y como se anota en Echavarría, García, González, Espitia y Quintero (2023), no es unívoca sino polisémica; sin embargo, también merece la pena puntar que la praxis de las ciudadanía participativas puede tener desafíos. Según la CMIFI-CV, pueden ser “el miedo” “las burlas” “los proyectos que no son juzgados como buenos por alguien

con poder” (LC 1); “que no haya espacios de participación múltiple en el que estén maestros y estudiantes”, “que sean pocos los espacios de participación mixtos y solo asociados al aula de clases” (LC 2); “obstáculos sociales” “que se crea que quienes participan deben ser líderes o directivos” (LC 6); “los pensamientos de la sociedad” (LC 12). Por ello, aconsejan poner atención a “los escenarios establecidos y emergentes” (LC 10). Para algunos estudiantes de la CMIFI-T, “los apoyos se quedan en palabras”, “el juzgar a los estudiantes según los grados”, “la falta de guía pedagógica para la realización de proyectos” (LC 8); “la pereza” y “la falta de tiempo que dicen los profesores” (LC 10).

Niñas, niños y jóvenes: sujetos narrativos y epistémicos

De manera que aprendimos, como escribimos antes, no sólo a pensar a los adultos, sino también a los niños, niñas y jóvenes como sujetos narrativos y epistémicos situados en coordenadas específicas de espacio y tiempo (Rodríguez y Amador, 2023). Mediante este reconocimiento, se construye una mirada ontológica de los niños y las niñas como:

Sujetos portadores de saberes, creadores de conocimiento y mutantes entre diversas formas de expresión. Así, un proceso investigativo que se hace con niños, niñas y adoles-

centes ni en un supuesto antes ni en un supuesto después, sino en el proceso concomitante de su formación y de la configuración instituyente de una ciudadanía múltiple, los debe asumir como sujetos epistémicos y sujetos narrativos, condición que también comparten otros miembros de las comunidades educativas de las cuales forman parte. El efecto de carácter epistemológico-metodológico para la investigación (...) es posibilitar encuentros intersubjetivos generativos, éticos, conversacionales y/o expresivos, y de carácter tanto descriptivo, como reflexivo e imaginativo (Echavarría, García, González, Espitia y Quintero, 2023).

Como CMIFI-UNISALLE insistimos en que cada tejido elaborado en las CMIFI de los colegios buscó reconocer la palabra de quien participaba, no como un asunto simple de distinguir voces, sino de reconstruir sus narrativas. Una maestra de la CMIFI-T propone: “se debe reconocer al ser humano, su historia y experiencias” (LC 20) y un padre de familia: “permitir las voces emergentes” (LC 23).

CMIFI: Comunidades Mixtas de investigación, Formación e Innovación

Las CMIFI fueron pensadas desde el DES (2022) como un escenario en el que se producen múltiples relaciones de interacción contexto-ciencia; así como de producción y reformulación de conocimiento científico de orden político, social y ético con actores de diferentes

niveles y roles dentro de una institución o un contexto social (DES, 2022). Para Echavarría, García, González, Espitia y Quintero (2023), las CMIFI se constituyen en un espacio de integración de actores, de propósitos, de interacciones y de intereses; por tanto, una estrategia para llevar a cabo una investigación activista, colaborativa y transformadora. Para este y otros proyectos hemos asumido la producción de conocimiento en pedagogía como una práctica investigativa, social, sensible al poder y multisituada (Echavarría, Meza, González y Bernal, 2023, p.8).

Por ejemplo, la CMIFI-CV, en el Comité Técnico del 21 de agosto de 2023 que se hizo a la manera de encuentro intercomunidades, manifestó lo siguiente a través de la voz de un estudiante:

El taller que se realizó el 16 de agosto fue un espacio que vinculó estudiantes del grado 3° al grado 11°. ¿por qué desde el grado 3°? porque queremos fomentar la participación desde la primaria. Nos dimos cuenta de que los estudiantes tienen muy buenas ideas, pero no siempre encuentran las condiciones para participar en actividades y menos con personas diferentes. Tener la voz de ellos nos motivó a seguirlos incluyendo en los métodos de participación. Creemos que este sería un gran aporte a la sociedad. Fue muy bonito porque escuchamos personas que pedían más comunicación. Hay personas con ideas,

pero no las dicen por pena. Son cosas que este taller nos permitió. Nos sirve a nosotros como representantes de curso. Y docentes para seguir fomentando la participación mixta en actividades curriculares y extracurriculares. Es que los estudiantes de primaria ellos dieron otros puntos de vista (...) dicen que ellos no quieren participar por pena, pero también pasa en bachillerato. Eso quiere decir que el problema viene desde pequeños. Es acumulativo. Por eso pasa que dicen que siempre participan los mismos. El miedo al error o a equivocarse juega mucho en la participación. Esto también afecta pedagógicamente porque el incentivo de participar es una nota. Pero él cuál es el asunto, querer una recompensa o aprender a participar (Comité Técnico del 21 de agosto de 2023).

Posicionamientos éticos y políticos

Comprendimos los participantes de las CMIFI como sujetos de saber pedagógico (Vasco, 1996) que desarrollan un posicionamiento ético-político (Echavarría *et al.*, 2021). Al mismo tiempo, como sujetos capaces de significar los modos de vida culturales-simbólicos de su territorio educativo. Por tanto, comprendimos su discurso como una práctica social relacionada con un evento particular (Fairclough y Wodak, 1997, en Calsamiglia y Tuson, 2002). En coherencia, retomamos las teorías del posicionamiento y

su acento en las “prácticas discursivas” desde un visor sociocognitivo e interaccional. Según estas teorías: la dinámica de los episodios sociales se centra en la historia de las interacciones en las que los individuos han participado, es decir, sus biografías, en sus historias personales. Una misma persona, al referirse a otra en una situación determinada, puede posicionarla y posicionarse así mismo de maneras diferentes (Davis y Harré, 1999; Harré y Van Langenhove, 1991).

Por ejemplo: percibimos algunos posicionamientos en los discursos de las CMIFI, sobre todo cuando se les preguntó a los participantes de cada uno de los colegios por recomendaciones y/o propuestas para que otros pudieran participar. Prospectivas que elaboraron luego de deliberar y reflexionar sobre las percepciones frente a la participación. Por ejemplo, la CMIFI-GVC recomendó “apropiarse de la voz propia sin elevarla por sobre la de otros” (LPR 1); la CMIFI-JF, “participar sin que el maestro lo pida” (LPR 2); la CMIFI-NE, “querida rectora, para participar necesitamos buena convivencia” (LPR 4); la CMIFI-MSR, “generando espacios en donde maestros, estudiantes, directivos, familias, participen en la construcción de estrategias que promuevan la participación en la solución del problema y/o identificación de necesidades de nuestra comunidad” (LPR 1); la CMIFI-CV, “se deberían hacer

más espacios mixtos en las cuales se pueda discutir sobre la metodología de enseñanza y de participación en clase” (LPR 5) y, finalmente, la CMIFI-T, “puedo aconsejar a otros colegios que nunca es tarde para que un estudiante deje de ser tímido y participar más. Yo creo que hay que enseñar que en este mundo nadie es perfecto, todos cometemos errores (...) que si se equivoca no pasa nada, se vuelva y se levante (...) enseñarles que nunca se rindan” (LPR 6).

Entendimos estos posicionamientos como los atributos morales y personales de un individuo. Así, lo que quisimos comprender fueron los lugares de poder y no poder que asumieron los sujetos en las interacciones procuradas por el proyecto de investigación. En Echavarría et al. (2022), se argumenta que los posicionamientos son construcciones y/o formaciones discursivas “que se interrogan por los modos de ser sujeto político” (p.56), de expresar su subjetividad política (Carmona, 2020). Además, que son producciones discursivas, perfilamientos subjetivos, modos de comprender el sujeto crítico antagónico. En el caso de los implicados en cada CMIFI, estos posicionamientos pueden ser políticos, éticos y pedagógicos. En suma, entendemos el posicionamiento como la “construcción de historias personales que hacen inteligibles las acciones de la persona y que convierten las acciones

mismas en actos sociales determinados, en los cuales los miembros de una conversación tienen lugares específicos” (Harré y Langenhove, 1999, citados en Echavarría y Carmona, 2017).

R e f e r e n c i a s

- Acosta, A. y Pineda, N. (2007). *Ciudad y participación infantil*. Cinde.
- Aristóteles (1997). *La política*. Editorial Espasa.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Cajiao, F. (1998). Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención: visiones y perspectivas. Actas del Seminario UNICEF, 17-32.
- Calsamiglia-Blancafort, H. Tusón Valls, A. (2002). *Las cosas del decir*. Editorial Ariel.
- Carmona-González, D.E. (2020). Paisajes de la Niñez Rural: posicionamientos [tesis de doctorado CINDE Universidad de Manizales]. RIDUM.
- Carrillo, M. (2012). Estrategias para mejorar la calidad de la educación en Colombia: análisis y evaluación de alternativas [tesis de maestría Universidad Los Andes]. Séneca Repositorio Institucional.
- Cussiánovich, A. y Navarro, M. (2013). Construyendo juntos una nueva mirada. Hacia una participación protagónica y significativa. Save the Children.
- Cussiánovich, A. Márquez, A. M. (2002). *Toward a protagonist participation of boys, girls and teenagers*. Línea & Punto.
- Davies, B. y Harré, R. (1999). Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital*, 12, 242-259.
- Del Águila, R. (1993). La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 31-44. <https://doi.org/10.35362/rie1201149>
- Doctorado en Educación y Sociedad (2022). Documento Maestro del programa de Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de la Salle.
- Duarte, J., Bos, M. S. y Moreno, M. (2012). Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana (análisis de la prueba Saber 2009). Inter-American Development Bank
- Echavarría Grajales, C. V. y Vasco Montoya, E. (2009). *Las voces de niñas y niños sobre la moral: Desafíos para la formación ciudadana, ética y política*. Universidad de la Salle.

Echavarría Grajales, C.V. (2022). La escuela como un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. II encuentro Internacional y V nacional: Escuela, familia y medios, escenarios para la paz y el desarrollo Humano.

Echavarría Grajales, C.V. y Carmona González, D.E. (2017). Juventud, ciudadanía y posicionamientos políticos: una lectura desde el aula de clase. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 153-178. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.8>

Echavarría Grajales, C.V. y Mesa Rueda, J.L. (Ed.). (2012). *Formación ético-política*. Universidad de la Salle

Echavarría- Grajales C.V., Vanegas-García J.H., González Meléndez, L.L. y Bernal Ospina, J.S. (2022). Posicionamientos éticos- políticos de maestras y maestros en la escuela rural colombiana. En J. Pirela-Morillo, Y. Almarza-Franco, T. Fontaines-Ruiz (Eds.). *Información, educación y sociedad en la perspectiva 2030* (pp.50-74). Ediciones de la Universidad Euroamericana.

Echavarría-Grajales C.V. y González-Meléndez, L.L. (2023). Las comunidades mixtas de investigación, formación e innovación para la educación rural. En W. Acosta Valdeleón y E. Rodríguez Trochez (Eds.), *Ecoliderazgo y educación* (243-265). CLED- Universidad de la Salle.

Echavarría-Grajales, C., Meza-Rueda, J., González-Meléndez, L. y Bernal-Ospina, J. (2023). Pedagogical Knowledge on Peacebuilding Based on the Stories of

Colombian Teachers in Rural Areas. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

Echavarría-Grajales, C.V. (2011). Concepciones de ciudadanía y de ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes en situación de protección. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (59), 197-211.

Echavarría-Grajales, C.V. (2012). *Formar la ciudadanía en clave ética, moral y política*. En CV. Echavarría y J.L. Mesa (Eds.). *Formación ético-política* (pp.27-47). Universidad de la Salle.

Echavarría-Grajales, C.V., García Suárez, C.I., González Meléndez, L.L., Espitia-Cruz, M.I. y Quintero- Suárez, A.M. (2023). Proyecto ciudadanías participativas: experiencias alternativas en la escuela con niñas, niños y jóvenes 2023 [informe final de investigación]. Convenio de Ciencia y Tecnología N° 63 de 2023 suscrito entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP y la Universidad de la Salle -ULS.

Echavarría-Grajales, C.V., Vanegas-García, J.H. y González Meléndez, L.L. (2021). *La educación rural en clave de equidad y paz*. *Equidad y Desarrollo*, 1 (37). <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7>

Ellis, C. (2009). *Revision: autoethnographic reflections on life and work*, Walnut Creek, California: Left Coast Press.

Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In: T. Van Dijk (Hg.): *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Vol. 2. London: Sage.

Fernández, J. (2009). Los niños y niñas: ¿Ciudadanos de hoy o de mañana? Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-126.

García, C.I., Sánchez, A., Ramírez, D.I., Sáenz, D.M. y Matallana, H.I. (2013). *Guía para la promoción y la garantía de la participación de niños, niñas y adolescentes*. ICBF.

Harré, R. y van Langenhove, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21 (4), 393-407.

Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica* (Serie Ensayos Innocenti, 4).

Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía, historia y modelos. *Factotum*, 6, 1-11.

Lapadat, J. (2009) "Writing our way into shared understanding: collaborative autobiographical writing in the qualitative methods class", en *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks. Sage.

Mínguez García, H. y Méndez, C. (2020). La metáfora del hilo en la práctica artística. Alegorías de un viaje. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33. 87-103.

Molinari, V. (2006). Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los '70 y la reflexividad estética de los '90. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), 61-82.

Oraisón, M. (2012). Prologo. En CV. Echavarría y J.L. Mesa (Eds.). *Formación ético-política* (pp.9-17).

Parra, J. (2016). *El desarrollo de las capacidades docentes: Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

Real Academia Española: Diccionario de la Lengua Española, 23 ed. [Versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es/nudo>

Restrepo-Soto, J. A. y Echavarría-Grajales, C. V. (2013). Correlatos morales y políticos de las prácticas ciudadanas de un grupo de jóvenes adscritos al programa clubes juveniles comunitarios de la ciudad de Manizales. *Revista Eleuthera*, 8, 56-79.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.

Rodríguez-Castrillón, C.M. y Amador-Baquiro, J.C. (2023). Investigación narrativa con niños, niñas: una reflexión teórica-metodológica. *revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21 (3), 1-32.

Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2021). Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana: Pacto por la Educación de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito -Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2022). Orientaciones pedagógicas para integrar la participación y la educación socioemocional y ciudadana en los colegios de Bogotá. SED.

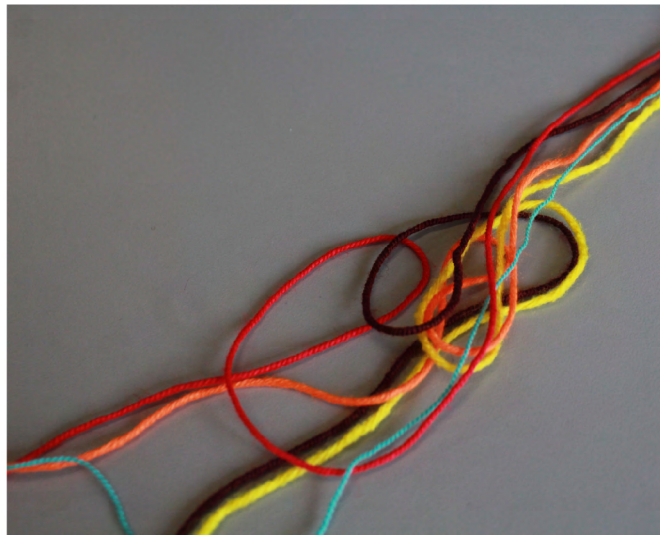
Shier, H. (2009). *Niños, niñas y adolescentes como actores públicos: Navegando las tensiones*. Children and Society.

Trilla Bernet, J. y Novella Cámara, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía: los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.

Vasco-Montoya, E. (1996). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Cooperativa editorial Magisterio.

Zarzuri, R. (2010). Tensiones y desafíos en la participación política juvenil en Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15, 103-115.





C A P Í T U L O 3



ENREDO METODOLÓGICO:
INVESTIGACIÓN ACTIVISTA,
COLABORATIVA
Y TRANSFORMADORA

La operación intelectual del narrar concuerda con el esfuerzo martilleante de entender las realidades humanas a través del relato. Así, el fin de toda alegoría es narrar una historia que nos acerque al mundo más allá de los límites establecidos entre lo tangible y lo intangible, lo físico y lo metafísico y, por ende, servirnos como instrumento cognoscente frente a las experiencias humanas. Esta maniobra supone la necesidad de mostrar cierta verdad histórica, un relato que nos haga comprenderla en su movilidad, y para ello, la narrativa alegórica hace un llamamiento al pensamiento analógico para presentar modos de ser del mundo.

(Mínguez-García y Méndez, 2020, p.88)



Con la intención de ir tras los relatos de la participación, nos propusimos como objetivo general del proyecto: generar recomendaciones teóricas y pedagógicas para la construcción de estrategias de formación en ciudadanía participativas, a partir de la caracterización de seis experiencias pedagógicas que estuvieran siendo desarrolladas por docentes y estudiantes de Bogotá. Tanto para resaltar sus aciertos como sus potencialidades. Específicamente, lo que hicimos fue:

- Identificar y seleccionar las experiencias desarrolladas en las IED de Bogotá a través de la estrategia del DES Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación (CMIFI).
- Concertar la participación de miembros de la comunidad educativa de cada IED y constituir una CMIFI por cada colegio.
- Caracterizar las experiencias seleccionadas (su formulación, narrativas, prácticas y factores relevantes; aportes y resultados obtenidos).
- Generar recomendaciones frente a las necesidades de formación de docentes y estudiantes.
- Y, en esta dirección, proyectar líneas temáticas, herramientas pedagógicas y dar pistas para la construcción con las comunidades edu-

cativas de estrategias de formación en Ciudadanías Participativas.

Nos trazamos este objetivo general a la luz de un tipo de hacer ciencia activista, colaborativo y transformador. Asumimos a los participantes como sujetos del saber, capaces de producir conocimiento situado. Si bien identificamos y seleccionamos experiencias, algunas de estas ya estaban inmersas en una dinámica de reflexión-acción del DES, denominada CMIFI, la cual permitió perfilar voluntades de indagación crítica; si bien caracterizamos las experiencias, no obstante, fueron las mismas CMIFI constituidas, y nuestra implicación como investigadores y coinvestigadores en ellas, las que sistematizaron, registraron y narraron su propia historia. Si bien hicimos propuestas frente a las necesidades de formación, fueron las propias comunidades participativas las que, valga la redundancia, participaron significativa y protagónicamente -en sus diferentes roles, edades, ciclos e intereses- en la producción de recomendaciones y transformaciones.

De allí, “enredo” metodológico. Entendimos por investigación activista: problematizar la producción de conocimiento en la conjunción educación y sociedad a partir de la reflexividad crítica de los maestros y todos los implicados en las CMIFI (Echavarría-Grajales, Molano-Camargo,

Jiménez-Becerra, González-Meléndez, Quintero Suárez, 2023). Comprendimos la producción de conocimiento en pedagogía como una práctica investigativa, social, sensible al poder y multi-situada, esto con ocasión de la propuesta de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle (2022, citada en Echavarría y García, 2022) de perfilar la acción del Doctorado en Educación y Sociedad frente a desafíos sociales significativos:

Someter a juicio crítico la pertinencia de las variadas formas de educación, formación y las condiciones de producción de conocimiento, las maneras de hacer ciencia en comunidades científicas, académicas e investigativas, como también, la pertinencia de las pedagogías, saberes y prácticas de enseñanza e investigación en los diversos contextos de acción social y educativa (p.1).

Pensamos una “epistemología activista” como una opción de transformación social en perspectiva emancipatoria del ser humano-maestro-maestra-niño-niña-joven. No nos quedamos meramente comprendiendo las realidades. Queríamos apostar por la transformación de la sociedad con un alto componente dialógico, participativo, reflexivo y autorreflexivo de los sujetos implicados. La realidad social es una praxis orientada a la liberación que parte de los saberes y prácticas de los sujetos en territorio. Influimos en el campo educativo cuando integramos a

la reflexión los conocimientos, las normas y los valores que ayudan a los participantes a tomar decisiones amparadas en consensos y lograr un posicionamiento en el contexto (Alvarado y García, 2008).

Comprendimos por investigación colaborativa la posibilidad de conjugar intereses en Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación (CMIFI). Desde estas produjimos, como se pensó en su concepción por el DES (2022), múltiples relaciones de interacción contexto-ciencia, así como de producción y reformulación de conocimiento científico de orden político, social y ético con actores de diferentes niveles y roles dentro de una institución o un contexto social. Recordemos que para Echavarría-Grajales et al. (2023) las CMIFI se constituyen como un espacio de integración de actores, de propósitos, de interacciones y de intereses. Esto implicó transitar de metodologías “extractivistas” hacia dinámicas de producción de conocimiento colaborativas, en CMIFI interdependientes y dialógicas, y hacer resistencia a propuestas de investigación que consultan, teorizan y prescriben la escuela, pero que en sus prácticas subalternizan a los directamente implicados (Echavarría-Grajales, Molano-Carmargo, Jiménez-Becerra, González-Meléndez, Quintero Suárez, 2023). “Así pues, se recogen las trayectorias en colectivo con las que ya cuentan

los maestros y maestras, con el objetivo de fortalecerlas, ampliarlas, nombrarlas y reconocerlas en su propia esencia” (Echavarría, García, González, Espitia, Quintero, 2023). Se configura con ello una vocación transformadora de la sociedad y de la cultura, que emana de poder indagar colegialmente el ejercicio de la ciudadanía.

Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación

Dinamizamos la conformación de seis CMIFI en cinco localidades de Bogotá. En la siguiente tabla puede leerse el nombre de la experiencia identificada, la codificación general propuesta y el nombre que se autoasignó para cada Colegio.

En el caso de la CMIFI-GVC, partimos de reconocer que era un colegio nuevo, el cual empezó su operación en enero de 2022. Entendimos que la puesta en marcha de la propia institución y muchas de sus decisiones se habían fundamentado en ejercicios consultivos, no sólo con los actores de la comunidad educativa, sino con otros miembros de las comunidades que habitan el territorio. Tal proceso definió como resultado de acuerdos colectivos, con mucha visibilidad del gobierno escolar y los representantes estudiantiles, el nombre mismo de la IED, el diseño del escudo institucional y los colores y el manejo del uniforme institucional.

Tabla 2. CMIFI -Identificación

N°	Institución Educativa Distrital	Localidad	Codificación general	Nombre autoasignado de la CMIFI
1	Gloria Valencia de Castaño	San Cristóbal	CMIFI-GVC	CMIFI-GVC
2	Nueva Esperanza	Usme	CMIFI-NE	CMIFI-SEMILLERO LXS COLORIDXS
3	Tabora	Engativá	CMIFI-T	CMIFI-RED KUNAQ
4	Julio Flórez	Suba	CMIFI-JF	CMIFI-JF
5	Manuel del Socorro Rodríguez	Rafael Uribe Uribe	CMIFI-MSR	CMIFI-MSR
6	Colombia Viva	Rafael Uribe Uribe	CMIFI-CV	CMIFI-QAMKUNAPAH

Con la CMIFI-NE, nos aproximamos a las dinámicas del semillero Lxs Coloridxs, constituido por niños y niñas de primaria, de distintos grados. En este espacio se impulsa el desarrollo de sus capacidades artísticas, expresivas y deportivas, con el fin de potenciar el relacionamiento con otros pares de sus mismas edades. Para formar parte del semillero, cada niño o niña elabora una carta expresando el deseo de integrarse al mismo y, a partir de esto, asiste a un espacio de reunión semanal y se compromete con las dinámicas convivenciales y acciones temáticas.

Con la CMIFI-T, entramos por la Red Kunaq, que corresponde a una red de actores con alcance comunitario, que trasciende el ámbito escolar, pues no solo vincula los integrantes de la comunidad educativa, sino que también participan representantes de entidades del entorno territorial como el Clínica Santa María del Lago, la Policía, la Junta de Acción Comunal, la Iglesia Católica y la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Esta red nació con el propósito de impulsar prácticas de cuidado de los niños, niñas y adolescentes en los distintos ámbitos, a partir de lo cual se han venido sumando, no solamente actores, sino también aliados y sinergias para pensar el cuidado de todas las edades. Esta CMIFI cuenta con un alto protagonismo de profesionales psicólogas/orientadoras.

Con la CMIFI-JF, conocimos un grupo de niños y niñas de quinto de primaria, que se reconocen como líderes y que se convierten en formadores de sus pares en temas de su interés y libre elección, los cuales han desarrollado en su ámbito personal o familiar; entre ellos se encuentran: hacer manillas, origami, dibujar u otros pasatiempos y habilidades. Esta experiencia surgió de los mismos niños y niñas y también es gestionada por ellos.

Con la CMIFI-MSR, nos conectamos con una experiencia que se ha desarrollado con niños, niñas y adolescentes migrantes extranjeros, principalmente, cuyo número se ha incrementado de manera significativa en los últimos años. Allí, se ha buscado aportar en diversas formas de acompañamiento socioemocional, teniendo en cuenta su trayectoria de movilidad y procesos sociales y pedagógicos por los que han atravesado, y ha promovido la reconstrucción y producción de sus narrativas en clave de inclusión. También de la mano de otras instituciones garantes de derechos.

Finalmente, con la CMIFI-CV, exploramos un proceso de participación y deliberación que se realizó alrededor del cambio de un ítem del manual de convivencia relacionado con el uniforme escolar. A partir de una dinámica consultiva amplia y de los diálogos generados, se generó un proceso de participación en el que se vin-

cularon padres y madres de familia, docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. Esto condujo a un cambio en la norma que posibilita mayor libertad en la construcción de la apariencia personal, desde la forma en la que cada estudiante lleva su uniforme y posiciona su identidad.

Taller Pedagógico Investigativo: replicable y replicado

Para Echavarría y Vasco (2013, en Echavarría-Grajales y González-Meléndez, 2023):

El Taller Pedagógico investigativo (TPI) constituye un evento comunicativo, por cuanto crea posibilidades de interacciones múltiples entre los diversos implicados con el quehacer educativo y pedagógico en escenario escolares y comunitarios; favorece el intercambio y la producción de diversos saberes conocimientos y pensamientos; permite la articulación de distintas metodologías y producciones discursivas; crea diversos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje y desestructura la lógica usual de cómo se realiza la enseñanza. El TPI es flexible, reconfigurativo y se adecúa fácilmente a las dinámicas propias de la escuela en los territorios (...) El TPI es una estrategia metodológica que articula diversos procesos, intencionadamente diseñados para la producción de información, ya sea en términos de representaciones simbólicas; mapeos de emociones, cartografías sociales; o de tramas narrativas, relatos autobiográficos, descripciones densas etnográficas y autoetno-

gráficas; o de analíticas de casos, puesta en conocimiento de perspectivas, puntos de vista, opiniones, sensaciones y percepciones; o de producciones estéticas, performances, líricas, poéticas, corpografías; o de producción fotográfica, programas radiales, radio novelas y todo tipo de comunicación en multiformato (p.1).

Desde esta postura y como se explicó en el informe final del Proyecto en Echavarría-Grajales, C.V., García Suárez, C.I., González Meléndez, L.L., Espitia-Cruz, M.I., Quintero- Suarez, A.M., (2023)¹, realizamos una visita situada a cada una de las CMIFI para llevar a cabo un TPI susceptible de ser replicado de manera autónoma y creativa por cada colegio. Se adoptaron los nombres distintivos de “talleres replicables” y “talleres replicados”.

Los talleres replicables fueron aquellos liderados por la CMIFI UNISALLE y realizados bajo el principio de enseñar para repetir. El taller permitió vivencias pedagógicas alternativas de participación que las y los participantes aprendieron a replicar con otros actores de su comunidad educativa. Otro principio fue el de la narratividad. Ya que el taller re-construyó discursivamente las percepciones y vivencias de estudiantes, docentes, orientadores-as, padres y madres de la familia, y miembros de las comunidades, en torno a la participación dentro de ellas y, de manera particular, sobre la génesis y desarrollo de

¹ El informe final de investigación puede ser consultado en <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2640>

las experiencias. Las trazas narrativas textuales, sonoras y visuales que allí se produjeron materializaron la estrategia de generación, socialización y circulación del conocimiento.

Los talleres replicados fueron aquellos liderados por las CMIFI de cada IED y realizados bajo los principios de la democracia expresiva y la misma enseñanza para la repetición. El taller vivido fue resignificado y orientado a reconocer las expresiones de la comunidad educativa respecto a su experiencia de participación. En aras de posibilitar un ejercicio equitativo, libre, autónomo y basado en la confianza de diferentes formas expresivas de las y los participantes.

Los talleres replicados y replicables en general congregaron a las y los docentes, directivos-docentes, orientadores-as, investigadores, líderes y familias interesados en la promoción de una ciudadanía participativa de la niñez y la juventud, así como a los niños, niñas y adolescentes que formaban parte de las experiencias particulares en cada IED o que estaban interesados en sumarse.

Otros principios identificados en estos talleres replicables y replicados fueron las dinámicas de posicionamiento y el fortalecimiento de las CMIFI. El clima de confianza construido en el taller se convirtió en la promoción de la participación igualitaria y crítica de las y los participantes. Ade-

más, el taller constituyó una dinámica de reconocimiento e impulso de la trayectoria recorrida y de la importancia de la experiencia, pues, al tiempo que reiteró o representó un espaldarazo institucional, brindó un mensaje claro de que cada CMIFI tenía algo importante que contar a los demás y a la ciudad. Los talleres realizaron la siguiente secuencia de acciones pedagógicas, con claras particularidades en cada contexto educativo-territorial:

- Presentación de los participantes.
- Presentación del propósito y productos esperados del proyecto, así como formas de participación activa de los participantes.
- Repartición de materiales (tarjetas y marcadores).
- Primer ejercicio en subgrupos: escritura individual de percepciones sobre la participación dentro de la IED y elaboración individual de un gráfico para representar dicha percepción.
- Conversación en subgrupos para socializar las percepciones y representaciones gráficas de la participación.
- Segundo ejercicio en subgrupos: escritura individual de conclusiones en torno a la participación, a partir de la conversación en referencia.

- Conversación en subgrupos para socializar las conclusiones individuales en torno a la participación. Tercer ejercicio en subgrupos: escritura individual de proposiciones o recomendaciones para potenciar la participación ciudadana de las y los estudiantes en otras IED.
- Conversación en subgrupos para socializar las proposiciones individuales en torno a la participación.
- Fijación de las tarjetas de percepciones, gráficos y proposiciones en lanas de un tejido colectivo, en el que se diferencia con un color distinto cada tipo de actor presente en el taller, y recorrido de las y los participantes para visualizarlas.
- Espacio colectivo abierto para analizar lo narrado colectivamente en el taller y las sensaciones en torno al mismo.
- Indicaciones para el ejercicio de réplica que cada colectivo participante debe realizar con otros actores de la IED, para obtener nuevas narraciones y ejercicios escriturales.

De manera especial, los talleres replicables se basaron en el agenciamiento y la comprensión de un triángulo analítico desde el cual la CMIFI UNISALLE quiso indagar por las percepciones,

las conclusiones y las proposiciones de la experiencia participativa. En palabras del investigador principal Carlos Valerio Echavarría, la CMIFI-UNISALLE tuvo la indicación de reconocer la percepción de las CMIFI sobre la participación (de manera individual), identificar la representación y las múltiples maneras de ver esa percepción (de manera colectiva) y determinar las sugerencias e inferir las recomendaciones de orden teórico-metodológico (de manera colectiva). Ver triángulo analítico a continuación.

A cada proceso de indagación y la acción de escanearlo de manera ordenada, le dimos el es-

Ilustración 1. Triángulo Analítico



tatus de libro así: “libro de percepciones”, “libro de recomendaciones y “libro de proposiciones”. A continuación, compartimos las fechas de realización de los talleres replicables y replicados de cada CMIFI, los cuales en promedio tuvieron una duración de dos horas cada uno.

Los videoclips de los Talleres Replicables pueden verse en la siguiente lista de reproducción de YouTube:



CMIFI	Fechas	
	TPI replicables	TPI replicados
CMIFI-QAMKUNAPAH	01/08/23	16/08/23
CMIFI GVC	08/08/23	24/08/23
CMIFI RED KUNAQ	12/09/23	25/09/23
CMIFI MSR	18/08/23	19/09/23 Y 21/09/23
CMIFI-JF	14/09/23	26/10/23
CMIFI-LXS COLORIDXS	25/08/23	18/10/23

Tabla 3. Fechas de talleres replicables y replicados

Como dijimos antes en el libro y como lo planteamos en la Mesa técnica del 14 de septiembre de 2023:

Nos resultó sumamente exitoso irnos detrás de metodologías participativas. Estéticas de movimiento y de cuerpo, mucho más performativas, articuladas al Taller Pedagógico Investigativo. Este espacio permitió articular distintas ac-

ciones. La primera, reconocer la palabra de los niños, niñas y adolescentes de manera serena; la segunda, fortalecer la capacidad conversacional, representacional y prospectiva de los actores al reflexionar sobre la participación; la tercera, aplicar una metodología replicable.

Respecto al TPI replicable, cada CMIFI lo ejecutó en la fecha que consideró oportuna, teniendo

en cuenta el espectro de tiempo del proyecto. Realizó un registro que luego compartió vía

WhatsApp con la CMIFI-UNISALLE. De esta manera contó con dos talleres para derivar información y análisis para sus procesos de sistematización y escritura de la experiencia de participación. De esta lógica de TPI replicado y replicable, concluimos la importancia de:

- Fortalecer escenarios en los que todas las voces perciban igualdad en la palabra y confianza para su expresión. Máxime si se trata de expresiones de las infancias y las juventudes que pueden llegar a ser opacadas o subordinadas a perspectivas adultocéntricas del ejercicio participativo.
- Validar una acción artesanal, que para el caso del presente proyecto fue el tejido del “ojo de dios”: una cruz de madera cubierta por un tejido de hilos de colores², que permite conectar un ejercicio manual con uno de pensamiento reflexivo y comunicacional.

- Animar un relato ético-político en el que todos los participantes se sientan representados en su igualdad y diferencia. Por ejemplo, desde el tejido hablamos de lo multicolor y de cómo cada color representaba la palabra de cada persona y sus articulaciones con otras perspectivas.

- Construir escenarios de indagación antecedentes por la formación. Esto es: si queremos indagar por la participación es imperativo que todos los implicados reconozcan su palabra en el marco de una meta narrativa. Dicho de otro modo: construir comprensión acerca de la participación para poder preguntar sobre ella.

- Pensar varios momentos de reflexión que movilicen varios tipos de inteligencias. Así, los que no se expresan tanto escribiendo, lo puedan hacer dibujando o los que ni escriben ni dibujan, lo puedan performar con el cuerpo. Esto permite, en el caso particular de niñas, niños y adolescentes que tengan múltiples opciones de expresión.

² Según el Museum of Internacional Folk Art los ojos de Dios son objetos rituales hechos por los indígenas huicholes de México. El simbolismo huichol de los ojos de Dios se asocia principalmente con las oraciones para sus hijos – oraciones para una larga vida, protección y para asegurar cosechas abundantes. Los ojos de Dios están tejidos en palos que se entrecruzan. Los extremos de los palos representan los elementos básicos: tierra, agua, viento y fuego, y las cuatro direcciones cardinales: norte, sur, este y oeste. El centro del ojo simboliza el poder de ver y comprender cosas que normalmente no podemos ver. Los huicholes tejen una pupila de hilo negro o colocan un espejo circular en el centro del ojo de Dios donde se cruzan los palos para realzar la visión de los ojos del Dios. En este enlace se puede conocer más a fondo el punto de vista de la cultura Huichol. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldg/landa_c_al/capitulo4.pdf

La composición de las CMIFI estuvo mediada por el criterio de la mixtura. En la siguiente tabla se da cuenta de un impacto en cerca de cien parti-

cipantes, de múltiples edades, roles y lugares de enunciación social y territorial, agrupados en seis CMIFI:

Tabla 4. Integrantes por CMIFI

CMIFI	Composición	Total integrantes
GVC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lisset Peñuela González, Rectora, lideresa de la CMIFI 2. Nelson Giovanni Moreno, Coordinador 3. Clara Inelda Díaz, Coordinadora 4. Carlos Iván Bermúdez, maestro del campo de conocimiento liderazgo y ciudadanía 5. Luisa Fernanda Tabares, maestro del campo de conocimiento liderazgo y ciudadanía 6. Aura Astrid Alvarado, maestra del campo de Plurilenguajes 7. Sarai Guevara Correal, maestra de apoyo 8. Paola Ramírez Suavita, mentora de preescolar campo de conocimiento liderazgo y ciudadanías 9. Oscar Stiven Castillo, estudiante de grado 11 - apoyo de la Personera 10. Andersson Giovany Ramos, estudiante de grado 11. Nashly Geraldine Rodríguez, estudiante de grado Personera 12. Sarai Guevara Correal, maestra de apoyo 	12
Lxs Coloridxs	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sandra Rivera, rectora, lideresa de la CMIFI 2. Gloria del Carmen Prada, maestra 3. Elizabeth López Suspes, maestra 4. Nidia Claudia Arguello, orientadora 5. Danna Sofía Barbosa, estudiante curso 401 6. Sandra Rivera, rectora, lideresa de la CMIFI 7. Gloria del Carmen Prada, maestra 8. Elizabeth López Suspes, maestra 	28

CMIFI	Composición	Total integrantes
Lxs Coloridxs	9. Sandra Rivera, rectora, lideresa de la CMIFI 10. Gloria del Carmen Prada, maestra 11. Elizabeth López Suspes, maestra 12. Nidia Claudia Arguello, orientadora 13. Danna Sofía Barbosa, estudiante curso 401 14. Diana Michell Rojas Ramírez, estudiante curso 502 15. Odeth Samantha Carreño Arévalo, estudiante curso 502 16. Yeremy Joan Arboleda Villota, estudiante curso 401 17. Valery Sofía Castiblanco, estudiante curso 401 18. Flor Adaly Rojas Reay, estudiante curso 401 19. Ashly Gabriela Bello, estudiante curso 501 20. Ana Lucía Arévalo, estudiante curso 501 21. Briana Saray Salom Urrea, estudiante curso 401 22. Yeison Andrés Cardozo Sáenz, estudiante curso 401 23. Saray Pacific, estudiante curso 502 24. Nayely Sofía López Mejía, estudiante curso 502 25. Jossier Andrés Clavijo, estudiante curso 501 26. Heidy Cerere Sema, estudiante curso 502 27. Tania Mechan Duarte, estudiante curso 502 28. Emerick Stiven Walteros Quintana, estudiante curso 502 29. Julián David Díaz, estudiante curso 501 30. Avril Dayana Díaz Rodríguez, estudiante curso 501 31. Alis Gabriela Posso Morantes, estudiante curso 502 32. Shaira Camila Caicedo Córdoba, estudiante curso 502 33. Angelina Figueroa Rivas, estudiante curso 502 34. Roiber José Ferrer Ramírez, estudiante curso 402 35. Jhon Fredy Patiño Galvis, estudiante curso 401 36. Valery Tatiana Torres Días, estudiante curso 402	28
Red Kunaq	1. Sandra Albarracín, rectora, líder de la CMIFI 2. William Galvis Ferrucho, Coordinador Académico 3. Luz Myriam Saavedra Martinez, Coordinadora de Primaria 4. Guillermo Garzón Cardozo, Coordinador Convivencial 5. Andrea Rodríguez Méndez, Orientadora 6. Etna Correa Jejen, Orientadora	16

CMIFI	Composición	Total integrantes
Red Kunaq	<ol style="list-style-type: none"> 7. Yenny Alba Tamayo, Orientadora 8. Pilar Espitia Viveros, Orientadora 9. Viviana Dominguez Plata, Orientadora 10. Liceth Barliza, líder de preescolar 11. Laura Lorena Alvarez, docente de apoyo a niñas, niños y jóvenes con discapacidad 12. Angie Vanessa Moreno, docente de apoyo a la inclusión 13. Jorge Lozada, maestro primaria 14. Geraldine Jimenez Alzate, par de acompañamiento pedagógico territorial SED 15. Jesús Hernan Herrera, estudiante grado 11 16. Eileen Rayo, estudiante grado 4 	16
JF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nicaela Del Pilar Sánchez, maestra de Español, líder de la CMIFI 2. Jaime Aparicio Serrano, Coordinador de Primaria 3. Eduardo Ramírez, Rector 4. Allyson Tamín, estudiante curso 5°J 5. Victoria Caro, estudiante curso 5°J 6. Mariana Vega, estudiante curso 5°J 7. Andrés Villegas, estudiante curso 5J 8. Adriana Camila Díaz, madre de familia, curso 5F 9. Juan Camilo Medina, líder, estudiante curso 5°F 10. Briana Guerrero, estudiante curso 5°F 11. Diego Castro, estudiante curso 5°F 12. Esteban Mogollón, estudiante curso 5°F 13. Vidaly Ramírez, estudiante curso 5F 14. Eduar Quimbayo, estudiante curso 5F 15. Jesús Torrealba, estudiante curso 5F 16. Nicolás Clavijo, estudiante curso 5F 17. Ian Vega, estudiante curso 5F 18. Sebastián Valderrama, estudiante curso 5F 19. Valentina Robledo Valencia, líder, estudiante curso 5°S 	27

CMIFI	Composición	Total integrantes
JF	20. María Fernanda Sánchez, estudiante curso 5°S 21. Danna Manuela Vargas Popayan, coautor, estudiante curso 5°S 22. Gabriela Delguercio, estudiante curso 5S 23. Sara Socarrás, estudiante curso 5S 24. Sara Luciana Ramírez, estudiante curso 5S 25. Sara Natalia Zapata, estudiante curso 5S 26. Juan Camilo Cuitiva, estudiante curso 5S 27. Anyhorlet Roset Ascanio Amaya, estudiante curso 5S	27
MSR	1. Jakeline Cubillos Sánchez, maestra de Español, líder de la CMIFI 2. Johan Hernández, Rector 3. María Fernanda Cabrera, maestra de música 4. Olga Cecilia Mora, maestra enlace 5. Scarleth Nicole Campos Amaya, estudiante de 11° 6. Jeiner David Molina Maldonado, estudiante de 11° 7. María Fernanda Mahecha, maestra de Español 8. Sandra María Plata Nossa, profesional de apoyo estrategia JER, Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales SED	8
QAMKUNA-PAH	1. Otto Leonardo Gómez Huertas, Rector, líder de la CMIFI 2. Dayana Zuley Ariza, Orientadora 3. José Luis Ramos Cañón, maestro de Sociales 4. Leidy Catterine Flórez Arroyave, maestra de Sociales 5. Yudy Mabel Vaca Reina, maestra de Sociales 6. Carlos Esteban Villarraga Perdomo, estudiante 11° JM 7. Leytonn Ricardo Muñoz Cristancho, estudiante grado 11° JM 8. Alejandro Martínez Blanco, estudiante grado 10° 9. María Paula Galeano Díaz, estudiante grado 10° 10. Maria Camila Guerrero Calvo, estudiante grado 10° 11. Freddy Mauricio Castro Monsalve, estudiante grado 10° 12. Gustavo Andrés Alvarado Medina, estudiante grado 10°	12

Conversaciones peripatéticas: caminar y pensar el colegio

Con cada una de las CMIFI realizamos conversaciones peripatéticas basadas en el pensar y el caminar el colegio. Recuérdese que la Escuela Peripatética hace alusión a la escuela que fundó Aristóteles en la Grecia antigua, en la que buscaba fomentar el aprendizaje a través del deambular. Los peripatéticos eran alumnos y seguidores de Aristóteles. El nombre puede derivarse de la costumbre de Aristóteles de caminar (peripatein) mientras hablaba, o del peripatos (paseo cubierto) del Liceo, la zona de jardines que se encontraba a las afueras de Atenas donde él enseñaba. Para Echavarría, García, González, Espitia, Quintero (2023):

Entendemos estas oportunidades como un espacio en el que se intenciona un ejercicio reflexivo y, a partir de una conversación cotidiana y fluida, se reconocen aspectos clave que emergen de la práctica pedagógica de cada maestra y maestro en su propio contexto de enunciación. Así mismo, se consolida en la posibilidad de recorrer aquellos escenarios educativos que evocan narración y reflexión. Cabe destacar que, si bien es un ejercicio que se da de manera abierta y flexible, trae consigo una intencionalidad formativa y de reconstrucción de aquellos saberes que circulan en el día a día y en el quehacer docente. A partir de estas conversaciones, se realiza un reflejo investigativo, en el que se recogen las palabras y se devela el saber pedagógico que es reflexionado.

La bitácora

Los TPI, tanto replicados como replicables, en su componente de observación participante, estuvieron mediados por la realización de bitácoras y memos analíticos, con el fin de registrar las interacciones mixtas de cada una de las CMIFI. También de reflexionar y triangular conjuntamente los acontecimientos observados: discutir hipótesis o aseveraciones previas, plantear nuevas y aportar informaciones útiles para la comprensión particular de cada CMIFI. Su función primordial fue despertar el hacer de los maestros y estudiantes con el ser investigadores de la educación y la pedagogía. Por ejemplo, expusimos en el informe final de investigación un memo de análisis elaborado por la profesora Martha Isabel Espitia:

<<Este memo nace del análisis de los datos de un grupo focal realizado en el Colegio Colombia Viva el 1° de agosto de 2023. En el grupo focal analizado participaron tres estudiantes de grado 10 y 11 y una profesora del área ciencias sociales. El grupo focal tuvo como propósito que los participantes compartieran sus reflexiones sobre los procesos de participación de estudiantes y sus propias conclusiones tanto del proceso como de su propia reflexión. Así, el análisis muestra dos temas relevantes: el primero la participación de los estudiantes asociado a la edad de desarrollo de los estudiantes y, el segundo, el rol de los docentes y/o directivos como garantes de la participación de los estudiantes.

La participación de los estudiantes asociado a la edad de desarrollo de los estudiantes. Los participantes del grupo focal coinciden en afirmar que la participación de los estudiantes de grados superiores 9, 10, y 11 se han realizado de manera formal y con acciones concretas. La explicación para esto se asocia a la edad de desarrollo de los estudiantes, pues se afirma que, aunque en la IED se promueven formas de participación de estudiantes de todos los grados, sólo los estudiantes con mayor edad en la institución materializan su participación. Los directivos y docentes de la IED han creado espacios para la libertad de opinión o expresión de estudiantes; sin embargo, es más frecuente que los estudiantes de 9, 10 y 11 logren participar debido a que muestran herramientas discursivas más elaboradas como vocabulario amplio o estrategias de persuasión que les permite mayor participación. Adicionalmente, se identifica que las herramientas discursivas que parecen acompañar y garantizar la participación de estudiantes de grados superiores es el resultado del acompañamiento pedagógico con estrategias como proyectos de aula en los que los estudiantes se preparan para debates. Así, la implementación de estrategias pedagógicas que buscan el desarrollo de la habilidad oral y de construcción de argumentos parece mostrar resultados en los procesos de participación de los estudiantes en grados superiores, lo que también lo explican los participantes en relación con una edad cognitiva de procesos más formales de los estudiantes que les permite una reflexión de procesos para lograr conclusiones. Los participantes confirman que su participación se hace como resultado de sus reflexiones e intereses y busca obtener

acciones desde una perspectiva centrada en sus propios procesos, lo que puede explicar que su participación se oriente a obtener garantías de su expresión corporal y física individual (uniforme, maquillaje).

Los docentes y/o directivos como garantes de la participación de los estudiantes. El segundo tema emergente del análisis del grupo focal es el rol del docente o directivo como garante o, si se quiere, facilitador de los procesos de participación de los estudiantes. Los participantes, en su discurso, reconocen una estructura de participación escolar jerárquica en la que los docentes o directivos, como adultos que participan en el ambiente educativo, tienen la clave para permitir, o no, la participación de los estudiantes. En su participación en el grupo focal, los estudiantes aseguran que los estudiantes de 8° y grados menores garantizan su participación por medio de adultos, y así, se revela que la figura de los docentes es fundamental para garantizar y formar procesos de participación de niños y niñas. Los participantes del grupo focal aseguran que los procesos en los que su participación se ha dado han sido procesos exitosos en la institución, pues el punto de vista de los estudiantes para procesos escolares como el uniforme y las expresiones corpóreas de los estudiantes es fundamental; son los estudiantes los agentes que viven la realidad escolar de manera directa y, por tanto, son los que pueden dar vía a propuestas pertinentes para su desarrollo físico y emocional dentro de la IED. Así, los participantes del grupo focal también aseguran que la participación de los estudiantes se logra a través de procesos que se mantienen en el tiem-

po, por ejemplo, el proyecto “Sociedad del Debate” ha sido el resultado de una decisión/voluntad de los directivos a través de los años y que ha mostrado ser efectivo para que los estudiantes aprendan a articular ideas y presentarlas de manera coherente para que otros puedan entenderlas. Se reconoce que estrategias como el debate propician el desarrollo de habilidades de comunicación y discursivas que garantizan que los estudiantes aprendan a comunicar y a usar las herramientas que tienen a mano para lograr su participación>>.

El análisis itinerante

Dijimos que llevamos a cabo un análisis itinerante en el sentido en que, si bien realizamos un TPI con cada CMIFI, con los mismos patrones y de manera situada, este taller aconteció de formas disímiles en cada territorio educativo. Por ello, optamos por capitalizar las singularidades y hacerlas itinerar de espacio en espacio. Es decir: a partir de la narración sobre “de qué colegio veníamos y hacia cuál vamos a ir después”, configuramos un relato de las claves analíticas y comprensivas realizadas en cada colegio. Esto sirvió de evocador y detonador de narrativas, pues incentivó en los participantes discursos de comparación, contraste y distinción.

Grupo de WhatsApp

Usamos la aplicación de WhatsApp como estrategia de acompañamiento, más que de

seguimiento y supervisión, a cada CMIFI, tanto para circular información relevante del proyecto como para motivar la realización de acciones específicas; lo más significativo fue la construcción de un lenguaje de cohesión y comunidad con cada CMIFI. Por ejemplo, esta comunicación por WhatsApp CMIFI-UNISALLE:

Buenas tardes, queridas y queridos. Acabando este día tan maravilloso, después del encuentro que tuvimos hoy, queremos iniciar transmitiéndoles nuestra felicidad y emoción por esta oportunidad que nos permite coincidir. Reconocernos como parte de un grupo de personas que se sueña y se piensa la educación como la posibilidad para transformar la sociedad y las vidas de otros, nos llena el alma. Por otro lado, queremos compartirles fotografías de nuestro encuentro y la presentación del ejercicio de sistematización. Este material nutre nuestras reflexiones y pretende motivar los diálogos internos de la CMIFI. Presentación: <https://sway.office.com/YqxXyomJxvkzmgNv?ref=Link>. Un abrazo cargado de las mejores energías y ya pronto nos volveremos a encontrar

El acompañamiento a la escritura: un rol fundamental de los coinvestigadores

Los cuatro co-investigadores vinculados al proyecto por convocatoria del IDEP: el maestro Miller Alfonso Díaz Parra, de la IED Carlos Albán Holguín; la maestra Sandra Bibiana Villa Vargas, del colegio Santa Librada IED; el maestro Leo-

nardo Avendaño Rondón, del colegio Japón IED; y la maestra Sandra Helena Hernández Rangel, del Colegio Francisco de Miranda. A ellos se sumó el maestro Yimmy Secundino Triana Estrella, de la IED Colegio Nuevo Chile, que se vinculó por convocatoria interna del DES. Todos ellos fueron fundamentales para el ejercicio de acompañamiento a la escritura de cada colegio. Su implicación en cada CMIFI, basada en su experiencia como investigadores, tejió y fortaleció los alcances analíticos de cada institución educativa. De forma que, como expresamos en el informe final de investigación:

Para propiciar sus aportes, se socializó con ellos inicialmente la metodología de los TPI que se venían adelantando en las diversas IED y luego participaron en visitas situadas o en los talleres de réplica. Luego, acompañaron presencial y/o virtualmente los análisis colectivos y los ejercicios escritos de las CMIFI de las que formaron parte.

La CMIFI-UNISALLE conformó parejas de acompañamiento entre un investigador Unisalle y un coinvestigador IDEP. A cada una de ellas les fue asignada una institución teniendo en cuenta como criterios su disciplina de experticia, sus campos de conocimiento investigativo y su conexión emocional-cognitiva con cada CMIFI.

Para este proceso de acompañamiento a la escritura, los coinvestigadores contaron con un

instrumento de evaluación ofrecido por la CMIFI-UNISALLE, con el cual fue posible, bajo los criterios de calificación de un capítulo en libro, poner sugerencias y realizar un seguimiento. Por ejemplo, para los aspectos generales el instrumento preguntó: ¿tiene un título adecuado a la escritura y contenido?, ¿presenta una introducción que da cuenta del capítulo en libro?, ¿la introducción anuncia la estructura del capítulo en libro?, ¿el desarrollo del texto es coherente con la estructura indicada en la introducción?, ¿las transiciones y relaciones establecidas entre cada sesión son claras y permiten una lectura fluida?, ¿es claro y conciso el lenguaje utilizado para la exposición de las ideas?, ¿existe coherencia entre las diferentes partes de la obra?, ¿hay una conclusión clara que presenta un aporte para el campo educativo de manera explícita?

Encuentros intercomunidades

El Comité Técnico del 31 de agosto de 2023 fue valorado por los actores como un encuentro intercomunidades al contar con la representación de participantes de todas las CMIFI. Estos encuentros se asumieron como una posibilidad de propiciar el diálogo de saberes situados de las CMIFI, acudiendo al diálogo de entre pares y actores educativos, y, en algunas ocasiones, a las conversaciones peripatéticas en contexto. Es decir, los encuentros intercomunidades involu-

craron la participación de los actores educativos vinculados a las CMIFI de las seis instituciones educativas, con un alto nivel de reflexión situada en el contexto que se desarrollaba el encuentro.

El segundo encuentro intercomunidades se realizó el 17 de octubre de 2023 en Unisalle. Igualmente contó con la participación de representantes de todas las CMIFI: maestros, niños, niñas, jóvenes, orientadoras, entre otros. En este, construimos juntos la ruta analítica del discurso producido y recolectado en cada TPI, a través de la deliberación en torno al siguiente triángulo analítico para la comprensión discursiva, que integra tres momentos: describir, comprender e interpretar. El momento de describir corresponde

a la pregunta ¿qué dice la información?; es decir, los discursos recolectados. El momento de interpretar a la pregunta ¿qué me dice a mí la información?; esto es: los pensamientos e ideas propias. Y el momento de comprender a la pregunta ¿qué puedo decir sobre la información?; esto con base en las teorías de la participación en contraste con las ideas y pensamientos propios. Por ejemplo, en el nivel de descripción un estudiante dijo: “en mi colegio hacemos participación diciendo lo que pensamos”. Cuando nos preguntamos, en el nivel de interpretación lo que esto nos dice podemos pensar en que nos está hablando de la “acción del sujeto”. Esto, en el nivel de comprensión nos llevaría a revisar la teoría de la acción comunicativa.

Ilustración 2. Triángulo Analítico 2



La ruta analítica: la comprensión de la maraña

A partir de la deliberación sobre este triángulo analítico, construimos una secuencia de análisis: 1. Enunciado. 2. Tópico. 3. Categoría. 4. Teorización y 5. Articulada a la metáfora de “la maraña”: un conjunto de hebras bastas, enredadas y de grueso desigual que se busca desenredar, para explicar que debíamos tomar la información recolectada en los TPI, comprenderla y hacerla inteligible a través de un proceso analítico.

La CMIFI UNISALLE explicó este triángulo analítico a las CMIFI de los colegios en un encuentro intercomunidades. Al encuentro asistieron los representantes de cada CMIFI para realizar los primeros análisis de información. Estuvieron acompañados por un investigador Unisalle, un coinvestigador IDEP y, por supuesto, la maestra líder del proceso participativo.

La ruta analítica presentada empezó por explicar cómo, metodológicamente hablando, el TPI permitía escribir las percepciones, representar la práctica participativa, conversar acerca de lo producido, visualizar la información en un telar y proponer acciones para fortalecer la participación. En esa línea, el taller replicable y el taller replicado constituían fuentes de información y

permitían la codificación de voces en una matriz, desde la cual sería más sencillo y ordenado aplicar el triángulo analítico de describir, interpretar y comprender y para a la escritura del texto final.

Etnofotografía: socialización y apropiación social del conocimiento

Trabajamos la etnofotografía durante todas las fases, momentos y procesos del proyecto de investigación. La entendimos como práctica investigativa que recoge de manera sistemática evidencias empíricas del estar allí y, de acuerdo con Pink (2006), permite explorar la experiencia de la vida cotidiana de los sujetos. Esto implica una observación participante, en la que, como indica Collier citado por Hermansen (2014), las fotografías funcionan como vínculo y lugar de encuentro entre los sujetos que investigan, para el caso de esta propuesta, de manera colaborativa. En tal sentido, la etnofotografía requiere de un enfoque reflexivo por parte de quienes investigan, pues el ejercicio implica observar con sentido y con una intención clara de lo que se quiere comunicar con lo que se retrata. Es decir, la fotografía en el ejercicio etnográfico trasciende su carácter ilustrativo y posiciona al investigador como testigo que cuestiona, se interpela, reflexiona, indaga y captura el instante como si fuera el último.

A partir de lo expuesto, el ejercicio etnofotográfico

co que desarrollamos todas las CMIFI, en el marco de esta propuesta, buscó detener el instante, dar cuenta de las prácticas, reconocer los rostros de la participación alternativa y posicionar las acciones que los sujetos agencian y movilizan en CMIFI. Sintetizamos este ejercicio etnofotográfico en un proceso de socialización y apropiación social del conocimiento basado en los registros visuales denominado "museo etnofotográfico". Además, sumamos al ejercicio de socialización y apropiación social del conocimiento un podcast que sumó los registros sonoros.

Registros visuales: museo etnofotográfico

Pensamos en un museo etnofotográfico para divulgar los resultados y los hallazgos de la investigación, pero, sobre todo, para difundir la cultura democrática y escolar del nivel territorial local. Para configurar el museo, cada IED seleccionó cinco fotografías que quería imprimir y con las cuales deseaba relatar su experiencia de participación. Del grupo de fotografías seleccionadas, unas fueron aportadas por la CMIFI-UNISALLE, derivadas de la observación participante del TPI replicado, y otras aportadas por las mismas CMIFI como resultado de sus talleres de réplica. Se espera que los museos expuestos coadyuven a seguir tejiendo la participación en la ciudad.

Registros sonoros: el podcast

Quisimos condensar algunas narrativas y reflexiones finales del proyecto a través de la elaboración de un podcast que condensara una combinación de algunas voces participantes del proyecto. Para ello, se compartió un esquema de guion técnico a las CMIFI, a partir del cual se buscaba congrega voces de los distintos tipos de actores participantes de ellas, en torno a aspectos fundamentales de cada una de las experiencias tanto en un sentido retrospectivo como prospectivo: contexto de la IED, origen de la experiencia, caracterización de la experiencia, valoración de la experiencia, metáfora del tejido (desarrollo de los talleres replicables y de réplica), percepciones de la participación, conclusiones sobre la participación y recomendaciones para potenciar la participación. Las CMIFI seleccionaron los actores específicos, definieron sus parlamentos y grabaron los testimonios y enviaron ese conjunto de información (algunos en grabaciones por aparte y otros como podcast ya editados e integrados) al equipo central de la Universidad de La Salle, el cual se encargó de elaborar el libreto y la integración en un solo podcast del rico corpus sonoro que emergió del proceso.

En suma, realizamos una investigación activista en la que todos los participantes estuvimos comprometidos ética y políticamente. Mostramos

que no solo teníamos una postura teórica, sino que agenciábamos una intención crítica y propositiva, la cual problematizó, a través de análisis reflexivos, situados y territorializados, durante todo el proyecto, las relaciones desiguales entre los implicados en CMIFI. Una investigación colaborativa que tuvo la precaución de no subordinar los saberes a los conocimientos y de animar permanentemente la mixtura, la diversificación de técnicas y la interdisciplinariedad, la intergeneracionalidad y la triangulación de perspectivas. Y una investigación transformadora sensible al poder y al cambio social, así como a los posicionamientos éticos, políticos y pedagógicos de los participantes.

R e f e r e n c i a s

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), pp. 187-202.

Echavarría-Grajales, C.V., García Suárez, C.I., González Meléndez, L.L., Espitia-Cruz, M.I. y Quintero- Suarez, A.M. (2023). Proyecto ciudadanías participativas: experiencias alternativas en la escuela con niñas, niños y jóvenes 2023 [informe final de investigación]. Convenio de Ciencia y Tecnología N° 63 de 2023 suscrito entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad de la Salle (ULS).

Echavarría-Grajales, C.V. y García-Suárez, C.I. (2022). Subsistema de investigación de éticas, políticas públicas y ciudadanías. Campos de investigación [Documento de circulación interna]. Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de la Salle.

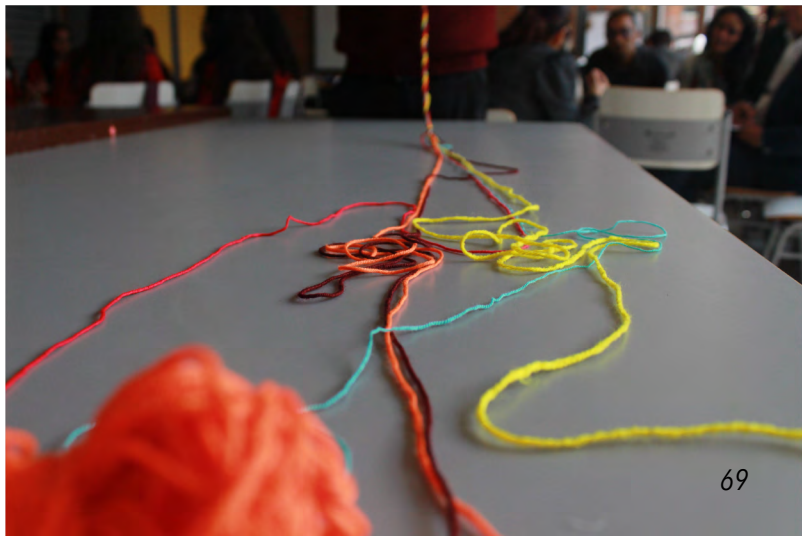
Echavarría-Grajales, C.V. y González-Meléndez, L.L. (2023). Taller Pedagógico Investigativo (TPI) [Documento reflexivo en proceso de socialización para la publicación GIECEPCP].

Echavarría Grajales, C.V., Molano-Camargo, M., Jiménez-Becerra, I, González-Meléndez, L.L., Quintero Suárez, A.M. (Eds.). (2023). Espirales de reflexividad crítica y propositiva para escribir la educación media de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y Universidad de la Salle.

Mínguez García, H. y Méndez, C. (2020). La metáfora del hilo en la práctica artística. Alegorías de un viaje. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33, pp. 87-103.

Museum of International Folk Art (s.f.). God's Eye/ Ojo de Dios. <https://www.internationalfolkart.org/assets/files/learn/Folk%20Art%20For%20You/DIY%20God's%20Eye.pdf>







C A P Í T U L O 4





Haz click



Colegio Colombia Viva IED



01-08-23 Conclusiones

- Diferentes tipos de participación
- forma de tramitar los conflictos
- Escenarios establecidos y
- sociedades emergentes y
- La incidencia fuerte en las formas de participación y en la construcción

... de la ...
 ... el ...
 ... de ...
 ... de ...
 ... de ...
 ... de ...
 ... de ...



CMIFI QAMKUNAPAH

Otto Leonardo Gómez Huertas, *rector, líder de la CMIFI*
Dayana Zuley Ariza Ariza, *Orientadora*
José Luis Ramos Cañón, *maestro de Sociales*
Leidy Catterine Flórez Arroyave, *maestra de Sociales*
Yudy Mabel Vaca Reina, *maestra de Sociales*
Carlos Esteban Villarraga Perdomo, *estudiante 11° JM*
Leytonn Ricardo Muñoz Cristancho, *estudiante grado 11° JM*
Alejandro Martínez Blanco, *estudiante grado 10°*
María Paula Galeano Díaz, *estudiante grado 10°*
Maria Camila Guerrero Calvo, *estudiante grado 10°*
Freddy Mauricio Castro Monsalve, *estudiante grado 10°*
Gustavo Andrés Alvarado Medina, *estudiante grado 10°*

AUTORES:

María Paula Galeano Díaz, *estudiante grado 10°*

María Camila Guerrero Calvo, *estudiante grado 10°*

Carlos Esteban Villarraga Perdomo, *estudiante 11° JM*

Gustavo Andrés Alvarado Medina, *estudiante grado 10°*

Otto Leonardo Gómez Huertas, *rector, líder de la CMIFI*

Yudy Mabel Vaca Reina, *maestra de Sociales*

José Luis Ramos Cañón, *maestro de Sociales*

Leidy Catterine Flórez Arroyave, *maestra de Sociales*

Dayana Zuley Ariza Ariza, *orientadora*

D E L A I N D I G N A C I Ó N
A L A T R A N S F O R M A C I Ó N .

V I V E N C I A S D E
P A R T I C I P A C I Ó N

"Si soy el eco y no el grito no soy real

Como un muñeco de hilo no soy real

Si soy fantasma aun vivo no soy real

Si no protesto... ¡no soy real!"

Kraken

En las montañas del suroriente de Bogotá en terrenos de lo que alguna vez fue una hacienda en la que se cultivaba trigo y cebada, delimitado en uno de sus costados por la quebrada Chiguaza, fue construido el Colegio Colombia Viva; en la época en la que la ciudad se expandía hacia la periferia con la invasión de lotes y sus pobladores se esforzaban para convertir pedazos de tierra, sin servicios públicos ni agua potable, en sus hogares y mediante la autogestión construían escuelas para sus hijos e hijas.

El nacimiento del colegio Colombia Viva en el año 1987, es un ejemplo material de las transformaciones que se pueden generar a partir de la organización y participación de la comunidad, y qué mejor que evocarlos para empezar a conversar sobre las transformaciones -menos materiales y más simbólicas- que generan los ejercicios participativos que se dan en las comunidades educativas, dentro de la escuela.

El presente texto es el resultado de dos ejercicios que dan cuenta de las prácticas de participación del Colegio Colombia Viva. En primer lugar, se refiere la experiencia agenciada por estudiantes que llevó a la modificación de uno de los acuerdos del Manual de Convivencia. En la segunda parte del texto se presenta el resultado de la indagación realizada por la Comunidad Mixta de Investigación Formación e Innovación Qamkunapah¹ en torno a la percepción de los distintos miembros de la comunidad educativa sobre la vivencia de la participación y sus pro-

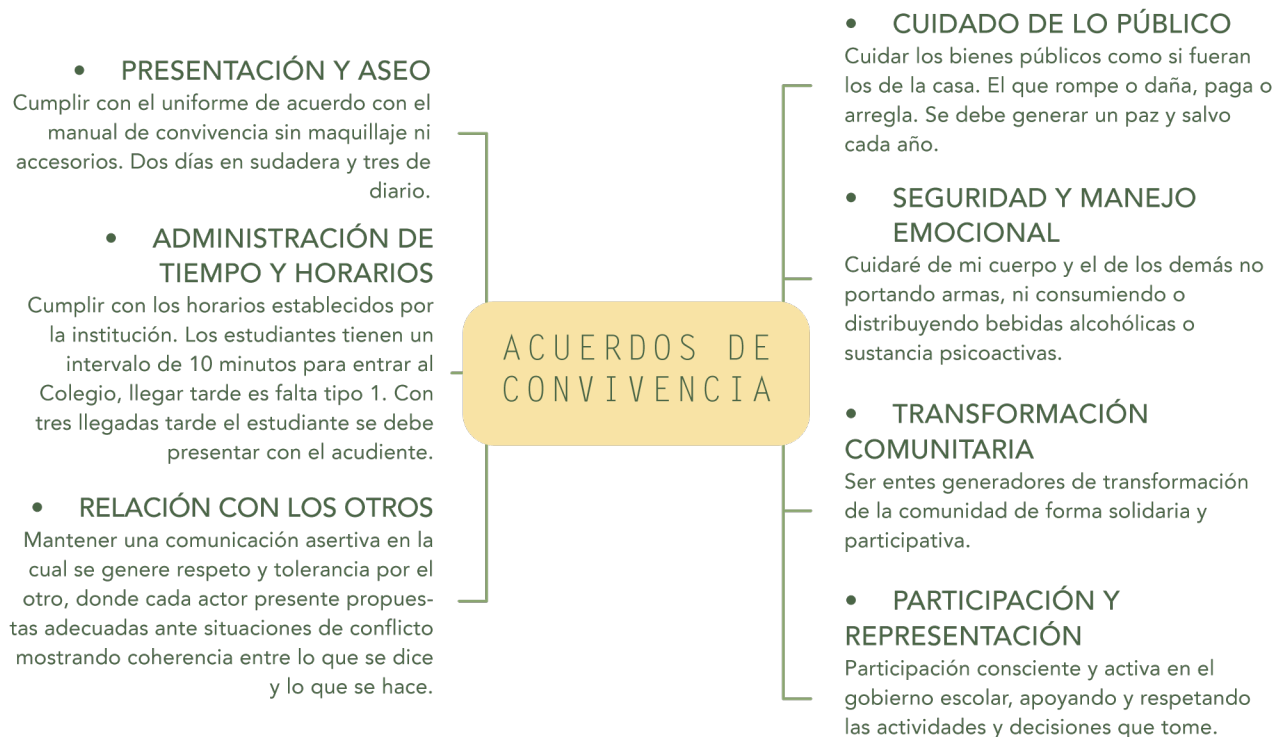
puestas para mejorarla. Por último, se comparten reflexiones acerca de los ejercicios de participación en el Colegio, en diálogo con algunos planteamientos teóricos.

Empoderamiento y acción. La experiencia de modificación participativa del Acuerdo de Convivencia No 1

Es bien sabido que en todo establecimiento educativo el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se constituye en su carta de navegación y que, como se establece en la sección 4 del Decreto 1075 de 2015, debe construirse con la participación de la comunidad educativa y contener, entre otros aspectos, el reglamento o manual de convivencia. En el PEI del Colegio Colombia Viva *Personas transformadoras de su comunidad*, se concibe la convivencia como “la capacidad de interactuar en sociedad teniendo en cuenta principios y valores como el respeto el afecto y la integridad, constituyendo así una coexistencia pacífica entre los miembros de la comunidad educativa” (Colegio Colombia Viva, 2020, p. 4). En la institución, la convivencia se rige por siete acuerdos que fueron redactados con la participación de estudiantes, docentes, directivos docentes, padres y madres de familia, en asamblea realizada el 25 de noviembre de 2017.

¹ En lenguaje quechua “Para ustedes”.

Figura 1. Acuerdos de convivencia Colegio Colombia Viva



Se supone que el hecho de que los acuerdos fueran construidos de manera participativa garantizaba su legitimación y la apropiación por parte de los distintos miembros de la comunidad educativa; sin embargo, la rotación de población en las escuelas es permanente y la mayoría de los actores que intervinieron en su formulación hace ya casi seis años -particularmente los estudiantes- no son los mismos que constituyen el colegio en la actualidad.

Al implementar los acuerdos, se generaron resistencias por parte de algunos estudiantes, en especial frente al número 1 (Presentación y

aseo), en lo que respecta a la prohibición del uso de maquillaje y accesorios, pues consideraban que el uso de estos hacía parte importante de la construcción de su identidad y sus formas de expresión; también se suscitaron conflictos entre ellos y algunos maestros que se esforzaban en garantizar su cumplimiento. Así se evidencia en el siguiente testimonio:

Nos gustaba, a muchos de mis compañeros, usar aretes o tener el cabello largo o a las chicas les gustaba irse con sus patitas de gallo, que son como delineados en los ojos, o alguna que otra sombra o lápiz labial. A mí, en lo personal, en un tiempo

me gustaba pintarme las uñas (...) Sin embargo, hacíamos clases normales hasta que en un momento algunos profesores comenzaron a molestarnos porque en el manual de convivencia decía que no se podían tener accesorios, o no podían ir las chicas con maquillaje... Nos molestaban bastante respecto al tema de nuestra expresión, ¿no? (Espejo, 2023).

Se parte de la necesidad imperiosa de responder una gran pregunta: ¿Quiénes somos y cómo nos ven como estudiantes? A partir de esto, emergieron nuevas perspectivas, liderazgos y posturas que, aunque opuestas, marcaron el camino hacia el reconocimiento de nuevas identidades. En Francia, el detonante fue: ¡Que coman pastel! Aquí, fue: ¡No entra a clase hasta que se retiren el esmalte y los accesorios que llevan puestos!, lo que generó indignación en los estudiantes y el grupo del salón. Allí surgieron nuevas propuestas.

En 2022 Fabián Duque, estudiante de grado 11°, afectado por la frustración e indignación que les provocaban a él y a sus compañeros los constantes llamados de atención, unas veces amables, otras no tanto, decidió buscar la forma de “solucionar el problema con los profesores sobre el tema de los aretes, piercings y demás” a través de mecanismos de participación institucionalizados y de ley, como el Gobierno Escolar. Fue así como llevó a cabo su postulación y posterior elección como personero estudiantil, su propuesta bandera fue la modificación del acuerdo 1. Ya en dicho rol, Fabián, con la complicidad de

varios de sus compañeros y la orientación de algunos maestros, agenció discusiones con docentes, estudiantes y directivos en espacios formales e informales, en las que, haciendo uso de herramientas que brinda el debate como estrategia pedagógica², se presentaron argumentos a favor y en contra de la modificación del acuerdo.

El momento cumbre de este proceso fue el 29 de julio de 2022, cuando se realizó una asamblea general en la que participaron el personero, la contralora y el cabildante estudiantil, docentes, padres, madres, acudientes y directivos docentes. Fueron el personero y el rector quienes hicieron la instalación del espacio presentando como propósito la modificación dialogada y consensuada del acuerdo de convivencia No 1.

Primero, el micrófono se abrió a los participantes que se interesaron en expresar a la asamblea en general su percepción sobre el uso de maquillaje y accesorios en la escuela. Luego, se organizaron grupos de tres personas: un estudiante, un padre de familia y un docente; cada grupo redactaba la forma como consideraba debía quedar el acuerdo. De cada grupo salía un representante que socializaba la propuesta con otro grupo de tres personas y así sucesivamente, hasta que solo quedó un grupo, del cual resultó la siguiente redacción:

Esta experiencia se ha convertido en un hito de participación en el Colegio Colombia Viva por el

² Desde 2012, el área de sociales implementa el debate como herramienta pedagógica. En el colegio existe la Sociedad de Debate que representa al colegio en torneos externos. Anualmente, en el colegio Colombia Viva se realizan torneos internos e Intercolegiados de debate.

rol protagónico asumido por los y las estudiantes, quienes, mediante motivaciones personales de consolidación de identidad y expresión de su personalidad, propias de la etapa del ciclo vital en el que se encuentran, gestionaron la movilización y el dialogo de toda la comunidad educativa en torno a la reflexión sobre la pertinencia, utilidad y legalidad de lo establecido en el manual de convivencia. Además, propiciaron espacios de encuentro personal y de escucha, seguros y respetuosos, entre diversos miembros de la comunidad educativa que permitieron conocer diferentes perspectivas no solo sobre el uso o no uso de maquillaje y accesorios, sino también sobre trayectorias y estilos de vida, pautas de crianza, estilos de autoridad y percepciones sobre lo que es necesario para el acceso al mercado laboral y la formación posmedia.

Para concluir, se puede afirmar que el ejercicio realizado fue un triunfo para toda la comunidad educativa. Estudiantes y padres y madres de familia manifestaron sentirse satisfechos con el resultado del trabajo, y maestros y directivos evidenciaron que en el Colegio Colombia Viva en realidad se forman *Personas transformadoras de su comunidad*.

Desentrañar la participación en la cotidianidad de la escuela. Una forma de participar investigando o investigar participando

La Comunidad Mixta de Investigación Formación e Innovación Qamkunapah se conformó en agosto de 2023 por invitación de la Univer-

sidad de la Salle, con el objetivo de explorar las percepciones sobre la vivencia de la participación en el Colegio Colombia Viva, incluyendo la experiencia narrada en el aparte anterior. Para alcanzar tal fin se realizó un taller pedagógico con la CMIFI Qamkunapah y un taller pedagógico replicado, en el que participaron los representantes del gobierno escolar de los grados 4° a 11°.

Del análisis de las actividades desarrolladas en los talleres y de las respectivas relatorías y conversaciones propias de la CMIFI, emergieron categorías en las que vale la pena ahondar. A continuación, se presentan los hallazgos

La participación entre la convivencia y el conflicto

La convivencia aparece como uno de los elementos fundamentales para garantizar las posibilidades y los espacios de participación de los estudiantes. Esto se manifiesta de manera permanente en el taller de réplica que se realizó con los estudiantes representantes de curso. Ellos identifican que al participar surge un temor a los ataques o las burlas que puedan recibir de sus compañeros; de hecho, la mayor limitación para tomar la iniciativa es el miedo a las reacciones de los propios compañeros o los docentes, el cual surge por la posibilidad de manifestar una opinión que no sea acogida o incurrir en un error. Esta dificultad se identifica como una constante dentro de la institución:

Pienso que la participación en el colegio es o viene más en base los niños de primaria. Ya que no solo nos da o nos daba miedo hablar o participar desde pequeños por miedo de las burlas, esto hace que el miedo siga hasta llegar a los grados más altos. (EstuRe. Perce. T.R).

Por lo anterior, se puede afirmar que las instancias de participación son potenciadas o limitadas por la forma en que se gestiona la convivencia en la institución, puesto que los conflictos o problemas de convivencia pueden limitar la participación o pueden servir como punto de partida para promoverla.

Al reconocer estas situaciones, los estudiantes señalan de manera reiterada que para promover la participación de los estudiantes es indispensable garantizar una buena convivencia; también manifiestan que la capacidad de escucha, el respeto por la palabra y la existencia de espacios de diálogo son condiciones necesarias para que los estudiantes se puedan sentir motivados a participar.

En un segundo abordaje sobre la relación entre la convivencia y la participación, se identifica que el surgimiento de conflictos puede ser un elemento que potencie o genere nuevos escenarios de participación. Esta idea se presenta en diferentes niveles, pues para los estudiantes la participación implica “el choque de opiniones” (Est.perce. T.1.) o la creación de espacios de discusión. En cuanto a los docentes, estos manifiestan que existen situaciones de conflicto

coyunturales que pueden promover o impulsar la participación más allá de los espacios institucionales o pedagógicos (Doc.perce. T.1.). En esta lógica se reconoce que los espacios de participación pueden surgir “como formas de tramitar los conflictos, (que pueden ser) escenarios establecidos o escenarios emergentes” (Dir. Concl. T.1.).

Este reconocimiento del conflicto como un desencadenante de la participación permite identificar que, frente a problemas graves de convivencia, la participación puede estar impulsada por la indignación o la solidaridad entre los estudiantes, lo que hace que los espacios institucionales pueden resultar insuficientes ante situaciones complejas.

Lo anterior se puede identificar en el proceso de modificación del acuerdo número 1 del manual de convivencia impulsado por los estudiantes. Pues, como lo manifiesta Fabián Espejo en su testimonio, antes de hacer pública su inconformidad frente a los docentes y directivos se crearon espacios informales de discusión entre los estudiantes de grado 11 sobre lo que percibían como una injusticia:

Nosotros hablábamos de cómo eso no era posible, si en otros colegios eran muy libres y no molestaban casi en el tema de la expresión corporal. Podías ir con el pelo largo pintado, con las uñas o sin pintar, con aretes, con piercings o con maquillaje (Espejo, 2023).

Señala, además, que esta discusión se fue alternando posteriormente entre espacios externos e informales con los profesores para la construcción de argumentos que les permitieran fortalecer sus posturas, y espacios internos o institucionales. La situación se terminó resolviendo en la asamblea general de estudiantes, padres, profesores y directivos, en la cual se llevó a cabo la modificación del manual de convivencia. Esto se considera un espacio de participación y una metodología novedosa que no está institucionalizada, pero que resulta legitimada por la participación de diversos actores de la comunidad educativa.

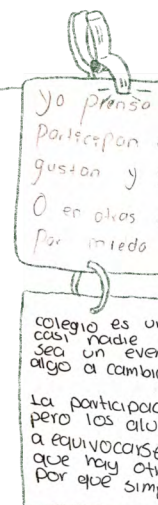
Sin duda alguna, la forma como se gestionó el conflicto que dio origen al proceso de modificación del acuerdo estuvo mediada por los actores que en ella intervinieron y los distintos roles que

se desempeñan. Esto nos lleva a adentrarnos en la siguiente categoría emergente del análisis: el poder, la cual se desarrolla a continuación.

Las relaciones de poder en las prácticas de participación

Para comprender el proceso de participación escolar que han experimentado maestros, directivos y estudiantes, es esencial llevar a cabo un análisis exhaustivo de cómo se manifiesta el poder en contextos académicos institucionales. Debemos clarificar los aspectos fundamentales del poder y cómo estos influyen en los espacios de participación y en la promoción de liderazgo.

Al analizar las fuentes de investigación, se revela una significativa insatisfacción entre los estudiantes, que se divide en dos posturas: en la primera,



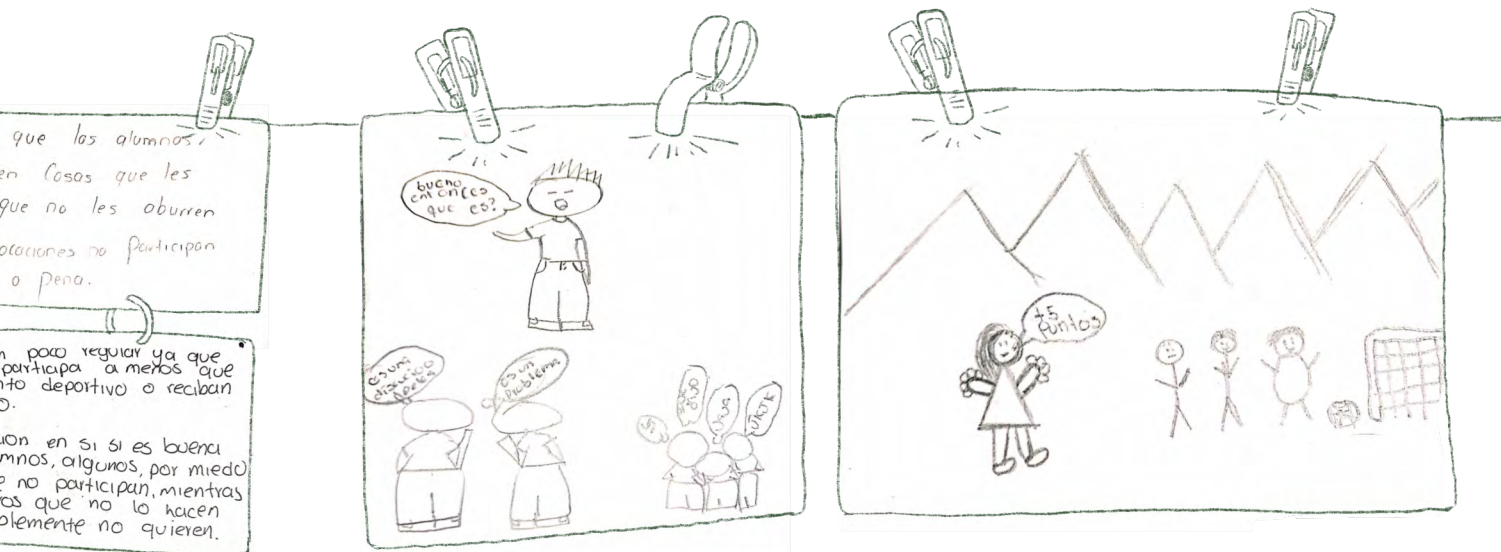
se atribuye la escasa participación de los estudiantes a los maestros y directivos, pues argumentan que estos imponen los mecanismos y los espacios de participación. Aunque algunos están interesados en participar, optan por no hacerlo debido a un mal ejercicio del poder por parte de los docentes, quienes determinan ciertas "cualidades necesarias" para participar.

El principal reclamo se centra en la frecuente observación de que "siempre son los mismos los que participan". Esto se debe a un sistema de "selección por cualidades" que favorece a estudiantes con características específicas, como habilidades de expresión, sociabilidad y capacidad de influencia y, aunque estas cualidades normalmente aplican para un líder, no es estrictamente necesario que la persona que quiera participar cuente con ellas. Por tanto, los estudiantes argumentan la necesidad

de abandonar este sistema de selección impuesto por los maestros y ampliar las oportunidades para aquellos que no se ajustan al molde. Este conflicto se manifiesta cuando los estudiantes afirman que:

Con los del grado 11 cuando participan todos obedecen, pero cuando participa alguien de un curso inferior no es muy escuchado. Incluso alguien con buen liderazgo que sería fácilmente elegido para participar en algo, no lo hace, no porque no quiera, sino porque le da pena o miedo de lo que los demás piensen o digan (EstRe. Perce.T.R).

No todos tenemos el mismo coeficiente intelectual y tampoco todos tenemos un mismo nivel de rendimiento, pues unos estudiantes entienden mejor los temas. En ese caso, ellos serían los que participan, pero hay otros algo lentos para



entender algunos temas, pues no tenemos las mismas habilidades y creo que depende de lo que seamos buenos. Por esa razón, creo que no todos participan (EstRe.Perce.T.R).

En la segunda postura que denota insatisfacción, se afirma que la responsabilidad de implementar un cambio depende de los propios estudiantes, ya que en ellos recae la decisión de participar o no. Normalmente, esta perspectiva tiende a promover la "modificación" de la mentalidad de los estudiantes para que dejen de ser "tímidos" y se vuelvan más extrovertidos y esto lo podemos ver en una propuesta de un estudiante que señala: "sería hablar y socializar con los estudiantes, tratar de cambiarles la mentalidad de miedo y timidez ya que por esto muchos no participan" (EstRe.Propu.T. R).

Lo anterior da cuenta de la perspectiva de la participación individual. Ahora es necesario centrar el análisis en la participación representativa. En este sentido, uno de los aspectos analizados por los representantes estudiantiles corresponde a los procesos de elección y selección de los mismos.

Los estudiantes expresaron un claro descontento al respecto, argumentando que, si se continúa eligiendo a las mismas personas para participar, nunca se logrará una verdadera inclusión de opiniones y se reducirá la participación a un grupo relativamente pequeño de personas. Esto, a su vez, tendrá una repercusión en la falta de diversi-

dad en la comunidad participante. Para abordar esta problemática, los estudiantes proponen la creación e inclusión de diversos espacios de participación en los cuales no sea una exigencia cumplir con ciertas "cualidades", especialmente las comunicativas. De esta manera, la participación puede dejar de percibirse como una obligación o como un medio para obtener beneficios a cambio de contribuir.

Dentro de la participación estudiantil, existe un tabú relacionado con la atribución de "beneficios extras" para aquellos que forman parte de las zonas oficialmente reconocidas para participar. Esto genera desacuerdo entre los estudiantes, pues algunos consideran que los docentes y directivos suelen ejercer su poder para influir en la decisión de participar y se centran en aquellos a quienes consideran "apropiados" para la participación. En consecuencia, esta presión social puede llevar a que los estudiantes participen no por elección propia, sino por la presión de cumplir con las expectativas impuestas por los docentes, directivos e incluso sus compañeros.

La manipulación también se replica entre estudiantes, pero de forma diferente. Cambiar la mentalidad de las personas que no encajan en el molde de "líder participativo" es un desafío, y es extraño cómo la sociedad nos ha planteado la idea de un "líder perfecto". Los estudiantes, al adoptar esta "idea" de un estudiante participativo, generan desconfianza e inseguridad, lo que repercute en una menor participación

debido al miedo constante de no encajar o ser juzgado. Esto último es especialmente evidente entre compañeros debido a la implementación de la participación como un medio de competencia; una de las propuestas se refiere a ello: *“me parece que debemos hacer más convivencia menos competencia”*. Por lo tanto, se puede afirmar que la presión social ejercida por algunos maestros o estudiantes sobre otros influye en la creencia de que cometer errores al participar equivale a fracasar.

A partir de las relaciones y percepciones de los estudiantes del colegio Colombia Viva IED, entendemos la participación como un escenario volátil, que se construye y transforma desde el pupitre hasta el patio de recreo, pero allí, en esa delgada línea de las relaciones donde surge la magia, es importante cambiar el *¿se puede?* por *¿cómo se puede participar?* Empezar a ver la participación como un escenario en el que niños, niñas, adolescentes y jóvenes pueden ejercer ciudadanía como sujetos activos en la búsqueda y transformación de sus propias realidades, sin importar los estereotipos e imaginarios propios y de los demás miembros de la comunidad.

Es fundamental abordar estos problemas y rediseñar el entorno educativo para fomentar la participación significativa y la motivación por ella. Esto implica considerar enfoques pedagógicos que apuestan por el aprendizaje a través de la experiencia, la reflexión y el crecimiento personal. Allí los educadores desempeñan un pa-

pel vital en la promoción de una cultura escolar que valore el proceso de aprendizaje y celebre las diversas perspectivas y capacidades de los estudiantes.

Qamkunapah en dialogo con la teoría: La construcción de poder y la dialéctica de la participación

En el análisis de las dinámicas de participación en el colegio Colombia Viva, se identifican dos perspectivas contradictorias. Por un lado, una visión crítica señala que existen relaciones de poder que limitan o condicionan los escenarios de participación y sostiene que esto ha llevado a la creación de unas prácticas y unos imaginarios sobre quiénes están calificados como líderes y las formas de motivar participación.

Por otro lado, se identifica la modificación del acuerdo número 1 del manual de convivencia como una experiencia democrática en la que emergieron prácticas y liderazgos de participación diversos que se articularon para dar respuesta al conflicto que emergió del descontento, la solidaridad y la indignación de los estudiantes.

Esta dinámica aparentemente contradictoria sobre la participación devela que las estructuras y la construcción del ámbito político en la escuela deben ser analizados *“como un proceso social en el que los diferentes grupos sociales aceptan y rechazan las mediaciones complejas de cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado a los procesos de escolarización”* (Giroux, H. 2011, p. 90). Esto implica

que, más allá de las estructuras institucionales, las normas, o las normas preferencias de los docentes, la escuela es un espacio social y político que opera en el marco de la complejidad y la contingencia.

Por este carácter contingente se pueden identificar prácticas de participación que resultan contradictorias en una misma institución educativa. Sin embargo, las dos perspectivas identificadas no se pueden interpretar por separado, ya que hacen parte de una misma realidad política. Esta se puede enmarcar en lo que Campillo (2008) describe como la lógica de la despolitización y la repolitización en la construcción de lo político. La despolitización se refiere a la tendencia a describir los espacios políticos y de participación desde una perspectiva restringida, con dinámicas predefinidas institucionalmente, en las que la participación se desarrolla de manera controlada y estable y el contenido está delimitado. Por otro lado, están los momentos de repolitización, en los que se genera una ampliación del campo político que lleva a una ampliación de la participación ciudadana y a la superación de las posibilidades normativas e institucionales preestablecidas.

Las dos tendencias de la participación, una de carácter institucional y otra de carácter emergente, no deben ser vistas como antagónicas, sino que configuran un movimiento dialéctico, puesto que los procesos de participación implican escenarios institucionales y mecanismos que permiten la exigencia de los acuerdos y el disfrute

de los derechos adquiridos. Al mismo tiempo, es importante reconocer que estos escenarios pueden resultar insuficientes en el marco de conflictos complejos, en los que se ponen en cuestión los fundamentos normativos y los acuerdos establecidos.

El reconocimiento de esta doble dinámica implica dos exigencias fundamentales para los procesos de participación en las escuelas: por un lado, garantizar el pleno ejercicio de los derechos y el respeto de los acuerdos, y, por otro, estar abiertos al conflicto y a las posibilidades de construir nuevos acuerdos si las dinámicas sociales lo demandan.

Cuando se reflexiona sobre las dinámicas de la participación del Colegio Colombia Viva desde esta perspectiva dialéctica de la despolitización y la repolitización, se reconoce una fortaleza que no siempre es visible, pues el disfrute de los derechos previamente adquiridos no se percibe como un escenario activo y, generalmente, suscita una visión crítica en la que se acumulan inconformidades y nuevas demandas. Sin embargo, la existencia de este terreno aparentemente pasivo representa las posibilidades de abrir nuevos debates y sugerir las temáticas que pueden abrir los nuevos escenarios de repolitización. Ante esto, las instituciones deben estar abiertas y garantizar la construcción de acuerdos que puedan definir nuevos espacios de participación y el disfrute de nuevos derechos.

La escuela como espacio de participación

Las discusiones sobre la relación entre participación política y escuela se desarrollaron en el campo del debate pedagógico, antropológico o la sociología de la educación, con el propósito de establecer cómo al interior de los procesos de enseñanza aprendizaje se disponen situaciones, contenidos o rutinas que pueden configurar escenarios de producción de un sujeto político. En la actualidad, este debate se ha ampliado al trasladarse al ámbito de la discusión pública sobre el gobierno de la educación. En éste se busca definir *“qué puede ser decidido y lo que no, y sobre las mejores decisiones que podemos tomar, una vez que hemos admitido que la educación puede ser también vista como un tema que atañe a toda la sociedad.”* (Da Silveira, 2015). Este debate se promueve como una manera de prevenir los posibles abusos o negligencias de las familias, el autoritarismo de las escuelas o el corporativismo de los expertos (Da Silveira, 2015).

En este contexto, se reconoce que existe una tendencia según la cual existen una serie de decisiones que deben ser tomadas y los estudiantes, quienes son objeto de estas decisiones, no son parte del debate, bajo el argumento de que, debido su *“minoría de edad”*, no se les puede considerar como sujetos políticos cualificados en los debates institucionales. Ante esta situación, surgen preguntas como: ¿Qué lugar deben tener los estudiantes en las discusiones sobre la edu-

cación? ¿Es posible garantizar la participación plena y generalizada de los estudiantes? ¿Qué tipo de prácticas limitan o potencian la participación de los estudiantes?

En el marco de esta discusión sobre la posibilidad y la promoción de la participación de los estudiantes, Pablo Da Silveira (2015), retomando a Joel Feinberg, propone que a los estudiantes se le debe garantizar el respeto de sus derechos anticipatorios, entendidos estos como los *“derechos que no pueden ser ejercidos pero sí pueden ser violados hoy, de tal modo que se vuelva imposible ejercerlos en el futuro”* (Da Silveira, 2015, p. 139). Desde este enfoque, se sugiere que dentro de las decisiones que se tomen alrededor de la educación se garantice que los futuros adultos puedan ejercer su autonomía moral y política. Bajo el criterio básico de que a las nuevas generaciones se les presente la idea de un futuro abierto en el cual existe un panorama amplio de discusiones a las que se deben vincular en su vida adulta.

De lo dicho anteriormente y retomando la experiencia de participación del colegio Colombia Viva, se identifica que en la complejidad de la construcción de cultura escolar los estudiantes deben encontrar espacios de participación y de fortalecimiento de sus capacidades para encarar debates y procesos organizativos en los que se pueden ver implicados como ciudadanos en un futuro. Esta perspectiva implica una reflexión en dos niveles:

1. Promover y sostener espacios de participación que estén acordes con las capacidades de los estudiantes en sus diferentes niveles de escolaridad y promover el fortalecimiento de estas capacidades desde una perspectiva interdisciplinar.
2. Suprimir prácticas que puedan limitar las posibilidades futuras de participación de los estudiantes, como son: coartar la participación de los más pequeños, generar dinámicas de poder que generen inseguridades, establecer criterios cerrados para el liderazgo o generar simulaciones utilitaristas de la participación.

En el análisis de la experiencia del colegio Colombia Viva se reconoce que la promoción y creación de espacios de participación es una fortaleza de la institución y se despliega en proyectos como la sociedad de debate, la cátedra de ciudadanía, convivencia y paz, el gobierno escolar y en actividades de deliberación. Sin embargo, según los relatos de los estudiantes en los talleres, existen unas prácticas instituidas que limitan y vulneran el derecho a la participación de manera anticipatoria, en tanto que promueven unos imaginarios y unas relaciones en la comunidad educativa y, con ello, construyen una cultura política que genera temores e inseguridades en los estudiantes y los desmotiva a ejercer su derecho a la participación.

R e f e r e n c i a s

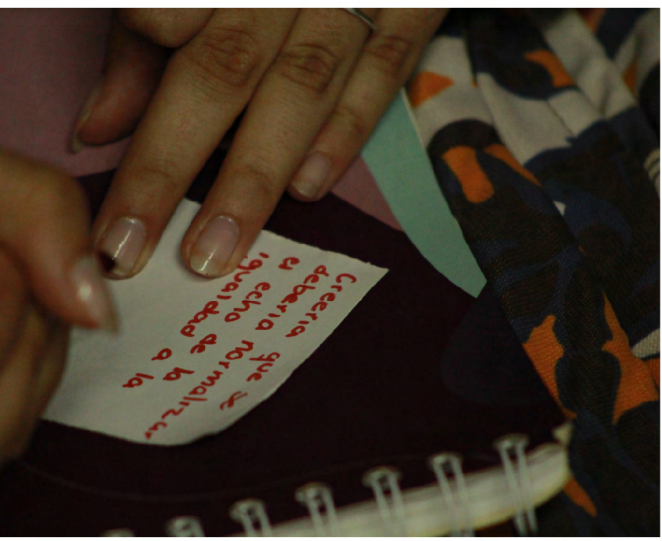
Campillo, A. (2008). El concepto de lo político en la sociedad global. Editorial Herder.

Colegio Colombia Viva (2020). Mi cartilla de convivencia 2020.

Da Silveira, P. (2015). Apuntes Educación y política: el gobierno de la educación como tema de la agenda filosófica contemporánea. E. I. Ramírez Hernández (comp.), *Voces de la filosofía de la educación*. pp. 113-144. Clacso y Ediciones Del Lirio de S.A.

Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector.

Giroux, H. (2011). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo Veintiuno Editores.





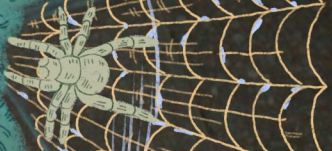


Haz click



Colegio Gloria Valencia de Castaño IED





CMIFI GV

Lisset Peñuela González, *Rectora, líder de la CMIFI*

Nelson Giovanni Moreno, *Coordinador*

Clara Inelda Díaz, *Coordinadora*

Carlos Iván Bermúdez, *maestro del campo de conocimiento
liderazgo y ciudadanía*

Luisa Fernanda Tabares, *maestro del campo de conocimiento
liderazgo y ciudadanía*

Aura Astrid Alvarado, *maestra campo de plurilenguajes*

Sarai Guevara Correal, *maestra de apoyo*

Paola Ramírez Suavita, *mentora de preescolar campo de
conocimiento liderazgo y ciudadanías*

Oscar Stiven Castillo, *estudiante de grado 11, apoyo de la
personera*

Andersson Giovany Ramos, *estudiante de grado*

Nashly Geraldine Rodríguez, *estudiante de grado 11,
Personera*

Sarai Guevara Correal, *maestra de apoyo*

AUTORES:

Lisset Peñuela González, *Rectora, líder de la CMIFI*

Carlos Iván Bermúdez, *maestro del campo de conocimiento liderazgo y ciudadanía*

Luisa Fernanda Tabares, *maestro del campo de conocimiento liderazgo y ciudadanía*

Paola Ramírez Suavita, *mentora de preescolar campo de conocimiento liderazgo y ciudadanías*

Oscar Stiven Castillo, *estudiante de grado 11, apoyo de la personera*

ENTRE TRAMAS Y URDIMBRES.
EXPERIENCIA PARTICIPATIVA

Este tejido literario es el fruto de la cooperación de un grupo de investigadores e investigadoras curiosos que, aprovechando la oportunidad de trabajar en equipo, documentaron la experiencia de participación ciudadana en el colegio Gloria Valencia de Castaño (CGVC). De allí que las ideas y percepciones de estudiantes y maestros, que se plasman en este texto, se transforman en hilos, colores, tramas y nudos que reflejan el valor de una comunidad que, mediante círculos de palabra, teje lazos de pertenencia, amor y cuidado común, y consolida ejercicios de participación ciudadana en diferentes niveles. En ese sentido, el propósito del informe es narrar y documentar la experiencia participativa en el CGVC, la cual implica solución de problemas, toma de decisiones, gestión emocional y aceptación de sí mismo, del otro y lo otro. Todo esto desde el reconocimiento y la riqueza que nos aporta la diferencia.

URDIMBRES DE PARTICIPACIÓN

Es importante mencionar que el Colegio Gloria Valencia de Castaño abrió sus puertas a la comunidad el 13 de febrero de 2023 como uno de los colegios nuevos de la Secretaría de Educación de Bogotá, por lo que cada construcción física, mental, espiritual y de afecto es novedosa para cada sujeto del colectivo, y esto logra despertar la inquietud por conocer, escuchar y abrirse al otro en la armonía del respeto y el cuidado. La filosofía institucional se enmarca en una mirada biocéntrica que se sustenta en los tres

pilares del Buen Vivir: la satisfacción personal, la equidad social y la sostenibilidad biocéntrica.

El Colegio nace con una población de 847 estudiantes de pre-jardín a grado décimo, un equipo de 49 docentes, directivos y orientadores, 4 administrativos y 30 personas de apoyo al funcionamiento entre guardas y personal de servicios generales; todos han aportado lo mejor de su ser para consolidar una “*ecomunidad*” educativa con convergencias, sueños y compromisos que aportan a la sociedad. Entendemos la *ecomunidad* como “*agrupación intencionada de seres con necesidades comunes, que interactúan con el entorno de manera implicada y cuidante; parte del principio esencial del respeto por todas las formas de vida; consecuentemente, sus relaciones se basan en el cuidado, la reciprocidad y la austeridad para garantizar la sostenibilidad planetaria*”, como la define el Colectivo Buena Vida (Peñuela-González, 2022).

A partir de la caracterización de la población liderada por el equipo de orientación escolar, se confirmó la diversidad presente en la comunidad, desde la cual se hilan estrategias de tejido comunitario que favorecen continuamente la revitalización colectiva de quienes la conforman.

En dicha caracterización, se aplicaron varios instrumentos, entre los que se encuentra el Revelador del Cociente Mental Triádico (De Gregori, 2012), con el cual se reconocen las habilidades, talentos, disposiciones, estilos de aprendizajes y

capacidad de relacionamiento de los estudiantes y adultos mediadores en el CGVC. En esta consolidación de tejido comunitario, la ecomunidad acogió con entusiasmo la convocatoria del IDEP y la Universidad de la Salle para hacer parte de la investigación **Ciudadanías participativas: experiencias alternativas en la escuela con niñas, niños y jóvenes 2023**; se conformó entonces la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación del Colegio Gloria Valencia denominada (en adelante CMIFI-CGVC). En ella convergen estudiantes, padres, orientadores, docentes y directivos, así como los acompañantes de camino por parte de la Universidad.

La apuesta metodológica se enmarca en la investigación colaborativa, activista y transformadora, que como efecto cascada se trabajó en la institución, en principio con la Universidad de La Salle y luego mediante réplicas con grupos focales de la comunidad correspondientes a:

Representantes Estudiantiles (RE)

Se conformó un grupo con estudiantes representantes de cada curso de los grados sexto a décimo y con ellos se desarrolló la dinámica de *"define participación"*. El primer encuentro tuvo lugar en la Biblioteca escolar y allí se realizó una sensibilización con el grupo de estudiantes, con el fin de motivar en ellos fluidez, apertura y así *"desmecanizar-se"*: tomar conciencia de lo que sienten, tanto en el ámbito corporal como emocional, para disponerse mejor para el proceso.

Desde la sensibilidad y reconociendo la importancia de la participación como actores principales de la comunidad, se desarrollaron diversas actividades que permitieron explorar las percepciones y experiencias sobre la participación en el escenario escolar y con las cuales se recopilaron datos fundamentales para la investigación. Llamó la atención la construcción del telar y el tendadero literario, como metodología y excusa central de dicha experiencia. En primer lugar, se indagó sobre las percepciones que tienen los representantes estudiantiles (RE) acerca del concepto de participación. En segundo lugar, se les invitó a expresar de forma gráfica sus conceptos de participación y relacionarlos con los procesos que se pueden generar dentro del CGVC. Luego, se abrió un espacio para compartir y dialogar en torno a sus ideas y percepciones sobre el concepto y cómo este se vive dentro de la institución. Finalmente, se invitó a los estudiantes a dar recomendaciones para fomentar de manera más activa la participación con sus compañeros y en la vida que circula dentro de la escuela.

Grupo Focal Estudiantes (EGF)

El grupo focal de estudiantes estuvo conformado por diez estudiantes del grado décimo (1001), seleccionados por los integrantes de ese curso que hacen parte de la CMIFI-CGVC, y ellos lideraron la aplicación de las diferentes actividades de exploración conceptual y perceptual sobre la participación. Este encuentro tuvo lugar en la biblioteca, y como elemento diferenciador

respecto del primer encuentro realizado con los RE, este se caracterizó por ser dirigido en su totalidad por los estudiantes integrantes de la CMIFI-CGVC. La actividad comprendió tres momentos: primero, indagación escrita sobre qué es la participación; segundo, percepción gráfica sobre la participación en los escenarios de la vida cotidiana y, tercero, discusión y síntesis sobre la participación; esto dio como resultado una serie de ideas para promover la participación en el CGVC. Como decisión de los estudiantes orientadores de la actividad, se dio prioridad a la discusión y la construcción de las piezas gráficas del momento dos.

Maestros (M)

Para ampliar el panorama sobre las visiones de la participación en el CGVC, se realizó una actividad de exploración de percepciones sobre el concepto de participación en un grupo focal de maestros y maestras. La actividad constó de cuatro momentos: Indagando, graficando, debatiendo y proyectando. En el primero: Indagando, se les solicitó que escribieran qué es la participación y cómo se fomenta en el colegio en el que trabajan. En el segundo: graficando, se les pidió que dibujaran lo que para ellos significa la participación. En el tercero: debatiendo, se les invitó a discutir y compartir sus ideas con el resto del grupo. Y en el cuarto y último: proyectando, se les propuso que formularán recomendaciones para fomentar la participación en el colegio. Con esta actividad se buscaba conocer las visiones,

experiencias y propuestas de los docentes sobre la participación en el ámbito escolar. A diferencia de la actividad exploratoria con los representantes estudiantiles, con los profesores no se construyó la metáfora del telar por razones de tiempo.

La principal estrategia de investigación fue la dinamización a través de círculos de palabra en torno a los tres niveles de diálogo que la institución reconoce en el documento institucional denominado *Kaleidoscopio: proactivo, reflexivo y restaurativo*. Estos círculos se reconocen en el Colegio Gloria Valencia de Castaño como la forma en que “se generan los vínculos con los demás a través de diálogos de tipo: proactivo, reflexivo y restaurativo. Dinámica en la que el equipo docente se propuso integrar tres de los trece principios del Buen Vivir, filosofía que sustenta el PEI institucional, y dentro de los cuales se encuentran: saber escuchar, saber pensar y saber hablar”, como lo expresan Sánchez et al. (2023) en el documento *Tejiendo aprendizajes para el Buen Vivir*.

De esta manera, se desarrollaron talleres efecto cascada, los cuales fueron motivados, propuestos y en ocasiones acompañados por el equipo de la Universidad de La Salle, según el plan de trabajo y las necesidades emergentes durante el proceso. Dichos talleres contaron con los siguientes énfasis:

Figura 2. Prospectiva de las experiencias.
Elaboración propia



Es de resaltar, que la sistematización, como modalidad colectiva de producción y reflexión, es una experiencia que traspasa los límites de técnicas estandarizadas, para resaltar experiencias, vivencias, sueños, apuestas y proyectos individuales y colectivos.

Carmenado de apuestas

Este apartado presenta los elementos hallados en la investigación y que son producto de cada uno de los encuentros realizados en la Institución Gloria Valencia de Castaño sobre la participación, con grupos focales de estudiantes.

Algunas percepciones e ideas sobre la participación

A partir del telar descrito en el encuentro inicial con los RE y los cuatro tiempos de su construcción colectiva, identificamos una serie de hallazgos relacionados con la participación y su dinámica en la cotidianidad escolar.

Para indagar sobre las percepciones y comprensiones que tienen los estudiantes sobre el concepto de participación se realizó un ejercicio escritural y gráfico en tres momentos. En el primero, se solicitó a los RE responder a la pregunta ¿Qué es para ti la participación? En el segundo,

dibujar ¿qué es la participación y cómo esta se vive en el CGVC? Con base en tales dinámicas, se desarrolló un tercer momento de discusión y síntesis que explora y construye de forma colectiva una serie de recomendaciones para fomentar la participación en la Institución.

Momento uno: Escribiendo las percepciones e ideas de la participación

En el primer momento, se obtuvo que la participación es un ejercicio que implica diversas intersecciones, como una urdimbre que a través de tramas y nudos da sentido a su construcción, no solo conceptual sino también experiencial. Desde la lente de esta comunidad educativa, la participación se asocia a categorías que le dan soporte o validan su existencia, como construcción colectiva, bienestar común, cocreación, civismo consciente, colaboración y acciones de correspondencia. A continuación, definimos cada una de ellas.

La **construcción colectiva** se entiende como un ejercicio comunicativo y dinámico, en el que participan diversos actores sociales con el fin de interactuar, dialogar, proponer, crear y actuar. La construcción colectiva se evidencia en los diferentes escenarios en los que los estudiantes se sienten partícipes y pueden asumir responsabilidades y compromisos en su proceso de aprendizaje, no de manera individual, sino como logro de una construcción de muchos, de todos.

El **bienestar común** es la manera en que los estudiantes se identifican en espacios de participación dentro de la Institución. Ellos manifiestan que la opinión y la comunicación les permiten expresar sus propuestas con la finalidad de alcanzar un objetivo o un beneficio colectivo. El bienestar común, bajo la lente de los RE, es el mecanismo que usan los estudiantes para fomentar el cuidado, el trabajo, la empatía y el respeto, más allá de una acción individual.

La **cocreación** es la creación en colectivo a partir de la creatividad individual, en la que se busca empatizar con la diferencia del otro. Es procurar la máxima participación en los diversos escenarios, lo que implica un intercambio de saberes y experiencias para que los espacios propuestos sean flexibles, accesibles y enteramente participativos sin distinción alguna.

El **civismo consciente** es la capacidad estudiantil de comprender el significado y la importancia del civismo y la ciudadanía en su formación. Esto implica ir más allá de los conceptos básicos o los valores éticos que se suelen enseñar. El civismo consciente se refleja en la forma de actuar de los estudiantes como ciudadanos responsables en la sociedad. Por eso, en el ejercicio que realizamos, retomamos conceptos como aporte colectivo, comunicación, empatía, opinión, bienestar común y autocreación. Estos conceptos son actos que nacen y se realizan desde una conciencia crítica, que asume la responsabilidad de las relaciones con los demás y con uno mismo.

La **colaboración** se entiende como un ejercicio de construcción de la colectividad para lograr claridad en las ideas y el desarrollo de un objetivo común. Colaboración es equivalente a la palabra “junto” o también se asume como “todos trabajando por algo en común”. En el ejercicio de participación dentro de la Institución se toma el concepto como el “hacer tomando fuerza”, ya que la participación se relaciona con la conformación de comunidad y el trabajo articulado de unos con otros.

Las **acciones de correspondencia** buscan fortalecer las relaciones comunicativas. Como se mencionaba en el apartado anterior, estas acciones se realizan en conjunto o en colectivo, con el fin de construir y hacer cosas que permitan a los participantes ser protagonistas en los diferentes contextos desde la perspectiva de la participación (entender al otro).

Momento dos: Graficando las percepciones e ideas de la participación en el CGVC

Si bien en este segundo momento se esperaba que los RE dibujaran sus ideas sobre la participación en el colegio, ocho de ellos tomaron la decisión de escribir. Esto permitió la emergencia de una visión más amplia acerca de la participación, pues visibilizó cómo se dinamiza en acciones individuales y colectivas de los estudiantes desde su sentir. Ahora bien, con respecto a la pregunta ¿Cómo participas en el colegio?, se identificaron seis elementos que dan cuenta de esta dinamización:

1. La **resolución de conflictos** ocupa un papel trascendental en el desarrollo formativo de los estudiantes. Restaurar, reparar, reconocer, regular, dar y recibir son elementos que indudablemente se desprenden de los principios fundamentales del Buen Vivir. En la puesta en práctica de este ejercicio, los estudiantes participan activamente y fundamentan sus acciones en la mediación del diálogo y una comunicación efectiva, con el fin de ofrecer soluciones asertivas acordes con la situación presentada.

2. La **iniciativa y voluntad** son condiciones que, durante los talleres, se manifiestan de manera destacada entre los estudiantes. Estos expresaron que se sienten cómodos participando y encuentran fácil tomar la iniciativa en estos espacios. En este contexto, tienen la libertad de proponer, emprender y llevar a cabo acciones tanto de manera individual como colectiva, fundamentadas en la empatía y respaldadas por una perspectiva crítica y constructivista. Los estudiantes reconocen que la cotidianidad en los entornos educativos del colegio los motiva y estimula a desarrollar cualidades que favorecen la expresión espontánea en diversos contextos, al tiempo que fomenta la conciencia de sus derechos y deberes como individuos.

3. La **intermediación** es concebida por los estudiantes como la interacción con los demás, basada en una mirada crítica, ética y flexible de las situaciones que surgen entre iguales.

Para los estudiantes, mediar en situaciones en las que están directamente involucrados es un desafío, ya que, más que intervenir, les conduce a comprender y abordarlas. Aprenden a cómo atender y entender los hechos, cómo escuchar y buscar soluciones que impacten de manera efectiva la relación y el diálogo con los demás. Los estudiantes expresan que, cuando se encuentran en medio de una situación conflictiva, aunque les genere incertidumbre, también les impulsa a reflexionar y actuar de manera imparcial. En este contexto, se esfuerzan por tomar decisiones neutrales, centrándose en el papel que desempeñan como mediadores. Su participación se enfoca en facilitar y gestionar la resolución de conflictos, promover un diálogo constructivo y contribuir al mantenimiento de relaciones saludables entre los involucrados.

4. Respecto de la capacidad de **expresar opiniones y complementar información**, la afirmación sobre la palabra como herramienta fundamental en la participación de los estudiantes es sumamente acertada. La habilidad de comunicarse verbalmente no solo les permite apropiarse y transmitir información de manera detallada, sino que también facilita el intercambio de ideas y el diálogo constante en los procesos de formación tanto individual como colectiva. A través del lenguaje, los estudiantes pueden construir significados compartidos y, con ello, promover un ambiente educativo enriquecedor.

5. La **ética comunitaria** se comprende como aquellos valores construidos desde la inmanencia (la profundidad de cada persona) como acto sobre la idea, el pensamiento y la acción con el otro. “Levanto mi mano” y “doy mi opinión con seguridad y respeto” son palabras que los estudiantes plasman e intentan vivir en las diferentes situaciones que viven.

6. El **reconocimiento**. Al reconocerse mutuamente como sujetos sociales competentes, singulares y dignos, los participantes fomentan una participación activa y la construcción de vínculos afectivos. La capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre conceptos previamente abordados, como acciones de correspondencia, colaboración y bienestar común, permite interpretar que reconocen la necesidad de la presencia y contribución mutua para que la participación se transforme en una acción efectiva. Se destaca la idea de que, aunque pensar de manera individual puede ser beneficioso, hacerlo de manera colectiva implica reconocer las virtudes y la integridad del otro en aras del bien común.

Momento tres: Recomendaciones para fomentar la participación

Durante el taller formularon algunas recomendaciones para fortalecer el proceso de participación dentro de la institución:

7. **La unión comunitaria:** entendida como una red que funciona a través de los consen-

sos. Los representantes hacen esta invitación a toda la comunidad educativa, con el fin de lograr prácticas armónicas y diálogos constantes en busca del bienestar de todos.

8. **Construcción colectiva en equidad:** como mecanismo de diálogo e intermediación entre estudiantes y docentes de manera empática, con miras a lograr una armonía comunitaria.

9. **Comunicación comunitaria:** es el acto de poder entablar diálogos, mensajes y puntos de vista consensuados por medio de la comunicación y el lenguaje, para poder generar entretejidos de saberes desde la comunidad y el reconocimiento de particularidades.

10. **Reflexión:** momentos de análisis y retroalimentación de aquellos saberes y acciones individuales y colectivas que se dan en la dinámica social y participativa dentro del contexto de formación.

11. **Escucha activa:** reitera el énfasis en uno de los principios del Buen Vivir: saber escuchar, como práctica activa de escuchar con conciencia, reconocer al otro como igual, y atender y otorgar importancia a su palabra

Hilando comunidad

En las dinámicas institucionales se propende por hacer partícipe a la comunidad educativa tanto en la toma de decisiones como en el liderazgo de acciones que favorezcan el tejido de la propuesta educativa. Se asume la participación como “una experiencia viva y constante que trasciende de una mirada de ésta como un

ejercicio técnico, preestablecido y delimitado, para llegar a postularse como un proceso cotidiano y situado en las dinámicas sociales de las cuales todos los sujetos hacen parte sin importar su edad, raza, religión o condición socioeconómica” (Ramírez, 2015, p. 54).

A partir de los círculos de palabra con estudiantes, se reconoce que entienden la participación como una posibilidad de comunicar y expresar sus propuestas para alcanzar un objetivo o beneficio común. Lo anterior se relaciona con los planteamientos de Hart, quien define la participación como “*la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive*” (Montaño, 2005).

Al indagar sobre la forma en que participan los estudiantes, se identifica que en el CGVC la participación se da de maneras diferentes. Se destacan dos tipos o momentos definidos por Novella Cámara (1998). Con afirmaciones como “Yo participo dando mi opinión en las clases y apoyando cada decisión o idea de los estudiantes y profesores” (CMIFI-CGVC-RE-T1), se evidencia un primer momento en el que la participación se asume de una manera consultiva, “que implica un paso más, ya no son simples espectadores, ejecutantes o usuarios de una propuesta premeditada y externa, sino que se les pide implicación mediante el uso de la palabra” (Novella, 1998).

Sin embargo, otros estudiantes se refieren a la participación como un proceso más amplio y/o avanzado, en el que su incidencia pasa de ser

“generadores de opinión” a asumir liderazgos; manifiestan que participan en las dinámicas escolares “haciendo reuniones o platicando con los profesores o directivos para implementar nuevas herramientas para mejorar o promover buenas acciones” (CMIFI-CGVC-RE-T1). Esto se relaciona con otro tipo de participación: la metaparticipación. “Esta es la última forma de participación y la que tiene un mayor grado de complejidad. En ella, los mismos niños piden, exigen y/o generan nuevos espacios y mecanismos de participación” (Novella, 1998).

Al asumir roles diferentes en el ámbito institucional, los estudiantes perciben su participación como un escenario de incidencia colectivo: “Yo participo en el colegio aportando ideas, por ejemplo físicamente o activamente, siendo buena estudiante, buscando soluciones para cualquier tipo de conflicto ya que hago parte del comité de convivencia”. Esto coincide con el planteamiento de Ramírez (2015), para quien “La participación cobra mayor sentido cuando es en relación con los otros, cuando las decisiones y opiniones implican pensarse en colectivo y donde la acción de cada sujeto puede ayudar o afectar a los otros que hacen parte de su entorno”.

En el caso de los maestros del CGVC que participaron en el grupo focal, el diálogo y las reflexiones generadas llevan a reconocer otras dimensiones de la participación: la posibilidad de movilizar en los estudiantes ideas y necesidades para transformar sus realidades inmediatas; la oportunidad de construir aprendizajes juntos; una necesidad innata de expresar, de darse a conocer, y “un principio educativo que impulsa el crecimiento

personal de los niños en un marco de libertad, de confianza en sus potencialidades (autonomía), de ejercicio de derechos y responsabilidades, de formación de valores democráticos, de compromiso en la colectividad” (Novella, 1998).

Al reflexionar sobre sus prácticas de participación en el ámbito institucional, los maestros manifiestan que, en las escuelas, el participar o no en los procesos que se establecen depende en muchos casos de la organización establecida por los directivos, lo cual genera que la participación docente se vea limitada, como lo ilustra este testimonio:

En las particularidades ya sería cómo yo me relaciono con el entorno, cómo participo en las actividades escolares, no solo desde lo académico dentro del aula, sino en los otros procesos que se dan, pero siento que eso está muy amarrado a todos los procesos directivos. Yo siento que ellos allá miran fichas, quiénes pueden participar, quiénes no, qué profes tienen unas habilidades, quiénes no; entonces la participación puede variar en cómo los directivos, los coordinadores, los rectores, vean cómo pueden participar los docentes en la institución.

(CMIFI-CGVC-M-T1)

Al respecto Vergara, Montaño *et al.* (2011) plantean que:

La participación democrática no puede ser fruto de una imposición, sino que debe entenderse como una actitud de vida, que se establece mediante acuerdos tácitos, concluyendo que es necesario establecer escenarios de encuentro y reflexión alrededor de

las creencias sobre las cuales subyacen las prácticas pedagógicas en torno a la formación para la participación democrática, entre maestros y maestras.

A partir de la afirmación hecha por los maestros, surge la pregunta por el interés, la motivación y el compromiso que asumen los diferentes actores al momento de participar y si esto se da de manera genuina y autónoma, o si siempre se está a la espera de que “se solicite participar en un escenario determinado”. Esto se puede relacionar con la forma de participación consultados e informados, planteada por Hart (s.f), quien afirma que cuando un proyecto es creado y dirigido por adultos, no siempre implica que no sea participativo para los niños y jóvenes, ya que estos pueden involucrarse activamente en él en la medida en que entiendan el proceso, sean consultados y tomados en cuenta.

Entonces, se hace necesario repensar: ¿cómo se está entendiendo la participación en la escuela? ¿cuál es el lugar que se le está otorgando en la acción formativa? y ¿de qué manera la organización institucional promueve o favorece contextos y procesos participativos para la comunidad educativa?

Encontrando nodos

En conclusión, la expresiva frase “Un, dos, tres por ti...” no solo evoca momentos de juego y socialización, sino que encapsula el desafío participativo de nuestro colegio. Este desafío va más allá de simples encuentros o evasiones; impulsa conversaciones significativas, descubre lugares emocionantes y encuentra cómplices que desem-

peñan roles diversos y poderosos en la creación de posibilidades.

Desde la perspectiva de la creación, indagamos sobre la participación en nuestra comunidad educativa (RE y M) y llegamos a cinco conclusiones que delinear la riqueza y la complejidad de la participación en nuestro colegio:

1. El enfoque biocéntrico y de ecomunidad, basado en los principios del Buen Vivir, posiciona al CGVC como una ecomunidad comprometida con la satisfacción personal, la equidad social y la sostenibilidad biocéntrica. Este enfoque destaca la importancia de la interacción cuidadosa y el respeto por todas las formas de vida, que se vinculan con diferentes modos de participación como mecanismos de reconocimiento del otro en su multidimensionalidad.
2. Los estudiantes perciben la participación como un ejercicio dinámico que abarca categorías como construcción colectiva, bienestar común, cocreación, civismo consciente, colaboración y acciones de correspondencia. Estas categorías se constituyen en un sistema de correspondencias que explica el actuar participativo de la comunidad, que tiene como objetivo el reconocimiento de sí y de los otros, no solo de forma gregaria sino ecosistémica.
3. Las recomendaciones estudiantiles contemplan elementos básicos para fortalecer la participación, como la unión comunitaria, la construcción colectiva en equidad, la comunicación comunitaria, la reflexión y la escucha activa. Estos reflejan el deseo de establecer

prácticas armónicas, diálogos constantes y reconocimiento de las particularidades dentro de la comunidad educativa.

4. Hay diversidad en la participación estudiantil: se hallan variadas formas de participación, desde consultas y generación de opiniones hasta liderazgo y generación de nuevos espacios de participación (metaparticipación). Esta diversidad refleja diferentes niveles de involucramiento y liderazgo estudiantil.

5. La participación docente está influenciada por la organización establecida por los directivos, con desafíos y limitaciones. La participación democrática se presenta como una actitud de vida que debería fomentarse mediante acuerdos tácitos y escenarios de encuentro y reflexión entre maestros. Para ellos, además de hablar de participación desde la perspectiva de los estudiantes, se pueden identificar dos líneas de abordaje: una didáctica, centrada en acciones concretas y el hacer, y otra pedagógica, vinculada al ser, tanto para sí mismos como en relación con los demás.

Finalmente, estas conclusiones subrayan la importancia de una participación auténtica, diversa y consciente en la comunidad educativa, lo que hace necesario repensar enfoques y prácticas para fomentar una participación que trascienda lo técnico y se convierta en una experiencia enriquecedora y transformadora para todos los involucrados.

R e f e r e n c i a s

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. *Propuestas para la acción*. Plataforma de organizaciones de Infancia.

Crowley, P. (1998). Participación infantil: para una definición del marco conceptual. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los Derechos del niño: visiones y perspectivas. pp. 9-15.

De Gregori, W. y Volpato, E. (2012). *Capital Tricerebral* (Segunda ed.). Bogotá, D.C. Beta.

Hart, R. (s.f.). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica (4), *Ensayos Innocenti*.

Hidalgo-Capitán, A. L., García-Álvarez, S., Cubillo-Guevara, A. P. Medina-Carranco, N. (2019). Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Desarrollo Sostenible. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, vol. 8(1):6-57. DOI: [10.26754/ojs_ried/](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/)

[ijds.354](#)

Huanacuni-Mamani, F. (2010). *Vivir Bien/ Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Convenio Andrés Bello.

Novella Càmara, A. (2008). *Formas de participación infantil: la concreción de un derecho*.

Peñuela González, L. (2022). *Tejiendo saberes desde el Buen Vivir: apuesta por una escuela alternativa*. Secretaría de Educación del Distrito.

Ramírez Suavita, P. (2015). *Fundación vida y liderazgo: un escenario para la formación del niño y la niña, entre 7 y 14 años, como sujetos políticos* [Tesis maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/2162>].

Sánchez, P. Ramírez-Suavita, P. y Alvarado, A. (2023). *Tejiendo aprendizajes para el Buen Vivir. Documento de postulación a incentivos SED. Colegio Gloria Valencia de Castaño*.

Vergara, E. M., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U., y Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?, 9(1). *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*. pp. 227-253.



cia de Castaño I.E.D.

. 63 - Sur





Haz click



Colegio Julio Flórez IED





CMIFI JF:

Nicaela Del Pilar Sánchez, *maestra de español-*

Líder de la CMIFI

Jaime Aparicio Serrano, *Coordinador de Primaria*

Eduardo Ramírez, *Rector*

Allyson Tamín, *estudiante curso 5°J*

Victoria Caro, *estudiante curso 5°J*

Mariana Vega, *estudiante curso 5°J*

Andrés Villegas, *estudiante curso 5J*

Adriana Camila Díaz, *madre de familia, curso 5F*

Juan Camilo Medina, *líder, estudiante curso 5°F*

Briana Guerrero, *estudiante curso 5°F*

Diego Castro, *estudiante curso 5°F*

Esteban Mogollón, *estudiante curso 5°F*

Vidaly Ramírez, *estudiante curso 5F*

Eduar Quimbayo, *estudiante curso 5F*

Jesús Torrealba, *estudiante curso 5F*

Nicolás Clavijo, *estudiante curso 5F*

Ian Vega, *estudiante curso 5F*

Sebastian Valderrama, *estudiante curso 5F*

Valentina Robledo Valencia, *líder, estudiante curso 5°S*

María Fernanda Sánchez, *estudiante curso 5°S*

Danna Manuela Vargas Popayan, *coautor,*

estudiante curso 5°S

Gabriela Delguercio, *estudiante curso 5S*

Sara Socarrás, *estudiante curso 5S*

Sara Luciana Ramírez, *estudiante curso 5S*

Sara Natalia Zapata, *estudiante curso 5S*

Juan Camilo Cuitiva, *estudiante curso 5S*

Anyhorlet Roset Ascanio Amaya, *estudiante curso 5S*

AUTORES:

Nicaela Del Pilar Sánchez (*maestra y autor*)

Juan Camilo Medina (*líder, coautor*) 5F

Valentina Robledo Valencia (*líder, coautor*) 5S

Danna Manuela Vargas Popayan (*líder, coautor*) 5S

L A P A R T I C I P A C I Ó N
C O M O D E R E C H O Q U E
P R O M U E V E E L A C T U A R
P A R A A Y U D A R A O T R O S

El presente capítulo recoge las percepciones acerca de la participación, originada en la réplica del taller pedagógico realizado en la comunidad educativa del colegio Julio Flórez ITD, en la sede A de Primaria. La experiencia está enraizada en la dinámica de los grupos de liderazgo que vienen realizando los estudiantes del grado quinto para encontrarse en la hora de hábitos saludables con sus compañeros y aprender unos de otros en distintas actividades artísticas. A partir de allí, los estudiantes que lideran dichas actividades participaron en el taller pedagógico investigativo uno (TPI-1), llevado a cabo por el grupo de coinvestigadores de la Universidad de la Salle. Derivado de esta participación, tres estudiantes llevaron a cabo la réplica del taller pedagógico de investigación dos (TPI-2) con compañeras y compañeros integrantes de sus grupos de liderazgo, con el ánimo de indagar con sus pares ¿Cuáles son las percepciones de participación ciudadana de las niñas y los niños de quinto grado del colegio Julio Flórez ITD?

Por consiguiente, el propósito del presente capítulo es presentar las concepciones que surgieron en el TPI-2 (de réplica) y la manera en que este se llevó a cabo en la institución el 26 de octubre de 2023. Se presenta inicialmente el contexto de la experiencia en el cual se describe de manera sucinta la institución educativa y la población que hizo parte del estudio, así como los momentos que estructuraron el desarrollo del TPI-2. Luego, se desarrolla la ruta analítica en tres niveles de análisis de la información: descripción, interpretación y comprensión.

Contexto de la experiencia

El colegio Julio Flórez ITD es una institución educativa Distrital localizada en la localidad de Suba, con dos sedes Bachillerato y Primaria. El Proyecto Educativo Institucional se resume en “*Líderes transformadores de la realidad*”, a partir de allí se ofrecen cinco modalidades de bachillerato técnico en la formación de la formación de la educación Media. La Primaria está conformada por grados desde preescolar hasta grado V. Los estudiantes de este nivel son aproximadamente 105 y se encuentran entre los 10 y 11 años. Desde 2022 se viene adelantando con estos estudiantes un ejercicio de colaboración en colectivo, en el que forman grupos para enseñarse unos a otras distintas actividades lúdicas (origami, pintura, dibujo, manillas, ajedrez, cubos). A partir de allí se han observado dinámicas de participación y liderazgo que hablan muy bien de su ejercicio de aprendizaje grupal. En correspondencia con esta dinámica, se consolidó la Comunidad Mixta Formación e Investigación del colegio Julio Flórez (CMIFI-JF), conformada de la siguiente manera: una madre de familia del grado quinto que ha acompañado el proceso y que además hace parte del Consejo de Padres, una docente que acompaña los estudiantes en los grupos de liderazgo, tres estudiantes líderes de los grupos (que voluntariamente se ofrecieron para desarrollar el taller de réplica) y 21 estudiantes de grado V, quienes plasmaron sus percepciones sobre participación, y fueron escogidos al azar por sus propios compañeros.

El Taller Pedagógico Investigativo de réplica (TPI-2) se desarrolló en tres momentos a cargo de los tres estudiantes líderes, en los que cada uno orientó un momento, en compañía de la maestra y la madre de familia. Mientras el estudiante a cargo acompañaba el ejercicio, los demás le íbamos dando forma al telar con distintos tejidos.

- Las percepciones: a partir de la pregunta ¿Qué es para ti la participación? Cada estudiante plasmó en un breve escrito su percepción sobre lo que es participar.
- Las representaciones: por la otra cara de su escrito, las niñas y los niños representaron a partir de un dibujo la participación.
- Conclusiones (la conversación): En un segundo momento, los estudiantes se dividen por géneros masculino y femenino en grupos de tres, allí conversan sobre lo que para cada uno es participar y después de escucharse escriben en otra hoja la conclusión grupal. Mientras tanto, en el telar se iba configurando con lo plasmado sobre las percepciones y representaciones y los tejidos de varios chicos y chicas.
- Proposiciones: En los mismos grupos el niño orientador de este momento los invitó a dejar por escrito las proposiciones a los colegios de Bogotá (incluyendo el Julio Flórez) para fortalecer la participación.

Finalmente, entre todos configuramos el telar y expresamos verbalmente lo que simbolizaba la figura que se plasmó en el piso. Como resultado de estos tres momentos, se elaboraron tres libros que llevan el nombre de cada uno de los momentos; en ellos, se compilan los textos tanto escritos como gráficos de las niñas y los niños acerca de la participación.

Ruta analítica

Este apartado permite plasmar la manera en que se llevó a cabo el tratamiento de la información hallada en los textos de los y las estudiantes que participaron el TPI-2 (descrito anteriormente). Además, explicita de manera

continua tres momentos: a. describir, b interpretar y c. comprender en los que se analiza la información. Para dar paso a ellos, se presenta en la siguiente figura la codificación de la población estudiantil partícipe, para salvaguardar sus nombres originales y facilitar la exposición de los fragmentos textuales cuyo significado es relevante para el propósito de esta investigación.

Tabla 5. Listado de codificación de las niñas y los niños participantes TPI 2, CMIFI-JF

Niñas- código	Niños- código
NaG- TPI- 2- AC- A	NoE- TPI- 2- AC- A
NaSC- TPI- 2- AC- A	NoD- TPI- 2- AC- A
NaSL- TPI- 2- AC- A	NoJ- TPI- 2- AC- A
NaM- TPI- 2- AC- A	NoN- TPI- 2- AC- A
NaB- TPI- 2- AC- A	NoI- TPI- 2- AC- A
NaA- TPI- 2- AC- A	NoS- TPI- 2- AC- A
NaSN- TPI- 2- AC- A	NoEM- TPI- 2- AC- A
NaV- TPI- 2- AC- A	NoA- TPI- 2- AC- A
NaMF- TPI- 2- AC- A	NoJC- TPI- 2- AC- A

El anterior listado se encuentra conformado en dos columnas que corresponden a los grupos de estudiantes participantes, organizados por género: nueve niñas (Na) y nueve niños (No). La letra mayúscula siguiente representa la inicial de sus nombres. Las mayúsculas TPI-2 significa el número de taller. AC-A indica la actividad A en la que expresaron sus percepciones. Los criterios para escoger las fuentes de información fueron en primer lugar, una decisión conjunta por los miembros de la CMIFI_JF, escoger aleatoriamente nueve niñas y nueve niños que hacen parte de los grupos de liderazgo.

A. Nivel de descripción

En este primer nivel de la ruta analítica los estudiantes dieron a conocer de manera escrita las percepciones, las representaciones, las conclusiones y las recomendaciones. Examinemos lo expresado en cada una de ellas.

- En las percepciones los estudiantes refieren que la participación consiste en opinar, decir, algo, dar el punto de vista, dar ideas, expresarse, contestar acerca de algo que se pregunta, dar ideas, expresar lo aprendido, responder para ayudar a otros a entender, o para contribuir o cooperar con otros, dar una opinión de alguien que desea ayudar. Así mismo expresaron que es un derecho. También dijeron que es cuando se levanta la mano, se pide la palabra, se vota por alguien.

- En correspondencia, las representaciones fueron plasmadas con dibujos elaborados por cada uno de ellos en los que se observan ilustraciones del escenario del salón de clase. Allí se observa al maestro preguntando y los estudiantes respondiendo, levantando la mano o expresaron pequeñas expresiones de respuesta. Igualmente, dibujaron algunos de ellos el ejercicio del voto, en el que se logra ver la urna y diálogos de respuestas.

- Respecto de las conclusiones, los estudiantes conversaron en grupos de niñas y de niños por aparte. Las niñas sintetizan que es responder, es un modo de aprender, de expresar lo que piensan, tener un punto de vista, compartir una opinión con los demás. Los niños concluyeron: dar una opinión, contribuir a la sociedad, exponer ideas. De igual manera, cuando arman el telar y observaron la red que se armó a manera de tejido en el piso, refirieron las maneras de pensar distintas de cada persona y cómo cada uno aporta a la construcción de algo juntos. Resaltan que el tejido se construye con lo que cada uno aporta, que lo que se dijo y se escribió estaba conectado, entrelazado. Lo que representa cada color de la lana es una idea diferente a la otra y que todas las ideas se juntan para hacer una única idea.

- Finalmente, en las recomendaciones para fortalecer la participación, los grupos de niñas

propusieron: poner atención cuando las personas hablan, decir lo que se piensa de un tema, intentar pensar diferente, mejorar la escucha, levantar la mano y participar más, respetar lo que otros opinan, responder a preguntas interactuar más, expandirse, crear cosas nuevas. Por su parte los niños, recomendaron saber explicar, escuchar de manera activa, tener más oportunidades de aprender, dejar la pena, hacer cambios de salón, ayudar y apoyarse mutuamente.

Nivel interpretativo

Permite expresar un análisis de lo que se describió renglones arriba. Para lograrlo se determinó por decisión conjunta con los estudiantes talleristas hacerlo por género con la intención de conocer al final que encuentros o desencuentros se hallaban en las percepciones de las niñas y de los niños. Luego, retomando los textos expresados por cada género, se realizó la topicalización en dos momentos. El primero se realiza por medio de las primeras dos matrices (figura 2 y 3), estas muestran los tópicos de las percepciones de cada género grupo por separado. El segundo es una topicalización cruzada (figura 4), con el ánimo de hallar encuentros o desencuentros expresados por los niños y niñas acerca de la participación.

Tabla 6. Topicalización acerca de las percepciones de la participación en las niñas (CMIFI-JF. TPI-2)

Tópico	Enunciado
Tiene una forma	"es un modo" NaG- TPI- 2- AC- A "es una forma" NaSC- TPI- 2- AC- A "levantar la mano" NaB- TPI- 2- AC- A
Es expresión del pensamiento	"dar ideas" NaG- TPI- 2- AC- A "das un punto de vista" NaSC- TPI- 2- AC- A "expresar lo que has aprendido" NaM- TPI- 2- AC- A "dar una opinión" NaB- TPI- 2- AC- A "es lo que uno piensa" NaB- TPI- 2- AC- A "tienes un punto de vista" NaA- TPI- 2- AC- A "es como dar una opinión" NaV- TPI- 2- AC- A
Relación de poder	"responder preguntas" NaG- TPI- 2- AC- A "la otra persona responde" NaSL- TPI- 2- AC- A "cuando pides la palabra" NaM- TPI- 2- AC- A "cuando alguien hace una pregunta" NaSN- TPI- 2- AC- A "que te pregunten algo y nosotros respondemos" NaMF- TPI- 2- AC- A
Es pensar diferente	"forma de pensar diferente" NaSC- TPI- 2- AC- A "decir algo que nadie dijo" NaA- TPI- 2- AC- A
Manera colaborativa	"forma de cooperar" NaSC- TPI- 2- AC- A "compartir una opinión" NaSL- TPI- 2- AC- A "otra persona sabe y le ayuda a responder" NaSN- TPI- 2- AC- A
Es acción	"hacer o decir algo" NaB- TPI- 2- AC- A "hacer algo diferente" NaA- TPI- 2- AC- A "hacer algo que ayude a todos" NaSN- TPI- 2- AC- A

La anterior matriz compila las percepciones de las niñas, las cuales se organizaron en columnas. En la A, están cada uno de los códigos de los participantes y sus respectivos enunciados en las columnas B, C, D, E, F, G. A partir de ellos se determinaron seis tópicos que agrupan la definición de participación. Para ellas, tiene una forma, es

expresión del pensamiento, contine una relación de poder, es pesar diferente, es una manera de colaborar, es acción.

Por su parte, en la siguiente figura se observa la topicalización de las percepciones de los niños acerca de la participación:

Tabla 7. Topicalización acerca de las percepciones de la participación en los niños (CMIFI-JF. TPI-2)

Tópico	Enunciado
Es un derecho	"es un derecho" NoE- TPI- 2- AC- A "es nuestro derecho" NoJ- TPI- 2- AC- A "derecho a opinar" NoI- TPI- 2- AC- A
Derecho a votar	"el voto estudiantil" NoD- TPI- 2- AC- A "en el voto estudiantil" NoJ- TPI- 2- AC- A "votar nuestro candidato" NoJ- TPI- 2- AC- A
Expresión del pensamiento	"dando ideas" NoD- TPI- 2- AC- A "exponer ideas" NoN- TPI- 2- AC- A "dando una opinión" NoI- TPI- 2- AC- A "dar mi opinión" NoJC- TPI- 2- AC- A
Manera colaborativa	para contribuir a los demás" NoD- TPI- 2- AC- A "dar consejos" NoN- TPI- 2- AC- A "alguien que quiere ayudar" NoI- TPI- 2- AC- A "compartir opiniones entre todos" NoEM- TPI- 2- AC- A "es una forma de cooperar en grupo" NoA- TPI- 2- AC- A "ayudar a" NoA- TPI- 2- AC- A
Relación de poder	"nos dejan opinar" NoJ- TPI- 2- AC- A "cuando un profe pregunta algo" NoS- TPI- 2- AC- A "la profe da la palabra" NoS- TPI- 2- AC- A
Tiene forma	"es una forma de" NoA- TPI- 2- AC- A

El grupo de niños definió la participación con distintos enunciados, que se organizaron en las columnas B, C, D, E, F, G, las cuales se agruparon en los tópicos que relacionan la participación como un derecho, el derecho a votar, la expresión del pensamiento, como una manera colaborativa, tiene una forma y es concebida también como una relación de poder. Una vez determinados los tópicos, tanto de los niños como de las niñas, se lleva a cabo un cruce de ellos para encontrar en los dos grupos coincidencias o contrastes en sus percepciones, que se plasman en el siguiente cuadro.

Los dos grupos de estudiantes coinciden en expresar que la participación tiene forma, "levantar la mano" (NaB-TPI-2-AC-A), "es una forma de" (NoA-TPI-2-AC-A), se representa con un gesto, es decir que cuando piensan o tienen la intención de participar, deben hacerlo manifiesto frente a los demás. Otro tópico que aparece allí es la participación como expresión del pensamiento, relacionada con los enunciados "dar una opinión", "es lo que uno piensa"(NaB-TPI-2-AC-A), "es dando una opinión" (NoI-TPI-2-AC-A); estas percepciones establecen que la participación se manifiesta a partir de decirlo, de expresar el pensamiento sobre algo. También enunciados como "cuando pides la palabra"(NaM-TPI-2-AC-A), "que te pregunten algo "nosotros respondemos"(NaMF-TPI-2-AC-A), "cuando un profe pregunta algo" "la profe da la palabra"(NoS-TPI-2-AC-A) expresan la participación supeditada a que el otro dé la palabra mediante

Figura 5. Topicalización cruzada sobre las percepciones de la participación en los niños y las niñas (CMIFI-JF. TPI-2)



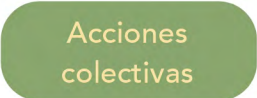
la formulación directa de una pregunta o porque se solicita. Esto se asocia con el tópico relación de poder, en el que el adulto es el que decide a quién le da la palabra. El tópico que perciben como la manera colaborativa, está acompañado con expresiones como: "forma de cooperar" (-NaSC-TPI-2-AC-A), "compartir una opinión" (NaSL-TPI-2-AC-A), "es una forma de cooperar en grupo" "ayudar a " (NoA-TPI-2-AC-A). Los estudiantes perciben que participar está asociado con la relación con otras personas no sólo al compartir las opiniones, sino que la participación para ellos va más allá como una acción de ayuda hacia otros.

Se hallan en este cruce varios tópicos que diferencian la percepción de participación entre los dos grupos de estudiantes. Para las niñas, por ejemplo, "dar ideas nuevas", "pensar diferente", "decir algo que nadie dijo" (NaA-TPI-2-AC-A) se asocian con la participación como una característica del pensamiento distinto a los demás, quizá con algo de innovación, es decir que la participación para ellas puede estar vinculada con hallar otras maneras de pensar sobre lo que participan. También percibir la participación como acción,

"hace algo que ayude a todos" (NaSN-TPI-2-AC-A), "hacer o decir algo" (NaB-TPI-2-AC-A); la participación no sólo es expresión de lo que se piensa, sino que se configura en acción, pero además reiteran que eso que se hace es en función de ayudar a otros. Por contraste, en el grupo de niños surgió una percepción distinta de la participación como "es nuestro derecho", "en el voto estudiantil" y "votamos nuestro candidato" (NoE-TPI-2-AC-A. NoJ-TPI-2-AC-A). Para ellos es un derecho que se materializa a partir de elegir a sus representantes y puede estar vinculado a la consulta o a la toma de decisiones.

A partir de lo anterior, se realiza la categorización, que da cuenta del ejercicio inferencial y que es producto de reagrupar los testimonios de los estudiantes tanto en los tópicos recurrentes como en los particulares. Los resultados se exponen a continuación.

De acuerdo con las anteriores categorías, los estudiantes tienen claro que la participación es un derecho que ellos ejercen en los centros escolares bien sea para elegir quien los represente o para decir una opinión sobre algo, pero que esta no se da por sí sola, sino que se encuentra supeditada a la relación de poder que ejercen los adultos para concederles el derecho a participar por medio de la expresión de sus opiniones y pensamientos. Sin embargo, llama la atención la manera en que su percepción transita hacia dos lugares, el primero, con relación a la expre-



Acciones
colectivas

sión del pensamiento visto como una manera de innovar con ideas nuevas y diferentes. El segundo, esa participación se convierte en el hacer, en acción para ayudar a otros, para cooperar con algo. Por ende, no se trata de una simple manera de participar, se trata de participar con un sentido social de acciones en beneficios para otros.

C. Nivel de comprensión

Este nivel pone en diálogo la teoría expuesta por varios autores en relación con la interpretación llevada a cabo anteriormente, en la que la teoría sustantiva se consolidó en varias categorías que se pondrán en diálogo en lo que sigue del presente texto:

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 (Trilla y Novela, p.146-147, 2001).

Para el autor, este tipo de participación contempla escuchar la palabra de los sujetos, es decir, dejar que se expresen y participen. Al respecto, los estudiantes en sus percepciones consideran "es nuestro derecho a opinar y dar nuestra participación por ejemplo en el voto estudiantil nos dejaron opinar y votar nuestro candidato" (NoJ-TPI-2-AC-A). Ellos entienden la participación

de cara a lo expuesto con el autor cuando son consultados para algo, pero también reconocen que la participación se vincula con el derecho a elegir a través del voto. En la misma perspectiva, Alfageme et al. (2003) consideran que la participación es importante dentro de la democracia, y, a la vez, "es un derecho facilitador, una estrategia que contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos" (p.11). Sin duda los estudiantes dentro del ejercicio de reconocerse como sujetos de derechos logran tomar decisiones, considerar sus propios juicios de valor y hacer valer no sólo su opinión sino también su elección.

Sin embargo, no es suficiente con reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos, de lo cual se viene hablando ya hace varias décadas, a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, la cual reconoce su derecho a expresar su libre opinión. Es necesario que la escuela brinde espacios de participación que vayan más allá de una simple opinión y consulta, los estudiantes consideran que "es cuando un profe pregunta algo y todos los estudiantes levantan la mano para responder y la profe da la palabra" (NoS-TPI-2-AC-A). Para los estudiantes participar en clase no sólo significa una manera de participar, también está vinculada con que un adulto le "dé la palabra", es decir, depende de si hay un permiso para hacerlo, depende de la autoridad del profesor. En relación con esto se

considera necesario *“Cambiar la mirada hacia niñas y niños activos a la relación que puede formar con la niñez”* (Trilla y Novela, 2001 citado en Contreras y Pérez, 2011, p.813). Cambiar la mirada significa una relación no verticalizada sino más bien horizontal, en la que la participación no esté regulada por una figura de autoridad que *“da la palabra”* sino más bien por las reglas de juego del lenguaje en una comunidad en la que participar es poner en uso la palabra para decir lo que se piensa.

En ese sentido del lenguaje como una manera de poner en evidencia la participación, los estudiantes transitaron del uso de la opinión a un sentido más social: *“Participo dando ideas para contribuir a los demás”* (NoD-TPI-2-AC-A), *“es una forma de cooperar en un grupo de distintas formas”* (NoA-TPI-2-AC-A).

Para los estudiantes la participación tiene implícita una intención de ayuda, de cooperación, lo que se traduce en acciones colectivas de quienes participan con ideas, opiniones, pero orientadas a contribuir con algo o con alguien: *“yo participo dando ideas para contribuir a los demás”* (NoD-TPI-2-AC-A). Esto converge con lo siguiente:

hablar de participación infantil protagónica no es una mera adjetivación, no es un simple atributo que se agrega a la participación infantil, sino que quiere alertar sobre el sentido sustantivo de dicha participación, colocando a los niños y niñas como actores sociales (Alfageme, *et al.*, 2003, p.45).

Los autores se refieren al sentido sustantivo de la participación, es decir, acciones que vinculen a los niños más allá de expresar su voz o levantar la mano. De igual forma, los estudiantes hablan del sentido social de lo que es participar, lo cual se convierte en que ellos y ellas puedan vincularse a ser actores de la participación con relación a proyectos escolares que les permitan poner en juego sus capacidades de colaboración, servicio y cooperación para su propia comunidad escolar.

De acuerdo con todo lo anterior, las recomendaciones dadas por el grupo de la CMIFI-JF para que haya mayor participación se sintetizan a continuación:

- Dar ideas, crear cosas nuevas.
- Decir lo que se piensa.
- Pensar diferente a los demás.
- Ayudándose y apoyarse mutuamente.
- Más oportunidades para participar.
- Interactuar más y expandirse.

En este grupo de recomendaciones existe un hilo conductor en las percepciones y representaciones de los estudiantes en torno a la participación. Por un lado, recomiendan que se continúe haciendo el uso de la palabra para participar y, por el otro, sugieren también tener mayor posi-

bilidad de participar en la escuela, interactuar y expandirse, es decir, abrirse a otras cosas distintas. Sin embargo, refieren que para fortalecer la participación es necesario ayudar y apoyarse, es decir, prima de nuevo el sentido de la participación con sentido social y colectivo.

En síntesis, para las estudiantes y los estudiantes de la CMIFI-JF participar es un derecho reconocido no sólo en su esencia de ser niños y niñas por la sociedad a la que pertenecen, sino también consideran que es importante participar para contribuir a la sociedad, para ayudar a otros, es decir, se logra vislumbrar el sentido ético de una participación vinculada al protagonismo colectivo para la transformación.

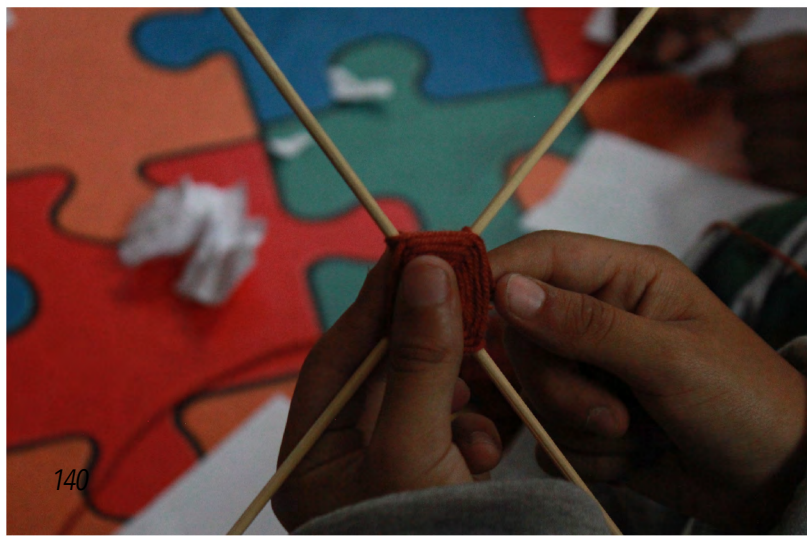
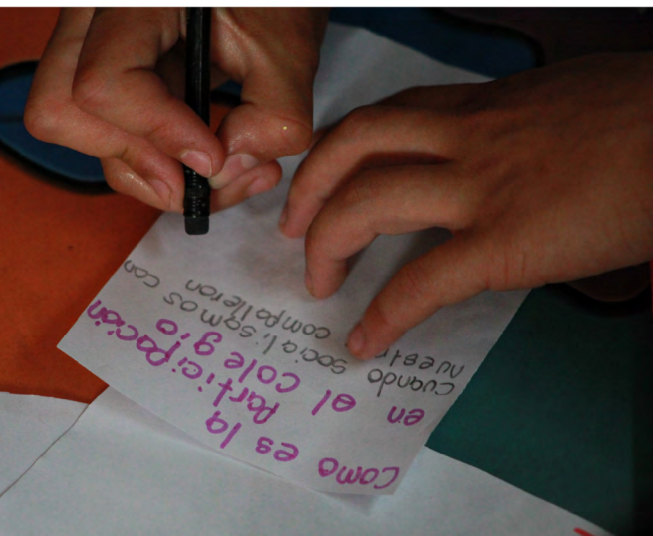
R e f e r e n c i a s

Acosta, A. y Pineda, N. (2007). "Ciudad y participación infantil". En: Y. Corona y M.E. Linares. Participación Infantil y Juvenil en América Latina, pp.147-178. Universidad Autónoma Metropolitana.

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez R. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Plataforma de Organizaciones de Infancia. <https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2010/07/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>

Contreras, G. y Pérez, A. (2011). Contreras, C. G. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp.811 - 825. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a22.pdf>

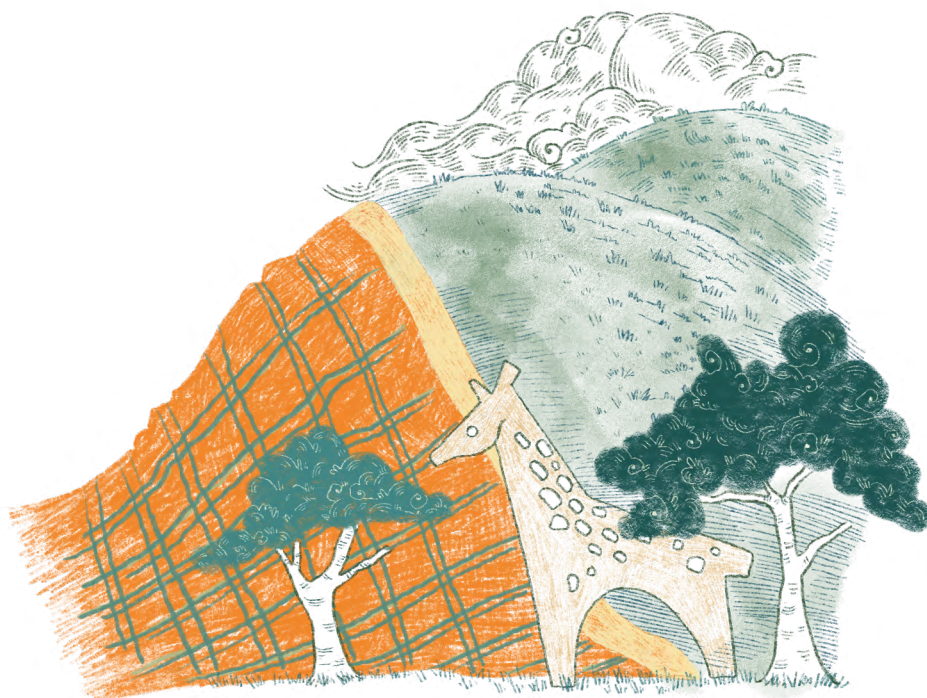
Trilla, J. y Novela, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26. pp.137-164. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.PDF>







Haz click



**Colegio Manuel del Socorro
Rodríguez IED**





CMIFI MSR:

Jakeline Cubillos Sanchez, *maestra de Español, líder de la CMIFI*

Johan Hernández, *Rector*

María Fernanda Cabrera, *maestra de música*

Olga Cecilia Mora, *maestra enlace*

Scarleth Nicole Campos Amaya, *estudiante de 11°*

Jeiner David Molina Maldonado, *estudiante de 11°*

María Fernanda Mahecha, *maestra de Español*

Sandra María Plata Nossa, *profesional de apoyo estrategia JER, dirección de participación y relaciones interinstitucionales*

AUTORES:

Jakeline Cubillos-Sanchez, *maestra de español, líder de la CMIFI*

María Fernanda Mahecha Oviedo, *maestra de Español*

María Fernanda Cabrera Lancheros, *maestra de música*

Olga Cecilia Mora Borda, *maestra enlace*

Jeinner David Molina Maldonado, *estudiante de 11°*

Scarleth Nicole Campos Amaya, *estudiante de 11°*

TEJ I E N D O C I U D A D A N Í A
D E S D E L A S C A P A C I D A D E S
 S O C I O E M O C I O N A L E S

Introducción

Desde 2018 y posteriormente en el contexto de pandemia y postpandemia, el Colegio Manuel del Socorro Rodríguez reconoce la necesidad de desarrollar acciones específicas e intencionadas que contribuyan a la configuración de espacios armónicos que propendan por la formación ciudadana. En este marco, se propone una acción pedagógica enfocada en el desarrollo de las capacidades socioemocionales de la comunidad, propuesta que, en los últimos años, se articula con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a través de dos ejes: la convivencia y los planes de mejoramiento.

La propuesta transita por tres momentos que permiten su configuración y consolidación: iniciativa de aula derivada de una investigación posgradual; conformación de un semillero de investigación alrededor de la iniciativa de Justicia Escolar Restaurativa (JER), de la Secretaría de Educación Distrital (SED), y consolidación de una Comunidad Mixta de Investigación y Formación (CMIFI) con la Universidad de la Salle¹.

En su génesis, la práctica se enfoca en una intervención con estudiantes del ciclo de educación media para determinar las posibilidades que una estrategia de aula genera para fortalecer las competencias ciudadanas: identidad, pluralidad y valoración de la diferencia. Posteriormente, en torno a las experiencias JER se conforma el semillero escolar en el que participan docentes

de diferentes áreas, una docente enlace y una gestora de la Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales (DPRI) de la SED, quienes buscan ampliar el impacto de la estrategia. El semillero define tres líneas de trabajo basadas en el principio de identidad, la valoración de la diferencia, y el desarrollo socioemocional como pilar del ejercicio ciudadano y garantía de la sana convivencia, con lo que se impacta a estudiantes migrantes, docentes y estudiantes con necesidades socioemocionales identificadas.

En 2023 se amplía el proceso en alianza con el Instituto Alberto Merani y la SED en el marco del proyecto Abel Rodríguez, que hace énfasis en la curricularización; y se realiza un proceso de investigación y sistematización de la experiencia en el marco de la convocatoria realizada por el IDEP y la Universidad de la Salle. Este último tramo de la trayectoria se aborda a continuación.

Convencida de la responsabilidad que tiene la escuela en la formación de la capacidad ciudadana de niños, niñas y adolescentes, a través de la creación de diversos escenarios, la CMIFI se interpela por la relación que existe entre el desarrollo socioemocional y la participación ciudadana, toda vez que se parte del supuesto de que la gestión de las emociones impacta las interacciones humanas, posibilitando o limitando

¹ La CMIFI está constituida por Jakeline Cubillos Sánchez, Yimmy Secundino Triana Estrella, María Fernanda Mahecha Oviedo, María Fernanda Cabrera Lancheiros, Olga Cecilia Mora Borda, Scarleth Nicole Campos Amaya y Jeiner David Molina Maldonado.

la participación en escenarios comunitarios. De este modo, se pregunta por la manera en que niños, niñas, jóvenes, docentes, orientadores, y directivos docentes perciben, representan y comprenden dicho vínculo.

Metodología

La investigación transita por tres fases. La primera corresponde al momento de consolidación de la CMIFI en la institución; para ello se toma como base el semillero de investigación existente y se involucra a otros actores como estudiantes del ciclo de educación media, docentes e investigadores de la Universidad de La Salle; asimismo se realiza el primer taller pedagógico de investigación. En la segunda fase se busca ampliar la CMIFI a través de la invitación a docentes de diferentes niveles, orientadores y directivos docentes de la institución. En la fase tres se realiza la réplica de los talleres pedagógicos investigativos con estudiantes de grado cuarto de la básica primaria y con estudiantes de grado undécimo el ciclo de media.

La pregunta que orienta la investigación es ¿Cuáles son las perspectivas que sobre la relación entre el desarrollo socioemocional y la participación ciudadana existen en el colegio Manuel del Socorro Rodríguez IED?

La ruta metodológica corresponde a la estrategia pedagógica propuesta por Echavarría-Grajales y González-Meléndez (2023): el taller pedagógico investigativo, el cual “articula diversos procesos,

intencionadamente diseñados para la producción de información, ya sea en términos de representaciones simbólicas; mapeos de emociones, cartografías sociales; (...) o de analíticas de casos, puesta en conocimiento de perspectivas, puntos de vista, opiniones, sensaciones y percepciones” (p. 1).

En este sentido la CMIFI, conformada por los investigadores de la institución educativa, participan en el taller liderado por la Universidad de La Salle, y posteriormente lo replican con los participantes del colegio haciendo algunas adaptaciones, a través de los siguientes momentos:

- a. Percepción y representación: a partir de la pregunta *¿Cómo es la participación en mi colegio?*, cada miembro de la CMIFI recibe una ficha, en la que en una cara escribe su percepción y en la otra plasma una representación gráfica al respecto.
- b. Conversación: se establece un diálogo en pequeños grupos acompañados por un investigador de la Universidad de La Salle, en el que por medio de la reflexión dialógica se ponen en tensión las diferentes perspectivas. Desde dicha reflexión argumentada e ilustrativa, se elabora en una nueva ficha una proposición alrededor de la pregunta *¿qué estrategias sugiero para fortalecer la participación?*
- c. Visualización del telar: se realiza un acercamiento al telar en el que se han ubicado las percepciones, representaciones y proposicio-

nes, para reconocer la voz de cada uno de los subgrupos.

d. Visualización de acciones que fortalezcan la participación: en plenaria se teje la palabra de manera metafórica y literal. A medida que se retoma la palabra del interlocutor y se presenta la voz propia, se realiza un tejido “ojo de Dios” comunitario que materializa la construcción de conclusiones colectivas, pensadas y creadas alrededor de la pregunta *¿Qué puedo decir a partir de lo conversado?*

Fuentes de información

Los actores se conciben como pequeños núcleos de acción, portadores de saber situado. Partiendo de esta premisa, se contó con la participación de los siguientes actores:

a. Taller pedagógico replicable

- CMIFI: tres docentes de diferentes áreas, una docente enlace, docente directivo-rector, un estudiante de grado undécimo.
- Investigadores: cinco docentes investigadores de la Universidad de La Salle.

b. Taller pedagógico replicado

- CMIFI extendida: seis docentes de básica primaria y secundaria, un educador especial, cuatro orientadoras, dos directivos docentes con funciones de coordinación.
- Niños y niñas: 30 estudiantes de grado cuarto de básica primaria.

- Jóvenes: 25 estudiantes de grado undécimo.

c. Matriz de sistematización

- Se realiza la codificación y sistematización del corpus: percepciones, representaciones, propuestas y conclusiones, teniendo en cuenta una distinción por actores, y se extraen los tópicos allí identificados.

d. Matriz de triangulación

- Se configuran las categorías y se triangulan las fuentes considerando tres niveles: **1) Describir:** ¿Qué dicen las fuentes sobre la participación ciudadana de la niñez y/o la juventud? (topicalizar / tematizar), **2) Interpretar:** ¿Qué nos dicen los tópicos organizados? (categorizar) y **3) Comprender:** ¿qué podemos decir de la categorización? (teorizar y contrastar fuentes).

Dentro de las adaptaciones del taller pedagógico investigativo, se destacan aquellas concernientes al vocabulario utilizado con niños, niñas y jóvenes, así como a la forma de recolectar la información en términos de proposiciones y conclusiones, especialmente con los estudiantes más pequeños. En cuanto a la codificación, esta se realizó por grupos de actores: EP1: estudiantes de básica primaria, EM1: estudiantes de la media y GD1: grupo de docentes.

La apuesta realizada en el taller pedagógico investigativo en estos tres momentos permite

tomar distancia de los procesos pedagógicos que tienen lugar en la escuela para ver de lejos, reflexionar, dialogar y construir juntos comprensiones alrededor de la participación ciudadana y, en el caso de la Institución, pensar en la apuesta que se ha hecho acerca de la relación entre las capacidades socioemocionales y el ejercicio ciudadano.

Análisis de datos

A partir de los talleres pedagógicos realizados con niños y niñas de básica primaria, jóvenes de la educación media y docentes, orientadores, y directivos, en el marco de la conformación de la CMIFI de investigadores y la CMIFI extendida, se develan cuatro categorías alrededor de la pregunta ¿cuáles son las perspectivas que sobre la relación entre el desarrollo socioemocional y la participación ciudadana tiene el colegio Manuel del Socorro Rodríguez IED?: autopercepción, manifestación, ejercicio ciudadano y territorio. A continuación, se describen los hallazgos que surgen del análisis del corpus recolectado. Cabe aclarar que las voces de los actores se citan tal cual fueron expresadas.

a. Autopercepción

Para los niños y niñas de básica primaria, existe un vínculo entre las emociones y la participación ciudadana. En cuanto a la percepción indican que sentirse triste, enojado o feliz es parte de la personalidad, la cual da sentido a su humanidad: “una emoción es un sentido del humano

de expresar” (EP1). Los jóvenes indican que experimentar las diversas emociones permite tener control sobre la vida propia. Así, el dominio emocional es fundamental para la interacción con otras personas: “Gracias a muchas emociones tenemos el control de nuestra vida”, “dependiendo de mis emociones cambia la forma en la que interactúo con las demás personas” (EM1).

Por otra parte, los docentes perciben que el ejercicio ciudadano requiere de un conocimiento de sí mismos en términos de la autopercepción del manejo emocional, el cual provee herramientas necesarias para comprender la emocionalidad del otro: “Para poder ejercer ciudadanía es importante conocer las emociones en sí mismo y en los otros, comprendiendo que ante cada acción existen consecuencias lógicas, las cuales afectan todas las dimensiones del ser humano” (GD1). Dicha comprensión conduce a reconocer las consecuencias que engendran las expresiones de la emoción individual en contextos de interacción, las cuales se conectan con la persona de manera integral. De ese modo, los adultos afirman que el uso adecuado de las competencias emocionales garantiza un ejercicio ciudadano asertivo, el cual implica reconocerse a sí mismo y al otro.

En cuanto a la manera en que se representa la autopercepción, se destaca que los niños y niñas de básica primaria asocian la participación ciudadana con la manifestación de sus emociones auto reflejadas; así se evidencia en dibujos de niños con rostros de enojo, tristeza, felicidad,

miedo, o asco. Además, se identifica que las emociones traspasan el sentir individual hacia las acciones, abrazos o posición de pelea.

En el caso de los jóvenes, la representación se extiende al escenario del contexto y de la interacción: sus imágenes representan cómo la expresión de la emoción personal afecta o está vinculada al contexto ambiental y a las personas. La autopercepción para los adultos es representada de la misma manera; sin embargo, se destaca la dualidad manifiesta en las emociones: se expresan emociones positivas y negativas emanadas del mismo sujeto. Además, se establece el vínculo entre la emoción, la cognición y la acción individual y colectiva.

El reconocimiento de sí mismo es asumido como una categoría fundamental en la participación ciudadana dado que los jóvenes identifican la necesidad de formarse acerca de la gestión de las emociones. Una formación que se expande a los niños, niñas y adultos cuidadores: "capacitación para preadolescentes", "a veces no sabemos o conocemos mucho del tema, se podría hacer talleres con los padres y fomentar nuestras emociones" (EM1).

En el contexto escolar, los adultos proponen un abordaje significativo de la emocionalidad en experiencias personales vividas en su contexto que logren la vinculación afectiva: "abordaje significativo desde experiencias personales/contexto", "vinculación afectiva", "transversalidad

de contenidos mediante educación emocional", "autoestima, autoimagen, autorreconocimiento" (GD1). Además, ven en el enfoque transversal una oportunidad para trabajar la educación emocional en el aula de clase, con énfasis en la autopercepción, a través de la "validación de las habilidades y talentos" (GD1) de los estudiantes.

Los niños concluyen que es necesario hacer valer su participación para sentirse parte de la ciudadanía y que los adultos crean en ellos: "Que crean en la palabra de los estudiantes, que hagan valer su palabra para evitar inconvenientes futuros" (EP1). Desde la mirada de los adultos, se subraya que el aprendizaje acerca del manejo emocional puede contribuir a la formación de mejores ciudadanos. Dicha formación no solo debe dirigirse a los estudiantes, sino que requiere que el maestro también logre develar y tramitar su emocionalidad como adulto y docente, en el ámbito individual y social: "aprender a manejar mis emociones para que pueda contribuir a ser mejor ciudadana y a nivel personal y con los chicos que trabajo", "reconocer mis emociones sobre todo las que me cuesta manejar y trabajar cada día con ellas", "todos los seres humanos tenemos responsabilidad de autoconocernos en el ámbito personal y social" (GD1).

b. Manifestación

La participación ciudadana en vínculo con las emociones se manifiesta a través de tres escenarios de acción: la acción subjetiva que vincula la emoción y la razón, la acción política alrededor de la toma de decisiones y la acción comunitaria en el escenario de interacción.

La acción subjetiva es percibida por los niños y niñas desde el marco emocional cuando expresan sentimientos que desembocan en acciones específicas, las cuales han sido provocadas por diferentes circunstancias, como un regaño o felicitación: "Cuando sentimos tristeza es porque nos pasó algo o nos pasa algo malo, sentir felicidad es cuando nos compran algo o nos felicitan por algo bueno que hicimos" (EP1). Por su parte, los jóvenes perciben que ser ciudadano está influenciado por el trato que recibe una persona dentro de la comunidad; si esta lo acoge o lo rechaza, brotarán emociones que se convierten en acciones que impactan la participación: "Al ser ciudadano de un lugar, influye mucho el trato hacia la persona por parte del barrio o la ciudad ya que si lo denigran o lo maltratan posiblemente salga a la luz una emoción de tristeza"; "cómo podría actuar frente a las personas y cómo me sentiría, según lo que ellos hagan a la comunidad" (EM1).

Los docentes, directivos y orientadores consideran que la acción ciudadana está determinada por la cultura, la historia propia, las percepcio-

nes, experiencias de las personas, entre otras dimensiones: "Los ciudadanos generalmente responden a retos, los cuales involucran las emociones reflejadas en el momento; por tanto, refleja el sentir de vivencias pasadas, actuales y proyectadas al futuro, con referentes físicos, emocionales y culturales" (GD1). Se considera que la ciudadanía transita, es dinámica y responde a retos cotidianos que involucran las emociones reflejadas en cada momento: "La ciudadanía está en un constante venir e ir que no se preocupa por el de al lado, dejando ver su lado apático de las cosas de la realidad que no quiere ver en el otro" (GD1). En este sentido, un buen desarrollo de las competencias socioemocionales podría orientar las acciones de los ciudadanos: "El desarrollo de competencias socioemocionales orienta acciones más eficaces con su toma de decisiones ante diferentes situaciones para actuar de manera precisa" (GD1).

Los niños y niñas representan la manifestación de sus emociones en vínculo con la participación ciudadana a partir de las experiencias académicas de fracaso o éxito; asimismo, establecen una conexión con escenarios públicos como el parque, a través del juego, la ciudad y con sus mascotas. La representación realizada por los adultos establece la relación entre la acción subjetiva en diferentes dimensiones: física, laboral, emocional, el logro, y el amor.

Los participantes proponen que la manifestación subjetiva de la emoción-razón encuentra un

escenario de potenciación en la expresión artística, dado que a través del arte se aquietan las emociones y se reflexiona sobre el sentir y actuar humano: “un curso para dibujar y desestresarse” (GP1); “activar la parte cultural: danza, pintura, teatro” (GD1). El juego de roles también aparece como posibilidad para tomar el lugar de otros en el escenario familiar y profundizar en las comprensiones de las acciones de los otros: “talleres de padres donde se juegue a roles: por ejemplo, que ellos tomen el lugar de su hijo” (GD1). Se destaca el papel que juega la acción de los adultos como modelos de la gestión emocional para los niños niñas y jóvenes: “Como adultos, enseñar con el ejemplo, hacer una asertiva gestión de emociones cuando se está trabajando con los estudiantes” (GD1).

Frente a esta categoría, los niños y niñas concluyen que la acción subjetiva permite la expresión de las emociones de manera espontánea y libera su sentir: “Nos podemos desahogar con nuestras emociones llorando, riendo y hasta enojándonos.” (EP1). Los adultos por su parte plantean la posibilidad que tiene la escuela para contribuir en el desarrollo del ser humano: “Las emociones se deben orientar para fortalecer el ser humano” (GD1). Por ende, la escuela debe propender por el encuentro entre padres e hijos alrededor del fortalecimiento socioemocional mutuo, la autonomía, el autoconcepto y el propósito de vida: “Es importante un encuentro de relación socioemocional entre padre-hijo-institución para

fortalecer y enriquecer el aprendizaje, la autonomía, el autoconcepto de cuál es mi objetivo en la vida” (GD1). Se reconoce la manifestación emocional como elemento fundamental en los procesos de sociabilidad presente en las diferentes etapas de la vida y con ello en la participación ciudadana: “Las habilidades sociales están integradas en los procesos de formación en todas las etapas de la vida” (GD1).

En cuanto a la acción política, son los más pequeños quienes consideran que existe un vínculo entre la manifestación subjetiva y la participación ciudadana alrededor de la toma de decisiones: “Personas que para una decisión de varios, se ponen de acuerdo todos” (EP1). Los niños y niñas señalan que este proceso se realiza de manera colegiada a través del acuerdo, pues ser ciudadano implica deliberar y disponerse para otros: “ser ciudadano para ayudar a los demás” (EP1). Lo anterior en el marco de la creación de acuerdos, leyes o normas que propendan por la protección, el cuidado y el mantenimiento del territorio que se habita, en este caso la ciudad: “Es que uno debe respetar las leyes de la ciudad”; “ciudadano es la gente encargada de proteger, cuidar y arreglar la ciudad” (EP1). En consecuencia, se propone la realización de actividades que propicien el encuentro y el despliegue emocional en relación con el otro: “Hacer actividades en el patio para socializar las emociones”; “actividades de relajación” (EP1), así como ejercicios de introspección, relajación, y diálogo con profesio-

nales especializados como el orientador escolar: "Mas psicología en el colegio" (EP1). En conclusión, para los niños y niñas la acción política en el marco de la toma de decisiones está vinculada al acuerdo, al espacio que se habita y a la interacción entre pares, y directivos, en el marco del respeto y la convivencia pacífica.

La manifestación dada en la acción comunitaria es bastante notoria para los participantes. Los niños y niñas perciben que el ser ciudadano implica diversidad: "*ser ciudadano para ayudar a los demás*", "*la ciudadanía son muchas personas que son diferentes*" (EP1); corresponsabilidad frente al otro: "*Me siento feliz de ser ciudadano para ayudar a los demás*" (EP1); pertenencia: "*La ciudadanía es ser ciudadano y juntarse con hartos grupos de ciudadanos en un país lleno de personas como de Venezuela o Colombia*" (EP1).

La mayoría de los jóvenes reconoce que la ciudadanía se despliega en el encuentro con el otro; es allí donde el manejo de las emociones aporta de manera positiva o negativa en la manera en que hoy se construyen las relaciones entre los miembros de la comunidad: "*el cómo nos sentimos influye en cómo nos relacionamos con los demás, en cómo me comporto como ciudadano*", "*la forma en la que nos relacionamos con los demás depende directamente de las emociones que estamos sintiendo en el momento de la interacción*" (EM1). Tener voz, ser escuchado, tener "voto" contribuyen al fortalecimiento del

vínculo emocional: "*Cuando una persona tiene voz y voto en la ciudadanía, de una u otra forma contribuye a sentirse bien, escuchado; si por el contrario su opinión es invalidada, sus emociones se verán afectadas*" (EM1). Los jóvenes dejan claro que las emociones pueden crear atmósferas de tolerancia, igualdad y participación o de exclusión, rechazo, invalidación, conflicto, agresión con los miembros de la comunidad a la cual se pertenece: "*mis propias emociones pueden llegar a afectar a los demás ya que puedo llegar a estar enojado y trato mal a los demás*" (EM1).

Los directivos docentes, docentes y orientadores están de acuerdo con el planteamiento de los niños niñas y jóvenes, al indicar que la relación con los otros y con el entorno está asociada en gran medida al reconocimiento y la gestión emocional de los individuos: "*Dependiendo del reconocimiento y gestión asertiva de las emociones que tenga el individuo, le ayuda a relacionarse con el otro y con el entorno, validando al ser humano que tiene frente a él, ayudando a que el otro reconozca sus propias emociones y validando el sentimiento que tiene la otra persona*" (GD1). Al verse confrontada en la interacción con el otro, esta gestión es objeto de autorreconocimiento y validación pública.

Como parte esencial del ser humano, las emociones trascienden de manera positiva o negativa en las acciones cotidianas en un marco comunicativo que no desconoce el conflicto. Ser

conscientes del vínculo de la esencia humana con la ciudadanía aporta al crecimiento personal y a la proyección del plan de vida: *“La relación entre emociones y la ciudadanía. Los ciudadanos evidencian sus emociones en su vida cotidiana, todas estas emociones trascienden positiva o negativamente en las acciones que se realizan en la cotidianidad. Estas emociones permiten que haya una comunicación asertiva o una mala comunicación que puede terminar en un conflicto. La parte emocional es fundamental para lograr un equilibrio en la vida de cada ser humano”* (GD1).

Así mismo, se percibe el escenario escolar como un espacio de construcción ciudadana que demanda un trabajo en el manejo de las emociones desde el aula. La posibilidad de acceder a derechos ofrece bienestar a las personas, el cual se manifiesta en el ejercicio mismo de la ciudadanía, en las formas de convivencia, de percepción del entorno, de la interacción, del establecimiento de acuerdos y de la conciliación al interior de las comunidades: *“La posibilidad de acceso a derechos genera unas emociones, bienestar mental, niveles de tolerancia, capacidad de autorregulación. Las emociones (mi bienestar) se manifiestan en mi ejercicio de la ciudadanía, en mi forma de convivir, en mi percepción más o menos del mundo, en mi trato, acuerdos, posibilidad de conciliar y ceder”* (GD1). Aunque su campo de acción no se limita a la escuela, este se amplía a partir de las prácticas sociales, culturales, y políticas del contexto: *“La emoción es*

la capacidad que tenemos los seres humanos de percibir el mundo interno y externo; por ende, las emociones trascienden en el ámbito social de manera inherente a partir de prácticas sociales, culturales, políticas del contexto (de la subjetividad a la elaboración de la emoción)” (GD1).

Los niños, niñas y jóvenes representan la acción comunitaria en escenarios de interacción como la institución educativa y la cancha de fútbol. Quienes manifiestan emociones positivas se presentan de manera superior frente a aquellos que manifiestan emociones opuestas, las cuales los ubican en posiciones inferiores tendientes a la invisibilización. Además, los jóvenes aluden a la exclusión que un grupo puede generar hacia una persona; como solución, plantean la escucha activa por parte de sus pares o de adultos como los profesores.

Los adultos participantes amplían el escenario comunitario al entorno de la ciudad, donde se destaca la convivencia de seres humanos y animales.

Los niños niñas y jóvenes coinciden en proponer un trabajo reflexivo y consciente acerca de la gestión emocional propia en pro de la creación de atmósferas sanas de convivencia: *“Que la psicóloga les dejara desahogarse y ayudarlos a controlar las emociones”* (EP1); *“hacer unas actividades como tipo arte en equipo, crear charlas convivenciales”* (EM1). Los jóvenes consideran

importante el fortalecimiento de los canales de comunicación, la validez de sus opiniones y reclaman que su voz sea tenida en cuenta: *“Fortalecer canales de comunicación donde mis opiniones y voz sean escuchados”* (EM1). La generación de espacios que permitan el debate, la conversación y la posibilidad de ponerse en los zapatos del otro, es para los docentes directivos docentes y orientadores una posibilidad de generar espacios de escucha activa y participación, en los que el acuerdo se instaure como fundamental en el trato mutuo: *“Evidenciar diferentes emociones que afectan al otro y trabajarlas en ¿“y si fuera yo?”. ¿Cómo puedo afectar a otros con mis emociones? (Debate)”* (GD1). Estos últimos participantes insisten en la necesidad de la formación para toda la comunidad educativa en competencias emocionales y que, a la vez, permita vincular al entorno cercano de la institución como lo es “el vecindario, el parche, los grupos, y las barras” (GD1), entre otros.

Finalmente, frente a la acción comunitaria los niños, niñas y jóvenes concluyen que todos somos ciudadanos ya que pertenecemos a una comunidad con una cultura propia y habitamos un territorio: *“todos somos ciudadanos por pertenecer a una comunidad, cultura o país”* (EM1). Dichas condiciones nos hacen diversos y la diversidad entra en tensión con la individualidad: *“las emociones son personales, pero si las transmitimos se vuelven colectivas”* (EM1); el desarrollo emocional personal deja de ser un asunto propiamente

del individuo cuando se pone en escena con los otros, allí se vuelve un asunto del colectivo.

Para los adultos existe una *“relación recíproca entre la emoción y el ejercicio ciudadano”* (GD1). La institución educativa como escenario comunitario propende por un proceso educativo integral, lo que justifica un trabajo consciente y riguroso que permite el despliegue de las dimensiones del ser humano, en busca del equilibrio emocional, cognitivo, y de la acción: *“Para lograr un proceso educativo ‘integral’ es fundamental tener en cuenta todas las dimensiones del ser humano entre las que se encuentra la emocional, buscando el equilibrio entre cabeza, corazón y manos”* (GD1). Esta formación integral requiere la participación de la familia, la cultura y la sociedad, en espacios de socialización que enriquezcan las diferentes formas de percibir las emociones en el entorno de la ciudadanía: *“Esta socialización nos enriquece contextualmente con las diferentes formas de percibir la emoción en el entorno de la ciudadanía, la cual involucra familia, sentimientos, cultura y sociedad”* (GD1).

c. Ciudadanía

Para los niños y niñas, el ejercicio ciudadano se percibe a través de los vínculos y el reconocimiento que se tiene al interior de la comunidad: *“Vive en la ciudad que trabaja o estudia se conoce con los vecinos y casi todos lo conocen”* (EP1). Para los jóvenes, las emociones negativas

que producen temor constituyen un impedimento para participar en la sociedad y generan exclusión: *“Gracias a las emociones las personas ‘temen’ hablar en la sociedad y así no hacer un acto de presencia”* (EM1). Dicha situación limita ser parte de la toma de decisiones e involucrarse en escenarios políticos de la ciudad, lo que pone de relieve la importancia de propiciar emociones positivas que promuevan la participación: *“Como los ciudadanos toman decisiones y como a su vez tiene un impacto en gobernar una ciudad, motivar a llegar a involucrarnos en la política de nuestra ciudad”* (EM1). Llama la atención que los jóvenes perciben el ejercicio ciudadano desde el derecho al voto como expresión de su participación en la toma de decisiones: *“Las emociones pueden influir en cómo las personas toman decisiones políticas; las opiniones y votos pueden estar influenciados por emociones personales o reacciones emocionales en eventos”* (EM1).

Para los adultos participantes, las emociones, que se concretan en acciones materializadas en la ciudadanía, son respuestas a los estímulos del entorno y, al igual que los jóvenes, reconocen su importancia en la toma de decisiones en determinada situación: *“Las emociones son las acciones que respondan a los diferentes acontecimientos que presenta la ciudadanía. Es la respuesta. Las emociones son importantes en la toma de decisiones”* (GD1).

La representación expresada por los niños y niñas establece relaciones del ejercicio ciudadano en escenarios ciudadanos con símbolos relacionados con la movilidad, como vehículos y bicicletas, lo moderno y lo antiguo, lo limpio y lo sucio, lo correcto y lo incorrecto, lo justo, lo injusto y el dinero. Los jóvenes señalan el impacto que tiene la toma de decisiones individuales en el ejercicio de la ciudadanía, es decir, destacan las consecuencias para sí mismos y para la comunidad que trae una decisión apresurada. Además, se refleja una relación entre el plan de vida y los múltiples caminos que ofrece el contexto para cada ciudadano.

En ese marco, los jóvenes reclaman la posibilidad de establecer diálogos y realizar talleres con personas diferentes a la comunidad educativa, que puedan permitir mayores comprensiones de las implicaciones que tiene el ejercicio ciudadano: *“talleres con personas alternas a la institución”* (EM1). Sin embargo, aunque los adultos coinciden en el diálogo con personas externas, consideran que la escuela es el escenario propicio para trabajar la gestión emocional, mediante la generación de espacios de sensibilización y aceptación propia, y la inclusión de ejercicios de proyección en los que las competencias ciudadanas se pongan en juego bajo una mirada caleidoscópica que permita asumir diferentes roles frente a múltiples eventos de la cotidianidad: *“Evidenciar situaciones reales de las competencias ciudadanas y cómo desde mi posición de es-*

udiante, padre de familia, maestro y comunidad, puedo aportar para mejorar la parte emocional del otro” (GD1).

Además, los participantes perciben el ejercicio ciudadano a través del respeto de la normatividad, expresado en las leyes y reglas que rigen la ciudad y el país: *“ser ciudadano tiene como sus reglas” (EM1)*. Estas se conciben como obligaciones que tienen los ciudadanos al ser parte de una comunidad. Para los niños y niñas estas reglas no son impuestas, son el resultado de un ejercicio deliberativo y participativo de la ciudad: *“es una persona que vive en la ciudad y hace las reglas” (EP1)*.

d. Territorio

Para los niños y niñas, la participación ciudadana se da en el territorio. Ellos señalan que ser ciudadano tiene que ver con el lugar y tiempo de residencia relacionada estrechamente con un contexto citadino; se es ciudadano porque se vive en la ciudad y esto excluye aquellos que no habitan en su contexto cercano: *“cuando un mayor grupo de personas viven en un punto de edificios calles y mucha tierra”, “la ciudadanía es la persona que ha vivido en una ciudad mucho tiempo”, “la ciudadanía son las personas que viven en la ciudad y hacen que la ciudad progrese como la humanidad”, “ciudadanía es porque son de la ciudad” (EP1)*.

La representación que hacen los niños niñas y jóvenes es de una ciudad con diferentes matices. En los lugares donde las emociones son positivas, la atmósfera es de alegría y belleza, mientras que donde las emociones son negativas la ciudad se representa como un espacio contaminado, sucio y congestionado. No obstante, se reconoce el ámbito digital como escenario del ejercicio ciudadano al ser representado como un lugar de interacciones mediadas por la tecnología en el que se ponen en juegos emociones, en este caso negativas, al recibir un insulto: *“el primero aparece un joven observando un computador y lee allí insulto” (descripción del dibujo)*.

En esta línea, las exigencias de los niños, niñas y jóvenes se asocian a mejoras estructurales en sus instituciones educativas, así como la generación de espacios de interacción en lugares de la ciudad que les permitan actuar como ciudadanos bogotanos: *“Poner un parque para los de primaria”, “mejorar los baños”, “arreglar las canchas para interactuar con otros niños” (EP1); “salidas pedagógicas para fortalecer el ejercicio ciudadano” (EM1)*. Los jóvenes concluyen que *“todos somos ciudadanos por pertenecer a una comunidad, cultura o país” (EM1)*.

Discusión y conclusiones

Las perspectivas que la comunidad educativa del colegio Manuel del Socorro Rodríguez IED tiene sobre la relación entre el desarrollo socioemocional y la participación ciudadana, presentan

a la formación en gestión emocional como un elemento fundamental y transversal para el desarrollo de ciudadanos íntegros y participativos. Se percibe que la gestión emocional es una herramienta que se considera fundamental para el bienestar individual y colectivo, lo cual detona un efecto positivo para la participación en los diferentes escenarios donde se desarrolla el ejercicio de la ciudadanía. Esto es respaldado por Camps (2011), quien formula que las emociones son disposiciones mentales que generan actitudes que proporcionan a la persona una orientación, una tendencia a actuar, que se proyecta hacia un objetivo propiciado por el deseo (p. 29).

En detalle, la transversalidad de la gestión emocional se puede comprender a partir de las cuatro categorías emergentes. El análisis muestra la interconexión entre el desarrollo emocional y la participación ciudadana en las categorías de la autopercepción, la manifestación emocional y la construcción de ciudadanía. Adicionalmente surge el territorio que abarca los diferentes escenarios en los que se manifiesta la participación en la interacción cotidiana, en el cumplimiento de las normas y en el cuidado del territorio. A continuación, se muestra dicha transversalidad en cada una de ellas:

En la autopercepción, los niños y niñas de primaria asocian las emociones con la participación ciudadana y destacan que expresar sus emociones es parte de su personalidad. Mientras tanto,

los jóvenes reconocen la importancia de experimentar diversas emociones para tener control sobre sus vidas, lo cual influye en la forma en que interactúan con los demás. De acuerdo con Nussbaum (1997), las emociones siempre van dirigidas a alguien, al relacionamiento con el otro; por tanto, es fundamental reconocerse a sí mismo, y en esa medida, conocer al otro. En coherencia, los docentes ven la autopercepción y el manejo emocional como fundamentales para el ejercicio ciudadano, y enfatizan la necesidad de conocer las emociones propias y ajenas.

En cuanto a la manifestación en la acción subjetiva, los niños y niñas asocian sus emociones con acciones específicas, influidas por circunstancias como regaños o felicitaciones. Ven la ciudadanía desde una perspectiva emocional y la relacionan con la forma en que son tratados en la comunidad. Para Nussbaum (1997), las emociones son pautas de socialización que se internalizan desde la primera infancia. En este sentido, el trato positivo/negativo influye en las emociones y, a su vez, en la participación. Al respecto, los jóvenes señalan que las emociones negativas pueden limitar la participación en la sociedad, por lo que subrayan la importancia de propiciar emociones positivas para motivarla.

En la acción política en la toma de decisiones, se vincula la manifestación subjetiva con la participación ciudadana en la toma de decisiones a través de acuerdos y deliberaciones. Resaltan

la importancia de respetar leyes y normas para proteger y cuidar el entorno. Y en la acción comunitaria en la interacción, los participantes reconocen que la ciudadanía implica diversidad, corresponsabilidad y pertenencia. Para Martha Nussbaum (2001), las emociones tienen un papel limitado pero importante en la deliberación ética y política, y, por tanto, repercuten en la vida ciudadana. En este sentido, la gestión emocional influye en la forma en que se construyen relaciones en la comunidad, afectando positiva o negativamente la tolerancia y la participación.

En relación con la ciudadanía, los niños y niñas asocian el ejercicio ciudadano con el reconocimiento y los vínculos dentro de la comunidad, vivir en la ciudad y participar en la creación de reglas. Entre tanto, los docentes conciben las emociones como respuestas a estímulos del entorno, fundamentales en la toma de decisiones ciudadanas y destacan la importancia del respeto a las leyes y reglas. Al respecto, Nussbaum (1999) sostiene que nuestro comportamiento debe asegurar el respeto por igual para todos los seres humanos sin discriminación alguna. Por tanto, es importante ampliar el círculo de reconocimiento hacia la diversidad cultural y otras formas de vida; de lo contrario, se cae en el riesgo de formar ciudadanos con actitudes no favorables a la democracia.

La participación ciudadana se relaciona con el territorio, y los niños y niñas la asocian con la vida

en la ciudad y el tiempo de residencia. Los jóvenes expresan la necesidad de talleres y diálogos con personas externas a la comunidad educativa para comprender mejor las implicaciones del ejercicio ciudadano. Los adultos consideran que la escuela es el escenario propicio para trabajar la gestión emocional y ciudadana, por lo cual abogan por mejoras estructurales y espacios de interacción en la ciudad. Al respecto, Nussbaum (1999) resalta que, a pesar de que las emociones son subjetivas, siempre afectan al otro; por tanto, siempre la intersubjetividad estará presente en todas las interacciones diarias y en todos los espacios, incluida la ciudad. En este sentido, es fundamental el reconocimiento del otro, quien es susceptible de vivir y sentir las mismas emociones.

El análisis destaca la interconexión entre el desarrollo emocional y la participación ciudadana, evidenciando la importancia de la autopercepción, la manifestación emocional y el reconocimiento de sí mismo en la construcción de ciudadanía. Además, subraya la necesidad de abordar estas cuestiones desde una perspectiva integral que incluya tanto a estudiantes como a docentes, y que conduzca a reconocer la influencia de las emociones en la toma de decisiones y en la acción ciudadana.

En resumen, la participación ciudadana de los niños, niñas y jóvenes del colegio Manuel del Socorro Rodríguez es percibida por los actores como una acción poco vivenciada en la institu-

ción, al no hallar referencias de espacios, actividades o situaciones de manera explícita; sin embargo, se identifica una convicción acerca de la influencia que tienen las emociones en el encuentro con el otro y la importancia de trabajar en su gestión.

De este modo, la experiencia implementada en los últimos años constituye un aporte significativo al reconocer el papel que tiene la gestión emocional y en ella el reconocimiento de la diversidad en la escuela, a través de las acciones implementadas con los estudiantes migrantes y los estudiantes con necesidades emocionales identificadas. De otra parte, la experiencia subraya que la educación emocional debe focalizarse también en los docentes de la institución, para que, a partir de sus vivencias y de la reflexión sobre sí mismos, se logren cambios que repercutan en la creación de escenarios de participación, respetuosos de la diversidad, garantes de derechos, empoderadores.

Para finalizar, los hallazgos sugieren la necesidad que tienen las instituciones educativas distritales de curricularizar la educación socioemocional con enfoque en el conocimiento de sí mismo, la autoconfianza, el autocuidado, el autocontrol y la seguridad personal; el cuidado del otro; la participación; el sentido de pertenencia y la alteridad desde el ciclo inicial de formación, pues se comprende que posibilitar escenarios de participación e interacción positivos en ámbitos cuidado-

res y seguros en la escuela, sienta las bases para experimentar el ejercicio ciudadano sin temor a tener voz propia en la participación.

Cabe aclarar que la participación ciudadana no es un ejercicio que termina con la elección del gobierno escolar en las instituciones educativas, ni tampoco es una actividad más dentro del cronograma escolar. La escuela está llamada a crear condiciones de posibilidad para que los niños, niñas y jóvenes puedan expresarse con libertad y sin temor a ser silenciados o ignorados, así como es fundamental que hagan parte de la toma de decisiones institucionales en un plano horizontal y desde su valoración positiva.

R e f e r e n c i a s

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial.

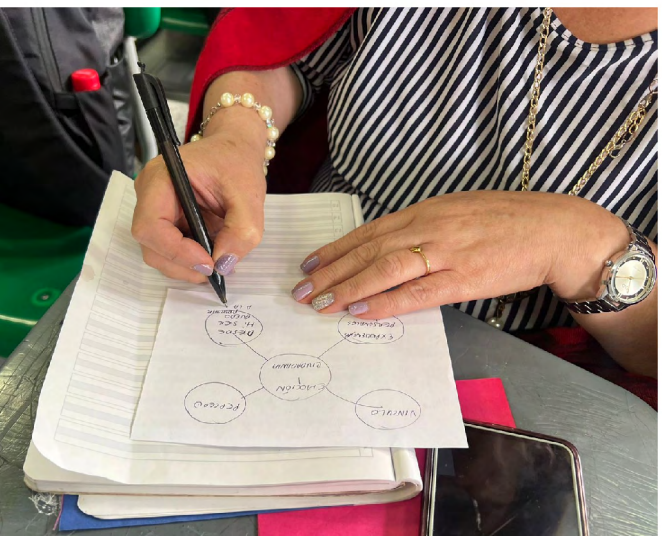
Echavarría-Grajales, C.V. y González Meléndez, L.L. (2023). *Taller Pedagógico Investigativo*.

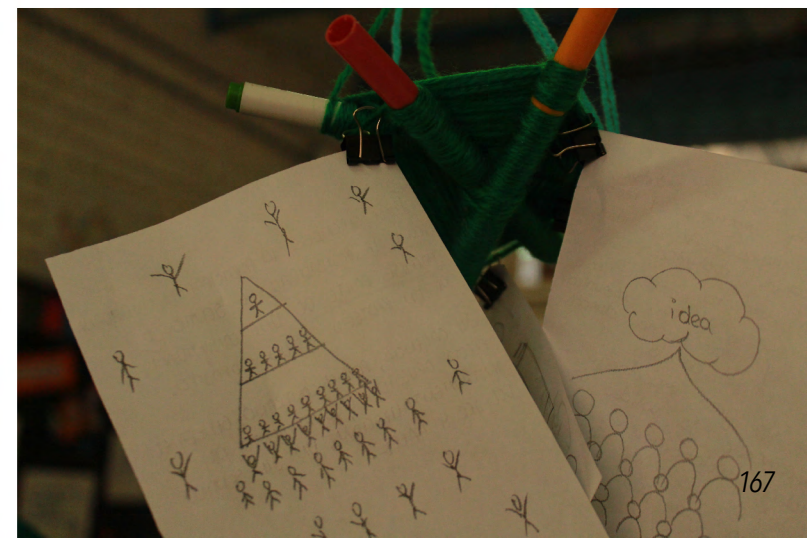
Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Editorial Andrés Bello.

Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Paidós.

Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Editorial Andrés Bello.

Universidad de La Salle (2023). *Ciudadanías participativas: experiencias alternativas en la escuela con niñas, niños y jóvenes 2023, propuesta de investigación*.







Haz click



Colegio Nueva Esperanza IED





CMIFI Lxs Coloridxs

Sandra Rivera, *rectora, líder de la CMIFI*
Gloria del Carmen Prada, *maestra*
Elizabeth López Suspes, *maestra*
Nidia Claudia Arguello, *orientadora*
Danna Sofía Barbosa, *estudiante curso 401*
Diana Michell Rojas Ramírez, *estudiante curso 502*
Odeth Samanta Carreño Arévalo, *estudiante curso 502*
Yeremy Joan Arboleda Villota, *estudiante curso 401*
Valery Sofía Castiblanco, *estudiante curso 401*
Flor Adaly Rojas Reay, *estudiante curso 401*
Ashely Gabriela Bello, *estudiante curso 501*
Ana Lucía Arévalo, *estudiante curso 501*
Briana Saray Salom Urrea, *estudiante curso 401*
Yeison Andrés Cardozo Sáenz, *estudiante curso 401*
Saray Pacific, *estudiante curso 502*
Nayely Sofia López Mejía, *estudiante curso 502*
Josser Andrés Clavijo, *estudiante curso 501*
Heidy Cerere Sema, *estudiante curso 502*
Tania Mechan Duarte, *estudiante curso 502*
Emerick Stiven Walteros Quintana, *estudiante curso 502*
Julián David Díaz, *estudiante curso 501*
Avril Dayana Díaz Rodríguez, *estudiante curso 501*
Alis Gabriela Posso Morantes, *estudiante curso 502*
Shaira Camila Caicedo Córdoba, *estudiante curso 502*
Angelina Figueroa Rivas, *estudiante curso 502*
Valery Tatiana Torres Díaz, *estudiante curso 402*
Roiber José Ferrer Ramírez, *estudiante curso 402*
Jhon Fredy Patiño Galvis, *estudiante curso 401*

AUTORES:

Nidia Claudia Arguello González

Gloria Prada

Elizabeth López Suspes

Sandra Rivera Martínez

“LOS COLORIDOS
ABRAZAMOS LA PAZ”

HABLAMOS DE
PARTICIPACIÓN,
DESDE LA REFLEXIÓN

Introducción

La escuela en el siglo XXI se encamina a fortalecer los procesos participativos y democráticos, a partir de su potencial educativo como escenario en el que los individuos pueden adquirir habilidades y competencias necesarias para vivir y proyectarse como ciudadanos activos.

Es así como el contexto escolar, fundamental dentro de la dinámica social, promueve que los niños y jóvenes sean actores locales, movidos por la voluntad, el compromiso colectivo y la solidaridad, para emprender acciones que impacten en el bien común dentro de su territorio. Esto a partir de la identificación de las necesidades y recursos existentes, así como de las alianzas con otros actores comunitarios, que permitan trascender dentro de la proyección de vida de cada participante y su forma de ver e interactuar con el entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, el colectivo y Semillero **Los Coloridos Abrazamos la Paz** propende por desarrollar experiencias vivenciales, con el fin de fortalecer los procesos de liderazgo, reflexión y transmisión de aprendizajes entre pares, y contribuir a la comunidad. Esto nos motivó a vincularnos a la Investigación **Ciudadanías participativas: experiencias alternativas en la escuela con niñas, niños y jóvenes - 2023**. En el presente capítulo se expone la participación del Semillero en la consolidación de la comunidad mixta de investigación, formación e innovación

(CMIFI), que lidera el proceso investigativo. Este se desarrolló en las siguientes fases:

Consolidación de la CMIF: a partir del involucramiento en experiencias reflexivas que se realiza en el Semillero, se promueve la vinculación de sus integrantes a la CMIFI.

Taller pedagógico: reconocimiento y trabajo conjunto del grupo líder de la Salle y el colectivo Los Coloridos Abrazamos la Paz” en campo, para la implementación del primer taller, realizado el 25 de octubre de 2023.

Replica de la experiencia: luego de participar en el taller referido, los integrantes del semillero realizaron una prueba piloto de réplica de este, la cual se llevó a cabo el 20 de octubre 2023 con el grado 302. Esta actividad generó la necesidad de realizar una segunda replica con los estudiantes representantes de curso como grupo focal.

Recolección de información y análisis de la segunda replica: este proceso se generó en la segunda replica realizada el 27 de octubre 2023 con los estudiantes representantes de curso como grupo focal, con la idea de constituir una CMIFI. Es importante resaltar que el proceso ha sido liderado por los niños y niñas integrantes del Semillero.

Contexto general

El Colegio Nueva Esperanza IED se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá, localidad quinta de Usme, específicamente en la UPZ La Flora. En esta institución, que por 50 años ha impactado a la comunidad con formación integral y una propuesta pedagógica para la apropiación del territorio, emergió durante los últimos cinco años, el grupo de investigación de niños y niñas *Semillero Lxs Coloridxs Abrazamos la Paz*. Este ha adelantado acciones de promoción de la convivencia, el reconocimiento del territorio y la reflexión sobre los derechos humanos en el Colegio, sobre la base de considerar el contexto de relacionamiento de los estudiantes en su vida cotidiana.

El Semillero es un colectivo compuesto por tres docentes, la orientadora y las y los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5°. Este nace dentro del colegio Nueva Esperanza IED en 2017, como respuesta a las situaciones contextuales en torno a la muerte y desaparición de los líderes sociales, y a partir de la pandemia ha desarrollado diversas acciones de fortalecimiento. Una de ellas es la vinculación a la iniciativa investigativa del IDEP y la Universidad de La Salle mediante la constitución de una Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación (CMIFI), que reúne a directivos docentes, docentes, y estudiantes líderes y participantes de diferentes grados de básica primaria.

Un objetivo del Semillero es la construcción colaborativa de alternativas de participación en torno a la convivencia, la paz y los derechos humanos. Los aprendizajes se han plasmado en diversas expresiones artísticas como murales, que llevan un mensaje a toda la institución educativa acerca de la importancia del territorio y el saber convivir en medio de las diferencias. Si bien es cierto no ha sido un camino fácil, el espacio se nutre con la voluntad de cada uno de los integrantes y el deseo de querer participar.

Se han desarrollado eventos y acciones reflexivas, en actividades como elaboración de murales, conversatorios, foros institucionales, intercambio de experiencias de justicia especial restaurativa y visitas de reconocimiento al territorio y a entidades como del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

El Semillero se reúne los viernes cada 15 días, con estudiantes de tercero a quinto principalmente de la jornada mañana, quienes participan de las actividades en forma voluntaria. El Semillero proyecta como alcance ser reconocido como espacio de reflexión en torno a los derechos humanos y la convivencia. A partir de la apropiación de elementos artísticos, apuesta a promover el análisis crítico entre docentes y los niños participantes, y la reflexión continua para entender el conflicto escolar como oportunidad para construir desde la diferencia.

Descripción de la experiencia

La participación de los integrantes del Semillero en el proceso investigativo se implementó en varios momentos, que se describen a continuación: inicialmente los niños participaron en el taller liderado el 18 de octubre de 2023 por el grupo investigador de la Universidad de la Salle; el tema central fue la percepción sobre la participación que los niños y niñas tienen en el contexto escolar. El 20 de octubre de 2023 el grupo líder replicó la experiencia con estudiantes del grado 3° y allí se reconoció que el ejercicio de la participación congrega otros aspectos como territorio, paz, derechos y convivencia. En estos ejercicios se pudo identificar que, como plantea Pérez Gómez (2009), la escuela es una interacción con diversos subsistemas, en la cual el proceso de participación se fundamenta en la socialización. Esta permite al estudiante construir conceptos y desarrollar habilidades y aptitudes que favorecen la vida democrática y la toma de decisiones. En la referencia de los actores participantes en este segundo momento de réplica, se usan más adelante las siguientes convenciones:

- Estudiantes líderes: EL
- Estudiantes participantes: EP
- Docentes líderes: D
- Directivos: DD

El tercer momento se implementó el 27 de octubre 2023, cuando se realizó una réplica con un grupo focal constituido por 15 participantes, entre niños líderes del semillero, representantes de curso y por líderes docentes de la institución educativa. El análisis correspondió a tres tipos de análisis de la participación: percepciones, recomendaciones y conclusiones, e implicó la realización de diversas actividades:

1. Presentación de semillero por parte de los EL a los EP.
2. Observación de los atrapasueños que estaban ya iniciados sobre la mesa, y continuación del tejido iniciado por parte de los EP y EL.
3. Los EL plantearon a EP la primera pregunta orientadora: ¿qué elementos o espacios reconoces como escenarios de participación dentro de la institución?
4. Terminación del atrapasueños ya iniciado por alguien. Los EP le dieron continuidad y lograron terminarlos. Allí surgió la analogía de que dos formas de participación se pueden unir para construir y transformar, desde el respeto y la comprensión del otro.
5. Los EL plantearon a EP la segunda pregunta orientadora: ¿cómo podemos participar dentro de la institución, teniendo en cuenta nuestras diferencias?
6. Los EL plantearon a EP la tercera pregunta

orientadora: ¿qué otros espacios de participación se pueden generar?

Vale la pena resaltar que cada actividad tuvo un espacio de reflexión y escucha, en torno a la percepción de participación.

Recolección de información y análisis de la segunda replica

Parte I Describir

Una vez superadas las primeras fases, se aborda la fase recolección de información y análisis del proceso, en el cual se analizan las respuestas de los estudiantes a las preguntas orientadoras:

1. ¿Qué elementos o espacios reconoces como escenarios de participación dentro de la institución?
2. ¿Cómo podemos participar dentro de la institución, teniendo en cuenta nuestras diferencias?
3. ¿Qué otros espacios de participación se pueden generar?

A partir de la opinión expresa de los EL, los EP, DD y DL se busca comprender la forma como los estudiantes perciben la participación. Se parte de la convicción de que todo proceso de investigación debe tener en cuenta la diversidad de opiniones, posturas y las realidades, y convertirse en insumo para un plan de mejoramiento educativo.

El análisis de la información recolectada permitió identificar las siguientes categorías:

- **Imposición:** la participación identificada como una orden o mandato externo.
- **Opinión:** la participación como dar o contribuir con una opinión sobre un determinado tema.
- **Elección:** la participación como opción para elegir liderazgos o situaciones, según intereses o necesidades.
- **Transformación:** la participación como una forma de transformar realidades o contribuir a mejorar su entorno inmediato.

Se pudo identificar que la experiencia individual de la participación se desenvuelve en un estado continuo de interdependencia y complementariedad, y se reconoce al grupo como escenario de manifestación de diversas expresiones. Maturana (2002) considera que “lo central en el cultivo de una habilidad como proceso conductual, si las circunstancias del vivir que hacen posible tal cultivo están presentes, es el emocionar, esto es, el deseo, el querer hacer lo que ese cultivo requiere” (p.81).

Parte II: Interpretar

Las respuestas dadas por los participantes permitieron al equipo de DL interpretar de manera individual y general la percepción de los estudiantes en torno a la participación, a continuación:

¿Qué elementos o espacios reconoces como escenarios de participación dentro de la institución?

- **Imposición:** algunos EP consideran que la participación se impone o genera desde la decisión del otro y a partir de allí se actúa. EP1 dice *“Participar en diferentes cosas que le pongan a hacer”* y EP6: *“Hacer parte de una actividad o juego que los profes propongan”*.
- **Opinión:** algunos EP consideran que la participación es poder brindar la opinión en un lugar determinado como el colegio y el salón de clases. Por ejemplo, E2 plantea *“participar en el colegio a través de preguntas en clase”*; E3 *“participar en juegos”*, E4 *“participar en el colegio”* y E10 *“Donde tus docentes y compañeros participan en una actividad”*.
- **Elección:** aquí se vislumbra la voluntad de participar en actividades que les generan bienestar en la interacción con los pares, por ejemplo, por ejemplo, E6 expresa *“es muy importante tener amigos para llevarnos bien”* y E9 *“tener amigos”*.
- **Transformación:** este tópico se desprende de la inquietud de no solo limitarse a participar, sino incidir verdaderamente en la transformación de un espacio. E7 expresa *“generar espacios de transformación, construcción e incidir en la vida propia y en la de otros como persona y como comunidad”*.

Luego los EL invitaron a los EP a responder por escrito en un papelito la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos participar dentro de la institución, teniendo en cuenta nuestras diferencias? Examinemos las respuestas:

- **Opinión:** los EP hacen énfasis en la posibilidad de opinar en un escenario de intercambio con personas nuevas.
- **Imposición:** en este ítem se refleja el deber ser dentro de la dinámica de participar. E4 opina: *“actitud positiva para las cosas, si uno participa debe hacerlo bien, de buena actitud”*.
- **Elección:** en este ítem se refleja desde la perspectiva de elegir y ser elegido, como lo expresa la D11: *“Lo que está planteado dentro del gobierno escolar y dentro del salón con los estudiantes”*. Cuando se realizan las elecciones de Gobierno Estudiantil, los estudiantes están atentos a las propuestas de los líderes, eligen a sus representantes y opinan sobre los desempeños y cumplimientos de los líderes elegidos.
- **Transformación:** según varias respuestas, la forma de participar conduce a la realización de actividades que brindan satisfacción. Por ello, la participación de los estudiantes depende también de la motivación y lo que ellos desean hacer que les cause emoción e interés. Se identifica que la participación se desarrolla de forma permanente en el ámbito escolar y, fuera de él, los docentes orientan, pero finalmente son los estudiantes quienes deciden

si participan o no en diferentes escenarios. Se generó la conclusión de que, así como en el atrapasueños diversas formas de tejidos y de colores se unen para crear un simbolismo, la participación requiere que, a partir de la contribución de todos, se pueda construir o consolidar aportes para el bien propio y el bien común.

Posteriormente, los EL le dieron a los EP un tercer papelito para responder a la siguiente pregunta: ¿Qué sugerencias podemos tener en un espacio de participación? Las respuestas se clasificaron en cuatro tópicos: opinión, imposición, elección y construcción:

- **Imposición:** EP6 considera que este aspecto se observa cuando es el docente quien da las indicaciones sobre dónde y en qué momento se puede participar. En ese caso, la participación depende del profesor como figura adulta de autoridad que impone lo que se puede hacer en determinados contextos.
- **Opinión:** los EP interpretaron esta pregunta como lo que se debe tener para generar un espacio de participación, es decir, como requisitos o actitudes. Por ejemplo, EP1 propone: "Podemos sugerir que los niños deben tener una buena actitud" y EP3 sugiere contar con escenarios diversos de participación como *"el salón, el descanso y la casa"*.
- **Elección:** Esta acción ocurre en la interacción con los pares como en el juego y en el aula, así

como en actividades sin mediación adulta. EP8 afirma: *"en el patio jugamos a lo que nos gusta, con mis amigos y nos divertimos"*.

- **Construcción:** surge un sentido de ayuda y compromiso grupal. EP4 sugiere: *"puedo ayudar con decirles, participen más"*. Los estudiantes demuestran su liderazgo participativo con apoyar y dirigir a sus compañeros, así como en conseguirles elementos de trabajo como lápices, colores, hojas, etc.

Comprender la realidad

En este apartado se ponen en diálogo analítico la teoría y la práctica, como resultado de los momentos previos. En primer lugar, el acto educativo como acción participativa requiere desarrollar habilidades y capacidades de diálogo y autonomía; para ello, es importante conocer la postura de los niños, niñas y los docentes frente al concepto de participación. Se destaca que tanto estudiantes como docentes identifican la participación como interrelación de diversos aspectos como las aulas de clase, los descansos, los juegos, el diálogo y los diferentes entes institucionales. Por otro lado, también se pueden distinguir las siguientes particularidades:

Estudiantes

Identifican la participación como el "relacionarse teniendo una buena actitud" y se puede desplegar en varias formas como la imposición, la opinión, la elección y la transformación, que impli-

can un espectro grande e incluso difuso. En esa vía, Bretones (1996) afirma que la "participación es uno de esos términos manidos, tan frecuentes en el discurso sobre la educación, que a fuerza de designarlo todo terminan por no significar nada" (p. 28).

Aunque el concepto sea subjetivo y fragmentado, la experiencia de la participación es la base fundamental de autorreconocimiento de los estudiantes, en el sentido de que pueden ser tenidos en cuenta y que su opinión vale. Aunque haya ocasiones de imposición por parte del docente, cuando el estudiante elige participar empieza a transformar sus ideologías y pensamientos frente a un tema determinado.

Desde la visión de Bretones (1996)

La participación es un continuo, se participa más o menos en una situación o en un proceso, pero ello no impide considerar cuando se alcanza o no el nivel crítico que permita hacer una valoración aceptable o inaceptable. Además, la participación exige repartir la capacidad de decisión, no es una cuestión de estar más o menos intrínsecamente motivado. Por último, no hay un momento ni un lugar para la participación -en cuyo caso resultaría algo anecdótico y de poco efecto educativo- sino que exige una continuidad y es factible de realizar en todas las fases, componentes y ámbitos de los procesos educativos (p. 32).

Por medio de un conocimiento más centrado en el aula y en el contexto de los niños y niñas, se

considera entonces primordial que sea la escuela por excelencia el escenario que genere acciones para que sean estos quienes construyan el concepto de participación, a partir de las vivencias y la posibilidad de ser protagonistas en las decisiones de su entorno (juegos, elección de representantes, decisiones sobre elementos del entorno, entre otros).

En la participación entonces deben considerarse elementos como el contexto, los escenarios y las oportunidades para poder participar, así como asumir institucionalmente la participación como fundamental para la construcción de ciudadanos autónomos y críticos. Esto guarda relación con el marco democrático de la Constitución de 1991, con el cual la escuela ha visto la necesidad de cambiar prácticas, lenguajes, y escenarios de carácter autocrático por elementos reflexivos, colaborativos y con visiones proactivas y críticas.

Mientras en el pasado, los alumnos podían interpretarse como "seres sin Luz" sin oportunidad de participar porque quien poseía el conocimiento era solo el maestro, en la actualidad esta mentalidad ha cambiado: la educación actual es colaborativa: el conocimiento se crea del docente al estudiante y viceversa; comparten sus opiniones y resuelven las inquietudes en equipo.

Docentes

Teniendo en cuenta las respuestas de los EP y los EL, los docentes son mediadores entre lo que el estudiante sabe y lo que recoge del exterior.

Saber guiar correctamente tales apreciaciones y aprendizajes permite valorar el papel docente, tanto en la formación social, ética y moral de los niños, como en la promoción de su opinión y elección.

En la Institución, se considera, como lo refieren Fielding y Bragg (2003), que la participación estudiantil puede desarrollarse en diversos ámbitos: en el aprendizaje, en el aula, en la escuela y en la organización escolar. En el aula, se inicia al interactuar entre pares, levantar la mano, pedir la palabra y expresar opiniones de forma respetuosa, sin importar si se está o no de acuerdo con lo propuesto. En este ejercicio los estudiantes están formando su independencia y ejerciendo su derecho de expresión.

Aunque el docente coloca las normas y establece parámetros, esto no implica que sea el quien tiene la razón absoluta. Anderson (2004) apunta que las autoridades deben cuidar su relación con los maestros para cuidar el poder que tienen. Por su parte, los maestros otorgan poder al directivo mediante su acatamiento y éste será legítimo hasta que se produzca un conflicto que cambie tal hecho.

Por otro lado, la participación deviene de una posibilidad individual de motivación y sentido hacia el escenario donde se desea ser incluido. Aquí entra de nuevo en escena la suspicacia del docente, mediante el desarrollo de estrategias que reconozcan y vinculen las diferencias entre lo

que el estudiante vive en su casa y lo que comparte con la comunidad escolar.

Conclusiones

La participación se interpreta como asociada a acciones y contextos específicos en los que los niños consideran que tiene una opción de opinar, en lo que también influye su sentir emocional. Según Domínguez Rodríguez (2004), "el sistema emocional constituye el sistema motivacional primario de la conducta humana, siendo el sistema emocional el que organiza la personalidad, la conducta y las cogniciones" (pág. 53). Cuando los estudiantes coinciden en resaltar la importancia de una buena actitud personal al opinar, se evidencia que el proceso educativo y participativo también es de tipo emocional: la incapacidad de regular las emociones perjudica la participación del estudiante y, por tanto, su rendimiento académico.

Por ello, los docentes deben estimular la participación en los estudiantes, para despertar su interés y la curiosidad. La escuela debe convertirse en el escenario por excelencia en el que los niños y niñas tengan experiencias emocionales y de participación en escenarios democráticos de valores y de formación ciudadana, en los que surjan nuevos líderes con la capacidad de gestionar sus opiniones y guiar a sus compañeros.

Por último, es importante mencionar el liderazgo del Semillero Los Coloridos Abrazamos la Paz. Sus integrantes han experimentado un proceso

participativo autónomo poco usual, pues han liderado actividades con otros niños, lo cual fortalece su autoestima, y activa su actitud positiva, autoaceptación, autovaloración y autorrespeto.

R e f e r e n c i a s

Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micro-política en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.

Bretones, A. (1996). Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós.

Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Pearson Publishing.

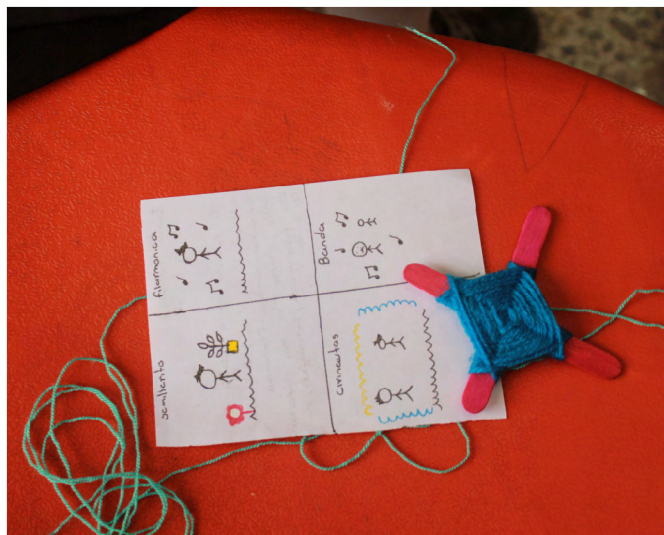
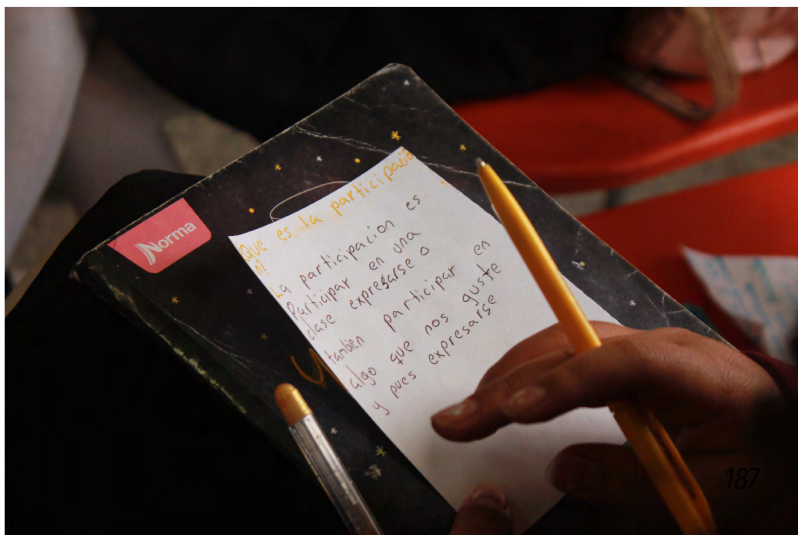
Gutiérrez, M. (2005). "Participación y poder. Una reflexión sobre las dificultades del proyecto participativo en la escuela". En M. Gutiérrez y M. Fernández (coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*, pp. 255-278. Universidad Internacional de Andalucía.

Hidalgo, N. (2018). "La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje". *Revista Educación*, 42, 2, pp. 1-28.

Jares, X. (1997). "El lugar del conflicto en la organización escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.

Servat, B. (2005). *Participación, comunicación y motivación del profesorado*. Magisterio de Río de la Plata.



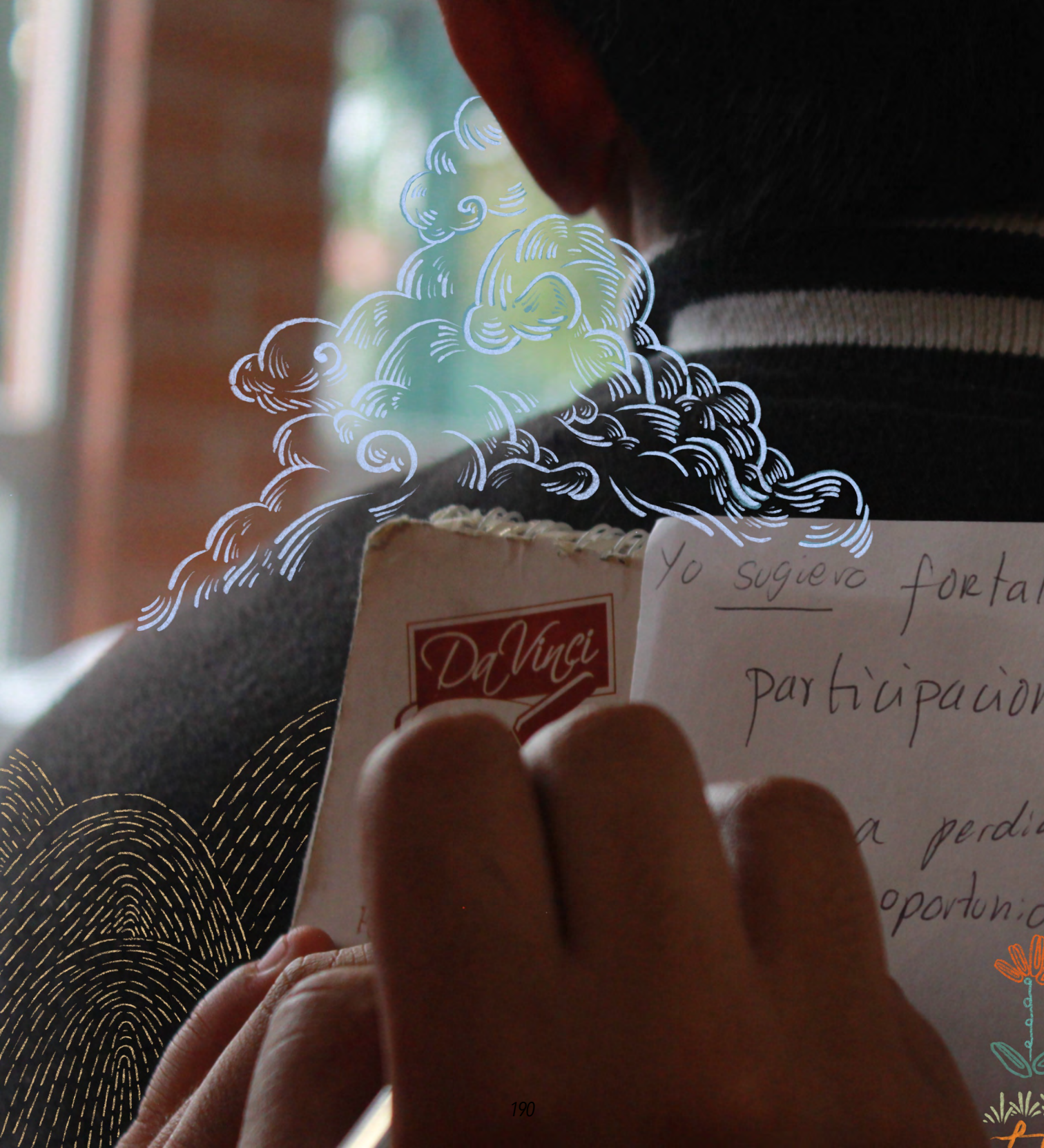




Haz click



Colegio Tabora IED



Yo sugiero fortalecer
participación
de la comunidad en la toma de
decisiones para evitar la pérdida
de oportunidades.

...cer la
... hacienda
... da del miedo
... lad de...



05-0502970

CMIFI Red Kunaq

Sandra Albarracín, *rectora, líder de la CMIFI*
William Galvis Ferrucho, *Coordinador Académico*
Luz Myriam Saavedra Martínez, *Coordinadora de Primaria*
Guillermo Garzón Cardozo, *Coordinador Convivencial*
Andrea Rodríguez Méndez, *Orientadora*
Etna Correa Jejen, *Orientadora*
Yenny Alba Tamayo, *Orientadora*
Pilar Espitia Viveros, *Orientadora*
Viviana Dominguez Plata, *Orientadora*
Liceth Barliza, *líder de preescolar*
Laura Lorena Alvarez, *docente de apoyo a niñas, niños
y jóvenes con discapacidad*
Angie Vanessa Moreno, *docente de apoyo a la inclusión*
Jorge Lozada, *maestro primaria*
Geraldine Jiménez Alzate, *par de acompañamiento
pedagógico territorial SED*
Jesús Hernán Herrera, *estudiante grado 11*
Eileen Rayo, *estudiante grado 4*

AUTORES:

Sandra Albarracín, *rectora, líder de la CMIFI*

William Galvis Ferrucho, *Coordinador Académico*

Andrea Rodríguez Méndez, *Orientadora*

Etna Correa Jejen, *orientadora*

Viviana Domínguez Plata, *orientadora*

Yenny Alba Tamayo, *orientadora*

CO-AUTORES:

Luz Myriam Saavedra Martínez, *Coordinadora de Primaria*

Pilar Espitia Viveros, *orientadora*

E M P O D E R A N D O A L A
C O M U N I D A D E S C O L A R .

A P R E N D I Z A J E S Y R E T O S
E N L A P A R T I C I P A C I Ó N
C I U D A D A N A

La formación ciudadana debe formar
personas que se hagan responsables de su comunidad.

Abraham Magendzo (2004)

La escuela tiene un papel invaluable en la construcción de la sociedad y, al ser un espacio de encuentro de experiencias, saberes y desarrollo de habilidades para la vida, no puede estar desligada de la realidad social y política en la cual se encuentra inmersa y de la cual recibe una significativa influencia. En términos de Freire (1980), la escuela es el lugar donde se hace amigos; no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. Por ende, la agenda pedagógica debe tener como eje central la formación de ciudadanos, que tengan acceso a conocimientos pertinentes y oportunos sobre el funcionamiento de los sistemas sociales y políticos, sobre sus derechos y responsabilidades y sobre las características propia de cada territorio, con el fin de fomentar el pensamiento crítico y de aportar a la resolución de conflictos de sus contextos más próximos.

En este sentido, el Colegio Tabora IED, ubicado en la localidad de Engativá de Bogotá, consciente de la función social que tiene en el campo educativo, plantea en su Proyecto Educativo Institucional (2022) la formación integral, que articula el ser, el saber, el hacer y el convivir, y que permite al estudiante ser agente transformador de su comunidad y con responsabilidad social. Para ello, propone la apertura de espacios intencionales que fomenten las conexiones entre los miembros de la comunidad dentro y fuera

del ámbito escolar y que permitan el empoderamiento de todos los grupos etarios y comunales.

A partir de este interés, la Institución se vincula con el proyecto de investigación "**Ciudadanías participativas**", liderado por la Universidad de la Salle y el Instituto para La Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), cuyo propósito central es comprender las percepciones de los diferentes miembros del colegio y de la comunidad en relación con el concepto y la práctica de la participación ciudadana, con miras a plantear orientaciones pedagógicas y didácticas para la formación y promoción de la participación ciudadanas.

Este documento busca hacer un recorrido, para acotar la experiencia y el encuentro de saberes en torno a la participación y la reflexión colectiva. En el primer apartado del texto se presenta, a modo de **reconocimiento**, los participantes del estudio quienes con sus voces activan y dan vida a lo documentado. Seguidamente, se presenta la **metodología** que guio el proceso. Como cuerpo central del documento se presenta el apartado **voces y sentires**, que permite la comprensión de las narrativas de la población estudiada. Luego, se da paso a la **exploración de enfoques teóricos** de la formación en participación ciudadana a partir del análisis de las narrativas. Para culminar, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

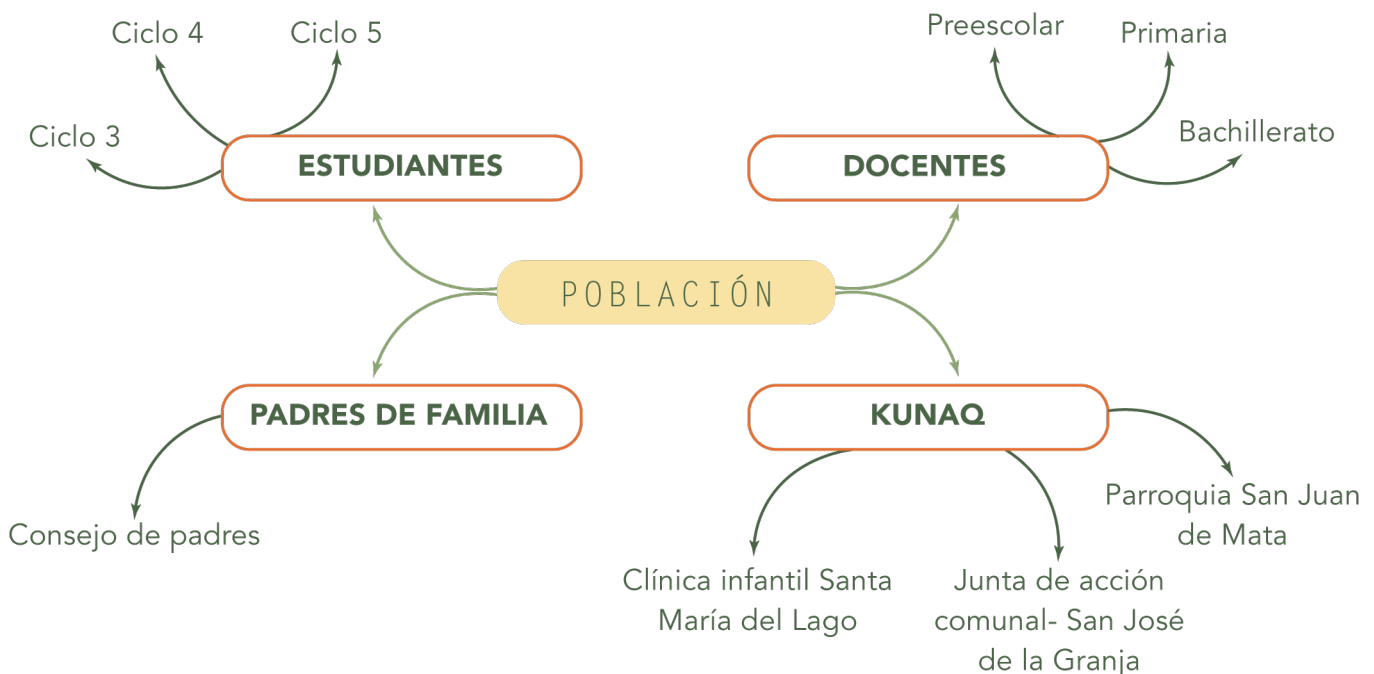
Reconociéndonos...

El colegio Tabora ofrece un servicio público educativo en jornada única a 1.650 estudiantes distribuidos en dos sedes: la principal, conocida como Tabora (A), en donde funcionan los grados de prejardín y jardín, primaria de tercero a quinto, aceleración y bachillerato de sexto a once distribuidos por ciclos de enseñanza, y la sede (B) de Santa María del Lago, donde se ubican transición, primero, segundo y el programa de primeras letras. En el presente estudio, participan cuatro grupos de su comunidad educativa, como se puede ver en la figura 1: docentes,

estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad externa.

Los *docentes* que participaron en este ejercicio reflexivo pertenecen a los diferentes ciclos de formación: preescolar, básica primaria y bachillerato. El cuerpo docente en general está compuesto por 86 docentes: 70 mujeres y 16 hombres. Existe una diversidad académica evidente, ya que estos docentes tienen licenciaturas en diversas áreas de educación y postgrados en los niveles de especialización y maestría.

Figura 3. Población asociada al estudio



Grupos poblacionales: docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad externa.

En el caso de los *estudiantes*, siguiendo las consideraciones de este ejercicio reflexivo y el desarrollo cognitivo, se conformó un grupo focal que abarcó tres ciclos educativos: ciclo 3 (quinto, sexto y séptimo), ciclo 4 (octavo y noveno) y ciclo 5 (décimo y once) correspondientes a niños, niñas y jóvenes de edades entre los 11 y 19 años. Para efectos de la organización, se recogió la percepción de un grado por ciclo.

El grupo de *padres de familia* se conformó con los miembros del Consejo de Padres, en el cual se encuentra un representante por curso. Participaron en esta experiencia un total de 16 padres: trece mujeres y tres hombres.

Finalmente, se contempló la participación de la *Red Comunitaria KUNAQ*, una iniciativa que se viene implementando y que busca dar apertura a espacios reflexivos, con participación de representantes de la comunidad externa, como la Clínica Infantil Santa María del Lago, Club Michín, Juntas de Acción Comunal del Tabora, Santa María del Lago y la Granja, Parroquia Juan de Mata y Policía Nacional. En este espacio, mensualmente se hace un intercambio entre las diferentes instituciones y se construyen colectivamente iniciativas en pro del cuidado y bienestar de todos. En este ejercicio se contó con la participación de cinco representantes: cuatro mujeres y un hombre.

Apuesta metodológica

En términos investigativos, se siguió la ruta metodológica propuesta desde el proyecto base. Inicialmente se realizaron encuentros conversacionales, que posibilitaron reflexionar sobre las experiencias de participación ciudadana. Como instrumento de recolección de los discursos, se hizo uso de un triángulo, en el cual se ubicaba en cada punta uno de los focos de reflexión:

1. Percepción de ¿cómo se vivencia la participación en el colegio?,
2. Luego de escuchar y dialogar con el grupo de pares, ¿qué puedo concluir de lo que es participación?
3. ¿Qué puedo proponer para fortalecer la participación en el colegio?

Este ejercicio fue acompañado de una expresión gráfica que representa los análisis sobre el concepto de la participación.

Los encuentros conversacionales fortalecieron una comunidad mixta, es decir, una comunidad que reconoce a los distintos actores de la escuela, encabezada por representantes de la Universidad de la Salle, en la cual participaron 31 miembros de la comunidad, representantes de: rectoría (1), coordinación (3), docentes (3), estudiantes (16), padres de familia (1), orientadores (4) y miembros de la comunidad externa (4).

Posteriormente, se llevaron a cabo réplicas en cuatro grupos focales, uno por cada estamento. Se optó por realizar reuniones separadas para favorecer la libre expresión y evitar sesgos debidos a la interacción. Así se logró la participación de

docentes (60), estudiantes (122), padres de familia (16) y miembros de la comunidad externa (5).

Finalmente, para el análisis, interpretación y síntesis de la información recopilada, se siguió un enfoque de investigación cualitativa. Este enfoque incluyó la codificación de las fuentes, el análisis de los textos recopilados, la organización por unidades temáticas o topicalización y, finalmente, la construcción de categorías, las cuales se triangulan con los marcos teóricos de referencia, lo que permiten profundizar en la comprensión del fenómeno de la participación ciudadana en la escuela.

Encuentro de voces y sentires...

El concepto de participación varía según las percepciones de los distintos estamentos de la comunidad, grupo etario y ciclo al que pertenecen. A continuación, se realiza una descripción desde la mirada de los niños, niñas, jóvenes. Aquí también se presentan perspectivas adultas de la participación, mediante la referencia de la visión de docentes, familia y comunidad externa y la identificación de puntos en común y divergencias que permiten ampliar las comprensiones alrededor del objeto de estudio.

La participación escolar: voces de los estudiantes: niños, niñas, jóvenes

Según las narrativas de los estudiantes, se identifica una “buena” participación en la escuela en espacios que fomentan la expresión y la aten-

ción a las opiniones de todos los miembros de la comunidad. En contravía, otros consideran que es “mediocre” porque existe una falta de coordinación.

Así mismo, se evidencia que la percepción sobre el concepto de participación depende del ciclo educativo de pertenencia. Para los estudiantes del ciclo 3, la participación se percibe de manera más concreta como vinculada a ejercicios académicos y disciplinarios, y está condicionada, en gran medida, por recompensas y castigos. Así, se refleja en la voz de un estudiante de grado séptimo: *“Sugiero que a las personas que participan se les dé una nota, así se logrará que todos quieran participar”* (ETP1).

Sin embargo, a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria académica, sus percepciones experimentan un cambio significativo, pues la participación ya no se reduce a una simple transacción de premio y castigo o un ejercicio neto del aula, sino que se convierte en un medio para expresar sus opiniones y tomar decisiones que les afectan no solo a ellos mismos, sino también a la comunidad en general. Así lo describe un joven: *“Es importante tratar que el estudiante tenga más influencia en el colegio, dando su punto de vista y tomar decisiones entre todos que nos ayuden a todos, en donde se puedan tocar temas como las cosas malas como robos, consumo y bullying”* (ETP1).

A partir del análisis, se identifican tres tópicos relacionados con el ejercicio de participación en el ámbito escolar:

1. **Actitudes y condiciones que favorecen la participación:**

se identifica una serie de actitudes esenciales para garantizar una participación efectiva, tales como la escucha activa, el respeto, el reconocimiento de la diversidad y la empatía. Así mismo, destacan la importancia de establecer condiciones mínimas para garantizar la participación libre y segura. Para lograrlo, enfatizan la necesidad de crear espacios de participación que estén organizados y planificados de forma intencionada y que cuenten con tiempo para la escucha activa, como lo refiere un estudiante: *“lo que deben cambiar es la atención, la apuración, que no afanen”*. También que sean inclusivos y accesibles, y que además se establezcan límites para regular las interacciones, que cuenten con reglas flexibles y acordadas, que exista una socialización de información pertinente para poder participar y, finalmente, que tengan en cuenta los intereses y necesidades de todos los involucrados. Estas condiciones descritas por uno de los jóvenes pueden *“fortalecer la seguridad y confianza para garantizar la participación”* y reducen las barreras para la misma.

2. **Propósitos del ejercicio de participación en la escuela:**

los estudiantes identifican que esta práctica tiene un “para qué” claramente

definido: aportar a la toma de decisiones que afectan su cotidianidad, participar en el establecimiento de normas y acuerdos escolares, fomentar la justicia generando planes de trabajo que incluyan y reconozcan sus necesidades, resolución de conflictos, promoción de actitudes de liderazgo y empoderamiento, fortalecimiento de relaciones, ejercicio de derechos y promoción de bienestar personal y colectivo.

3. **Espacios de participación:** los estudiantes reconocen la existencia de espacios formales y no formales de participación. Resaltan que, en actividades deportivas, lúdicas y artísticas, existe un entusiasmo y disposición para participar, mientras que en actividades netamente académicas la participación se reduce por efecto de un ambiente desmotivador como lo plantea una joven: *“La participación no es buena porque es monótona, no cambian la rutina y no nos hace sentir cómodos”*.

Así mismo, señalan que la democracia para participar es evidente en ciertos aspectos, como los procesos de gobierno escolar; no obstante, existen actitudes autoritarias que restringen su capacidad de involucrarse, esto especialmente dentro de las aulas, como lo refiere una estudiante: *“la participación en mi colegio es democrática en elecciones, pero autoritaria en clases y convivencia.”*

Desde la perspectiva de los estudiantes, la participación que experimentan en el colegio tiende

a estar limitada a ese entorno específico y no se extiende significativamente a otros contextos externos a la institución educativa. Ello no obstante las iniciativas de trabajo que se han iniciado con comunidad, pero que aún no son visibles para la comunidad estudiantil.

Participación activa y cooperativa: la perspectiva de los docentes

Respecto de la percepción de los docentes, se identifica una apertura institucional hacia procesos de participación incluyentes, determinados en buena medida por las formas de comunicación institucional desde diferentes escenarios y estamentos. No obstante, dependiendo del sentido de pertenencia, en ocasiones esta postura se ve afectada por grupos minoritarios, que son apáticos a involucrarse en las dinámicas de trabajo.

Existe un consenso en general de los docentes, para los cuales la participación es activa y está mediada por un alto sentido de pertenencia e involucramiento en las actividades propuestas. Los docentes de bachillerato, en su mayoría, resaltan que tienen un alto compromiso, mientras que un pequeño grupo cumple apenas con lo necesario o evita involucrarse.

Los docentes reconocen que el ejercicio de participación se asocia con el liderazgo y la comunicación efectiva, los cuales en su conjunto fortalecen el sentido de pertenencia a las instancias convocadas. Esto corresponde a la existencia de actitudes y condiciones que pueden impulsar la motivación

para la participación. En primer lugar, *las actitudes* se asocian a “habilidades sociales” e incluyen aspectos como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, el respeto, la equidad, el compromiso, la libertad de expresión, la creatividad, la espontaneidad, el liderazgo, la comunicación y la flexibilidad.

Los docentes enfatizan la importancia de considerar la participación desde una perspectiva profesional en lugar de personal. Esto implica la escucha de todas las voces y la armonización de opiniones, como menciona una docente: “En ocasiones, la participación tiende a ser más personal que profesional. El equipo debe dejar de lado egos, sesgos y el maltrato hacia otros, y en su lugar, enfocarse en abrazar, escuchar, simplificar y cooperar”. Esta perspectiva se alinea con lo expresado por los estudiantes, quienes señalan que las interacciones en los procesos de participación se pueden obstaculizar cuando están mediadas por el miedo y la imposición. En este sentido, plantean como prioridad la formación de toda la comunidad en la gestión de emociones y el desarrollo de habilidades sociales, de liderazgo, comunicación y de negociación, que permitan aumentar los índices de participación, la articulación con la comunidad en general y los niveles de bienestar.

En cuanto a *las condiciones* para una participación efectiva, se visibilizan la organización, la programación regular de espacios, la comunicación clara y directa, la concertación, el compromiso y la articulación del trabajo entre sedes

y ciclos. Para reducir las brechas en la comunicación, se propone la conformación de comités con presencia de todos los ciclos y áreas, el uso de plataformas de comunicación, el aprovechamiento de las herramientas digitales, la creación de tableros informativos en sala de maestros, las reuniones de planeación previas a las actividades programadas y la asignación clara de roles.

En línea con los estudiantes, se resalta que la participación tiene unas *funciones claras en la acción social*, con un papel esencial en la mediación, la solución de conflictos, la formación integral, la construcción de identidad, la interiorización de valores, la socialización de información relevante, la indagación de intereses de aprendizaje y evaluación, la unificación de criterios, la construcción de planes de mejoramiento, el afianzamiento de las relaciones sociales y la creación de nuevos conocimientos como ejercicio de desarrollo personal y profesional. Así lo describe un docente: “la participación es el aporte de mi trabajo para seguir fortaleciendo mi labor pedagógica” y en concordancia otra docente manifiesta: “favorece el clima escolar y social, permite compartir responsabilidades y recibir sugerencias”. En este contexto, la participación es un espacio de enriquecimiento de saberes, armonización de interacciones, corresponsabilidad sin prejuicios, respeto y construcción de experiencias enriquecedoras”. Por último, resaltan que se debe aprovechar estos espacios para avanzar en el aporte científico, propiciando la producción de

textos, la lectura y la actualización docente.

En cuanto al reconocimiento de los espacios de participación, se destaca el Gobierno escolar como un órgano en el cual confluyen todas las voces de los diferentes estamentos institucionales, como lo describe una docente de primaria: “están bien definidos los estamentos de participación de estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, exalumnos, administrativos, en los que cada uno interactúa y contribuye para el desarrollo y bienestar institucional”.

También se reconocen como espacio vital las reuniones de docentes, pues promueven el intercambio de conocimientos entre diferentes áreas y ciclos, lo cual genera ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. Sin embargo, se señala la necesidad de regular estas reuniones y asignar tiempos equitativos para todos los ciclos y áreas. Se sugiere “fortalecer la comunicación y tener en cuenta las voces para la toma de decisiones”. Así mismo, se reconoce la necesidad de mejorar la comunicación y los canales a través de los cuales se trasmite la información, con el fin de que todos puedan aportar y dar a conocer sus consideraciones, llegar a acuerdos y consensos y conocer la información exacta y oportunamente.

Otros espacios reconocidos son las actividades derivadas de los proyectos transversales institucionales, la feria de tecnología, las semanas culturales y las jornadas pedagógicas, frente a las cuales los docentes plantean que deben ser

limitadas en número y tiempo, y proponen articular procesos, comprometer a todos los docentes y asignar roles que permitan tener un liderazgo compartido. En ese marco, hay una oportunidad de mejora, como lo manifiesta una docente: “la comunidad tiene disposición para participar en las actividades planeadas, hay espacios para participar y liderar; sin embargo, al momento de cooperar no todos tienen la misma disposición para trabajar proactivamente por el objetivo común”.

Finalmente, se enfatiza la importancia de articular estos procesos con los padres de familia y cuidadores, con margen de mejora tanto en la formación integral de sus hijos como en su participación en actividades como talleres para familias y acciones pedagógicas, lo que es esencial para fortalecer la percepción de los estudiantes y docentes sobre los procesos escolares. Una maestra afirma: “la participación de los padres de familia depende de la acogida de los estudiantes”.

Visión de las familias sobre su participación en la IED

En el Consejo de Padres se activa la voz de las familias de los diferentes ciclos de la IED. Allí reconocen la importancia de su papel en los espacios de participación escolar y resaltan que, en su mayoría, los padres, madres y/o acudientes no asumen su corresponsabilidad para nutrir estos escenarios de participación que se abren desde la IED. A continuación, presentamos las principales categorías que relacionan la percepción,

las recomendaciones y las conclusiones de las familias frente a su participación en la IED:

El tiempo de las familias, clave para una participación escolar efectiva

Algunas de las familias tienen horarios ocupados con trabajo y responsabilidades domésticas, lo que dificulta su participación en actividades escolares. Reconocen que, aunque puedan tener la disposición, no cuentan con los permisos laborales para poder asistir y se evidencia desconocimiento de derechos en el trabajo y el riesgo de perder sus empleos cuando no están legalmente vinculados. En general, las restricciones de tiempo afectan la participación y el compromiso de las personas, y también se debe considerar que la cantidad de tiempo que una persona está dispuesta a dedicar a una actividad de participación se da en función de su interés y compromiso.

Barreras de comunicación entre la escuela y las familias

La comunicación entre la escuela y las familias es una barrera significativa para la participación en el entorno escolar, puesto que, a pesar de contar con varios canales efectivos de comunicación, algunas familias se sienten desinformadas, desconectadas y, en última instancia, menos motivadas a involucrarse en los espacios de participación existentes y con dificultad para identificar la relación de esta con la educación de sus hijos. Esta falta de comunicación puede conducir a malentendidos, desconfianza y oportunidades perdidas

para una colaboración efectiva entre ambas partes. Por tanto, el fomento de una comunicación abierta y constante entre la escuela y las familias es esencial para eliminar esta barrera y promover una participación activa y significativa.

Es importante reconocer que no todas las familias perciben el impacto positivo de su involucramiento en los espacios de participación escolar. Esta falta de conciencia puede deberse a la falta de información, a recursos limitados o incluso a percepciones erróneas sobre el rol de los padres en la educación. Para superar esta barrera, es esencial que la comunidad educativa forme a las familias sobre el valor de su participación en el proceso educativo y proporcione información sobre cómo pueden apoyar de manera efectiva el desarrollo de sus hijos dentro y fuera del aula. Esto puede contribuir a una formación política y social frente al rol de las familias como agente fundamental para una participación real y efectiva en los escenarios escolares. Superar estas barreras requiere esfuerzos colaborativos de las escuelas y las familias, así como políticas educativas que fomenten una participación más inclusiva y accesible.

Espacios y actores reconocidos por la familia frente a su participación en el ámbito escolar

El reconocimiento de espacios específicos y significativos desde la visión de las familias en el entorno escolar, es esencial para fomentar su participación activa y efectiva. Estos espacios

brindan un sentido de pertenencia y acogida, con el que las familias se sienten bienvenidas y valoradas como colaboradoras en la educación de sus hijos e hijas. Uno de los escenarios que resaltan son las escuelas de familias o los espacios de capacitación que se ofrecen desde la IED en temas de interés para su crecimiento personal o para el abordaje de situaciones de la cotidianidad de sus hijos.

Estas actividades familiares programadas en el colegio promueven un ambiente propicio para la interacción y la comunicación entre la escuela y las familias. Reconocer y facilitar estos espacios contribuye a fortalecer la relación entre ambas partes, lo que, a su vez, puede tener un impacto positivo en el éxito académico de los estudiantes y en el fortalecimiento de una comunidad escolar sólida y comprometida.

Se considera que participar implica la posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir. Por ello, es necesario abordar el tema del poder, pues para participar se debe contar con el poder para que la voz de quien habla tenga la posibilidad de ser escuchada y cuyas ideas, opiniones y acciones tengan la posibilidad de influir en la planeación de la vida escolar. Para esto se plantean algunas alternativas: organizar espacios que concilien el tiempo con relación a la vida cotidiana, escolar y laboral; evaluar los tipos de espacios existentes y el interés que generan en las familias, y desarrollar estrategias de motivación como elemento fundamental para promover

espacios de calidad y calidez que aporten a la educación escolar.

Perspectivas de participación desde la comunidad externa

Los participantes de la Red KUNAQ reconocen los espacios de participación que se han impulsado desde el colegio como una herramienta valiosa que promueve acciones para el beneficio no sólo de los estudiantes y sus familias, sino también de la comunidad circundante: “Se ha consolidado un grupo básico de trabajo comunitario que participa de forma constante para cumplir los procesos” (CTP1). Del mismo modo, destacan el apoyo emocional y solidaridad de sus miembros, lo que es esencial para mantener la motivación y la persistencia en la resolución de problemas a largo plazo: “El colegio da apoyo a los estudiantes a las actividades que ellos proponen y la apertura a la comunidad nos ha permitido conocerlos de una manera diferente” (CTP1). Según la percepción de la comunidad externa, se debe reforzar la comunicación entre los miembros del grupo participante. Por su parte, la comunidad educativa expresa la necesidad de hacer mayor divulgación de las actividades de la primera, con el fin de ampliar sus beneficios. Esto no sólo subraya la necesidad de establecer una comunicación abierta y transparente como un elemento clave para fomentar la participación, sino de hacer visibles los espacios y fortalecer el trabajo interinstitucional que se está adelantando.

Por otro lado, es necesario adelantar acciones para obtener recursos que maximicen y apoyen los esfuerzos que se hacen desde el trabajo comunitario, y no sea necesario depender únicamente de los recursos que pueda conseguir cada una de las entidades participantes: “Buscar mayor disponibilidad de recursos humanos para el trabajo comunitario y cumplir las agendas de acuerdo con lo programado” (CPT1). Finalmente, la comunidad reconoce como necesario establecer tiempos específicos y respetarlos, para que la organización de agendas se lleve a cabo con los menores contratiempos posibles.

Explorando enfoques teóricos....

Las perspectivas de la comunidad del Colegio Tabora entienden la participación en la escuela como un ejercicio que pone en práctica la democracia, en la que los miembros interactúan y se involucran en la transformación del entorno escolar y comunitario. Esta percepción abre el panorama para un diálogo sobre la ciudadanía y la democracia, entendida como un proceso basado en el ejercicio activo de las personas, vinculada a un sentimiento de pertenencia, lo que les da la oportunidad de intervenir en los asuntos públicos y adquirir competencias ciudadanas (Luna y Folgueiras, 2014 citado por Pérez y De la concepción, 2016).

En este sentido, la formación para la participación debe ser un objetivo fundamental en el ámbito educativo, pues sienta las bases para que

la comunidad educativa desarrolle conciencia sobre sus derechos y deberes ciudadanos: comprendiendo, cuestionando y participando en los asuntos políticos y sociales de su territorio. Sin embargo, es importante destacar que, según las narrativas recopiladas, la participación se describió principalmente desde una perspectiva institucional, ya sea en el aula o en aspectos propios de la dinámica escolar. De ahí la importancia de alentar procesos que vinculen a la escuela con la comunidad territorial, lo que fortalece la responsabilidad social y el empoderamiento.

A partir de estos hallazgos, se evidencia la presencia en términos generales de tres categorías claves para la comprensión del concepto de participación: **1)** atributos personales, evolutivos y actitudinales para la participación, **2)** condiciones mínimas para la participación y **3)** estrategias pedagógicas que promueven los procesos de vinculación y diálogo entre los participantes.

Atributos personales, evolutivos y actitudinales para la participación

En el curso de esta investigación, se identifican atributos personales y evolutivos que revelan diferencias perceptivas según la edad y el ciclo educativo al que pertenecen. Estas diferencias encuentran respaldo en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, quien identifica cambios sustanciales en el pensamiento a medida que una persona progresa a través de diferentes etapas de desarrollo. Este proceso implica una

evolución en el desarrollo moral, que va desde un estadio pre-convencional, en el que las decisiones se asocian principalmente con castigos y recompensas, hasta la construcción de una comprensión más avanzada de la participación, que se ve como un medio para influir en la toma de decisiones y afectar positivamente a la comunidad. En palabras del autor, este proceso refleja la transición hacia estadios más avanzados de desarrollo moral. Según Kohlberg (1981), el desarrollo moral implica la progresión a través de diferentes etapas en las que las personas adquieren una comprensión más profunda de la moralidad y la justicia. A su vez, Maslow (1954) resalta que en este proceso de desarrollo pasamos por una jerarquía de necesidades que va desde la satisfacción de necesidades básicas hasta la búsqueda de la autorrealización. Lo anterior tiene que ver con la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow, que se encuentra en su libro *Motivation and Personality*, publicado por primera vez en 1954.

Por otro lado, una de las características o atributos para la participación resaltados por la comunidad educativa se enfoca en cómo la motivación desempeña un papel fundamental en estos procesos ya que influye directamente en la voluntad y el compromiso de los individuos para involucrarse activamente en las actividades. Numerosos autores han destacado la relevancia de la motivación en este contexto, y han subrayado su impacto tanto en la calidad como en la sostenibilidad de la participación comunitaria.

Uno de los aspectos más notables es que la motivación impulsa a las personas a superar las barreras que a menudo se presentan en los esfuerzos de participación comunitaria, como la falta de tiempo, los desafíos logísticos o la apatía general. Como señala Ryan y Deci (2000) en su teoría de la autodeterminación, cuando las personas se sienten motivadas intrínsecamente, es decir, cuando encuentran satisfacción y significado en su participación, es más probable que se comprometan de manera continua y efectiva en las iniciativas comunitarias.

David McMillan (1996), por su parte, destaca que la motivación puede ser un factor determinante en la formación de líderes comunitarios. Aquellos individuos que experimentan altos niveles de motivación intrínseca pueden convertirse en modelos a seguir y catalizadores de la participación de otros miembros de la comunidad.

La motivación también está vinculada estrechamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, como la autonomía, la competencia y la relación, como lo propone la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas de Deci y Ryan (2000). Cuando las personas se sienten motivadas y logran satisfacer estas necesidades a través de su participación comunitaria, experimentan un mayor bienestar y un sentido de pertenencia a la comunidad, lo que, a su vez, fortalece la cohesión social. Es así como la motivación desempeña un papel crucial en los procesos de participación comunitaria, al impulsar a las perso-

nas a superar obstáculos, fomentar el liderazgo, y contribuir a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los individuos. Comprender y nutrir la motivación de los miembros de la comunidad es esencial para lograr una participación activa y sostenible en proyectos y actividades que benefician a la sociedad en su conjunto.

Por tanto, resulta esencial que la comunidad educativa trabaje conjuntamente, se apoye en su comprensión del desarrollo evolutivo y las características de la motivación, adopte estrategias para favorecer la participación en todos los niveles y estimule desde la primera infancia el desarrollo de actitudes para el empoderamiento y el liderazgo.

Construyendo escuelas para la participación y la democracia: elementos fundamentales

Según los hallazgos, la participación en la escuela está directamente relacionada con la educación para la ciudadanía. Desde la perspectiva de autores como Nussbaum (2019, citada por Sanz, Serrano y González, 2020), se requiere un cambio significativo en esta educación, incorporando metodologías activas y colaborativas que empoderen a los estudiantes y los conviertan en partícipes de la vida comunitaria. De esta manera, la participación tiene como objetivo fundamental la construcción de la sociedad a través del empoderamiento de los miembros de una comunidad para que desempeñen un papel activo en la toma de decisiones y, con ello, se fortalezca el

aprendizaje moral y cívico. Esto pone de manifiesto la importancia de desempeñar un papel social en las comunidades (Naval et al., 2017; Sanz, Serrano y González, 2020).

Este proceso requiere el desarrollo de habilidades sociales, que, como se menciona en el informe *Measuring Global Citizenship Education* (UNESCO, 2017), incluyen la empatía, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos, la capacidad de comunicación, el sentido de identidad personal, la adhesión a valores universales compartidos (derechos humanos), el respeto por la diversidad y el reconocimiento de problemas globales, ya sean ambientales, sociales o económicos. Fomentar el desarrollo de estas habilidades ciudadanas es esencial para crear los entornos que favorezcan la participación activa. Para lograrlo, se debe priorizar en la formación de los estudiantes el desarrollo de capacidades que les permitan involucrarse de manera constructiva en los espacios escolares y comunitarios.

Para poner en práctica estas habilidades, es necesario aprovechar tanto los espacios formales de participación dentro del aula como las actividades extracurriculares relacionadas con el arte, el juego y el deporte. En estas actividades fuera del aula, la participación parece desarrollarse de manera más fluida y relajada. En este orden de ideas, se deben priorizar estrategias que permitan articular los conocimientos y situarlos en los contextos, así como adoptar enfoques experienciales, trabajo colaborativo y aprendizaje signi-

ficativo, que consiste en la comprensión, elaboración, asimilación e integración a uno mismo de lo que se aprende (Ausubel, 1997, citado por Sarmiento, 2007). Esto fortalece la responsabilidad y la proactividad.

Esto coincide con el reconocimiento que hace el MEN (s.f.) de todos y todas en las IED como

sujetos de la participación, somos las personas que hacemos uso de mecanismos formales y no formales para intervenir en la formulación de políticas públicas. Es decir, somos los protagonistas de la participación ciudadana como miembros de distintas instancias de la gestión pública o de toma de decisiones. En este caso se trata de participación directa, como, por ejemplo, foros educativos y otros escenarios propios de la cotidianidad de la escuela, y la promoción de la conciencia social: fomentar la conciencia sobre cuestiones sociales y políticas, inspirando un sentido de responsabilidad cívica y un compromiso con la comunidad.

Prácticas pedagógicas para la participación escolar efectiva

En los análisis encontrados, se destaca el reconocimiento de la comunidad a la apertura de espacios de diálogo y formación, con la participación del gobierno escolar en reuniones intencionadas y continuas que fomentan la creación de ambientes participativos. Esto se alinea con la noción de la participación como un proceso social en el que diversos actores se involucran activamente en la toma de decisiones y la construcción de una comunidad educativa cohesionada (Urbina, 2019).

Este reconocimiento de la participación en la escuela se percibe como un ejercicio previo a lo político, que promueve el sentido de pertenencia y el pensamiento crítico. Se fomentan principios y valores que generan individuos más humanos, basando la acción de cada miembro de la comunidad en el liderazgo de la institución educativa. Este elemento no solo requiere espacios específicos de participación en el gobierno escolar, sino también una integración en el aula y diversas actividades que deben partir del principio de escucha activa y consenso comunitario. Esto implica ceder ciertos escenarios para permitir la participación (Garces-Meneses, 2017).

En este contexto, la comunidad ha destacado algunas condiciones necesarias para que estos procesos de participación se lleven a cabo. El camino para lograrlo debe impactar el trabajo que se realiza en el aula, en el que es fundamental consolidar estrategias pedagógicas que fomenten la formación de grupos de trabajo contruidos a partir de lazos afectivos, solidaridad y acción colectiva. Aquí, no solo las directivas de la institución ejercen el poder y la toma de decisiones, sino una comunidad real en la que participan vecinos, padres y estudiantes. Esto trasciende lo puramente académico y vincula las prácticas educativas con fenómenos sociales (Puentes, 2015).

La participación, según la concepción de la comunidad del Colegio Tabora, fortalece aspectos claves como el trabajo en equipo y el liderazgo

situacional (Sánchez Santa-Bárbara y Rodríguez Fernández, 2010). Esto implica considerar al individuo desde su madurez, motivación y las tareas a las que se aplica el liderazgo, y promover la práctica de escuchar, facilitar y respaldar al grupo. Esto conlleva un enfoque en el trabajo colectivo.

Es importante resaltar que esto implica que todos los miembros de la comunidad son responsables de las acciones que se generan (Shermerhom, 2008) y, a su vez, son la base para crear oportunidades y escenarios de crecimiento y desarrollo en la comunidad (Scribano, 2007). En este contexto, la participación se convierte en una práctica que se adelanta en los espacios formales e informales de la institución, y permea las prácticas educativas a través de la democratización del aula. Esto implica un proceso de escucha activa y un compromiso genuino con la comunidad para lograr el efecto de transformación social esperado.

A modo de conclusiones y recomendaciones...

Las percepciones y opiniones de la comunidad educativa, contrastadas con la revisión teórica, nos permiten explorar las visiones que cada estudiante ha internalizado en relación con la participación en la escuela. Estas visiones también arrojan luz sobre las proyecciones y desafíos que orientan la formulación de planes de mejora y el fortalecimiento de las estrategias institucionales

relacionadas con la participación escolar. A continuación, se resumen algunas conclusiones.

Es evidente que los estudiantes tienen percepciones diversas sobre la participación en la escuela, y estas percepciones varían según su momento evolutivo. En los grados inferiores, la participación suele estar asociada con recompensas y castigos, lo que resalta la importancia de avanzar hacia enfoques pedagógicos que contemplen el aprendizaje experiencial y significativo. Esto es esencial para fortalecer el desarrollo moral y ético de los estudiantes, y llevarlos a comprender la participación como un medio para expresar sus opiniones y tomar decisiones que impactan a la comunidad.

Para crear un ambiente de participación efectiva, es necesario desarrollar habilidades sociales en los estudiantes y fomentar la socialización de información. Además, las prácticas pedagógicas deben permitir el empoderamiento de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto conlleva a un reconocimiento de espacios y la organización consciente de los mismos, considerando la asignación de roles y la gestión adecuada de los tiempos. También es crucial que los estudiantes y la comunidad en general reconozcan la importancia de su participación tanto dentro como fuera de la institución escolar, entendiendo esta participación como un ejercicio político y social vital para la formación de ciudadanos activos y comprometidos.

Por último, la participación social en la escuela refleja la necesidad de una gestión eficiente de recursos que respalde los esfuerzos del trabajo

comunitario. Se sugiere buscar una mayor disponibilidad de recursos humanos y programar las actividades de acuerdo con un plan establecido. Esto permitiría acceder a instancias que puedan aportar recursos para la realización de actividades y, con ello, fortalecer la participación y contribuir al desarrollo integral de la comunidad educativa.

R e f e r e n c i a s

- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). El "qué" y el "porqué" de la búsqueda de metas: *Necesidades humanas y la auto-determinación del comportamiento*. *Investigación Psicológica*, 11(4), pp. 227-268.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. Harper & Row.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana: Cultura democrática*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Brothers.
- Maturana, H. R. (1994). *La democracia es una obra de arte* (vol. 14). Bogotá. Editorial Magisterio.
- McMillan, D. W. (1996). Sentido de comunidad. *Revista de Psicología Comunitaria*, 24(4), 315-325.
- Pérez Galván, L. M., y Ochoa Cervantes, A. de la C. (2017). Participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72).
- Roa Angarita, C.J. y Puentes, W.T. (2015). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Educación y Ciudad*, (27), 139-146. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n27.2014.37>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Teoría de la autode-terminación y la facilitación de la motivación intrínseca, desarrollo social y bienestar. *Psicólogo Estadounidense*, 55(1), pp. 68-78.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Editorial Prometeo.
- Sanz Ponce, R.; Serrano Sarmiento, A. y González Bertolin, A. (2020). La educación para la ciudadanía, una urgencia educativa para el siglo XXI. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 41. <https://doi.org/10.1590/ES.225347>
- Sánchez Santa-Bárbara, E. y Rodríguez Fernández, A. (2010). 40 años de la teoría del liderazgo situacional: una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), pp. 25-39. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0120-05342010000100003&lng=en&tlng=es
- Shermerhom, J. (2008). *Comportamiento Organizacional*. México: Editorial Limusa.
- Urbina, C. (2019). El asesoramiento situado en la escuela. La perspectiva del agenciamiento colectivo para acompañar los procesos de mejora, capítulo 5 (pp.117-133). En C. Carrasco y V. López (eds). *Asesorando en convivencia escolar*. Valparaíso: La Pataleta.





C A P Í T U L O 5



HORIZONTES, ENFOQUES Y
ORIENTACIONES DE LA PARTICIPA-
CIÓN CIUDADANA DE LA NIÑEZ
Y LA JUVENTUD EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE BOGOTÁ.



La operación intelectual del narrar concuerda con el esfuerzo martilleante de entender las realidades humanas a través del relato. Así, el fin de toda alegoría es narrar una historia que nos acerque al mundo más allá de los límites establecidos entre lo tangible y lo intangible, lo físico y lo metafísico y, por ende, servirnos como instrumento cognoscente frente a las experiencias humanas. Esta maniobra supone la necesidad de mostrar cierta verdad histórica, un relato que nos haga comprenderla en su movilidad, y para ello, la narrativa alegórica hace un llamamiento al pensamiento analógico para presentar modos de ser del mundo. Ejercer la ciudadanía es contribuir a la transformación del país en función del bien público. En la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989, se plantea que los niños son “individuos con derecho pleno de desarrollo físico, mental y social y, con derecho a expresar libremente sus opiniones [...]” (Unicef, 2006, p. 6). En el programa de gobierno del Alcalde de Bogotá, Carlos Fernando Galán, se propone ampliar e impulsar los sentidos, los mecanismos y las prácticas de participación ciudadana; se pretende una ciudadanía que participa, incide y transforma; una acción ciudadana que se involucra en el ciclo completo de las acciones y políticas públicas distritales: diseño, implementación, seguimiento y evaluación; se trata de una participación bidireccional, permanente, clara y oportuna. En el texto Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana se

propone una educación integral para las niñas, niñas y adolescentes de las instituciones educativas de Bogotá, y se define la formación integral como un proceso continuo, permanente y participativo que tiene en cuenta el desarrollo socioemocional y la ciudadanía desde un enfoque de identidad de género, cultural, y territorial, así como de dignidad, derechos, convivencia y participación social y política. Francesco Tonucci habla de una comunidad educativa que participa y es corresponsable de los desarrollos de la formación, alude de manera particular a que niñas, niños y jóvenes participen de la definición de la reglas, así como de su implicación en darlas a conocer y garantizarlas; también de la importancia de que niñas, niños y jóvenes mantengan un rol protagónico en la gestión de su educación; así mismo, nos habla de una escuela que establece maneras de participar y escuchar las voces de los directamente implicados. Finalmente, en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida” se habla de ciudadanías activas y participativas que construyen paz y justicia social, mediante el fortalecimiento de los liderazgos juveniles y promoción de la participación social.

Estos cuatro documentos referenciados aluden a una participación ciudadana activa, que se involucra en los designios del país y en la creación de las condiciones para el desarrollo de las capacidades política, económica, social y cultural. Bajo este propósito político, la escuela juega un papel

determinante; se constituye en el escenario privilegiado para dignificar la vida de niñas, niños y adolescentes; contribuye a la construcción de su sentido y proyecto de vida, y aporta al fortalecimiento de la democracia. En ese sentido, la educación y la cultura ciudadana son las principales herramientas para lograr cambios sociales y culturales en Bogotá. Una educación que garantice el desarrollo de las capacidades de la niñez y la juventud para su vida, la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI.

La participación ciudadana de la niñez y la juventud es un derecho y las instituciones sociales y, con ella, la escuela es responsable ética, política y pedagógicamente de promoverlo, garantizarlo y de restituirlo cuando sea necesario. De acuerdo con UNICEF (2022), el derecho a la participación ciudadana de niñas, niños y adolescentes implica que estén informados sobre los temas de su interés, que puedan dar a conocer sus opiniones, puntos de vista y propuestas que sean de su interés; también a ser escuchados y a incidir en la toma de decisiones que afecten su bienestar.

Un propósito central de la investigación que le dio origen a este libro consistió en reconocer aquellas prácticas emergentes que fortalecen la participación ciudadana de niñas, niños y adolescente en seis instituciones educativas distritales. Entre los hallazgos más relevantes, se puede destacar, según lo reportado por las seis CMIFI, las siguientes hipótesis:

1. La participación ciudadana de la niñez y la juventud en la escuela está directamente relacionada con la formación ciudadana, ética y política, en clave de desarrollo de las competencias socioemocionales y ciudadanas.
2. La participación ciudadana de la niñez y la juventud en la escuela es un derecho; por tanto, se espera que la escuela cree condiciones reales para garantizarlo.
3. Un aspecto fundamental para fortalecer la participación ciudadana de niñas, niños y jóvenes en la escuela consiste en promover comunidades de pensamiento colaborativo, del hacer colegiado y de un proyecto pedagógico de largo aliento.

A partir de lo dicho, es posible concluir que la escuela y con ella las variadas dinámicas organizativas, de gestión y del quehacer de maestras y maestros constituyen procesos, prácticas e interacciones que contribuyen a la participación ciudadana, el ejercicio de la ciudadanía y la garantía del derecho a la participación. También es posible afirmar que el potencial de la escuela para crear condiciones de formación política, ética y ciudadana es perfectible y requiere, según lo dicho por las CMIFI, seguir apostando por aunar esfuerzos con todos los implicados para garantizar una vida democrática, con mayores niveles de participación de la niñez y la juventud en la toma de decisiones y la creación y sostenibilidad de proyectos colegiados. En suma, los hallazgos

de esta investigación nos hablan del posicionamiento ético, político y ciudadano de maestras y maestros, así como de niñas, niños y jóvenes.

La tabla 1 sintetiza los principales hallazgos en términos de hilos y planos discursivos, de manera tal que el lector puede observar los focos de la conversación y sus puntos de relación. En la tabla se proponen dos hilos discursivos. El primero corresponde al horizonte pedagógico-formativo de la participación ciudadana delinea una intención de formación, unas prácticas y unos saberes que pueden sintetizarse en dos planos discursivos: el enfoque de derechos y el enfoque de las capacidades. Con respecto al primer plano, el foco está puesto en la consolidación de una comunidad política de derechos y deberes, y, en el segundo, en el desarrollo de capacidades ético-políticas y ciudadanas, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.

Entre tanto, el segundo hilo discursivo hace referencia a la gestión pedagógica y comunitaria, y subraya las acciones pedagógicas de aula, institucionales e interinstitucionales que son necesarias para fortalecer la participación ciudadana de niñas, niños y adolescentes. En el plano del enfoque de derechos, se resaltan las prácticas pedagógicas que resultan más favorables a la participación ciudadana y, en el plano del enfoque de las capacidades, se priorizan las prácticas colaborativas y las alianzas territoriales que conducen al cuidado y la protección de la niñez y la juventud en las instituciones educativas distritales.

En cuanto al enfoque de derechos, cabe anotar que este hace referencia al marco conceptual que busca contribuir al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, específicamente en lo relacionado con su dignidad, su libertad y sus condiciones de igualdad. A partir de esta orientación normativa, de acuerdo con UNICEF (2022), el Estado es responsable de respetar, proteger, garantizar, restituir y reparar los derechos a todos los ciudadanos. Por su parte, la escuela juega un papel cardinal en la realización de los derechos, puesto que complementa la labor del Estado, apoya y refuerza el respeto de los derechos

Con respecto al enfoque de las capacidades humanas, Echavarría *et al* (2022) plantean que la escuela crea oportunidades para que niñas, niños y adolescentes puedan elegir lo que los hace dignos por sí mismos. Por tanto, el potencial que tiene la escuela para fortalecer la participación ciudadana es de gran alcance, particularmente en su capacidad para estructurarse como un escenario profundamente democrático y plural, que puede proveer condiciones, procesos, procedimientos y prácticas para que toda la comunidad educativa se involucre en la toma de decisiones y proponga y desarrolle proyectos conducentes a la dignificación, la justicia y la igualdad.

Tabla 8. Hilos y planos de la participación ciudadana de niñas, niños y jóvenes

Hilos discursivos ¹	Planos discursivos ²	
Topicalizaciones	Enfoque de los derechos	Enfoque de las capacidades
<p>Horizonte pedagógico de la participación ciudadana de la niñez y la juventud.</p>	<p>Ser comunidad educativa, pero también comunidad política.</p> <p>Reconocer los principios de dignidad, equidad y de justicia como criterios de relación, de asociación y de participación escolar. El proceso participativo es de naturaleza igualitaria.</p>	<p>Ser comunidad educativa, pero también comunidad social e interinstitucional.</p> <p>Desarrollar capacidad ético-política y ciudadana de quienes están involucrados en la toma de decisiones.</p> <p>Proponer mecanismos, proyectos y acciones que favorezca la participación en sus diversos componentes, de conocimiento, procedimentales, actitudinales y programáticos.</p>
<p>La gestión pedagógica y comunitaria es una condición.</p>	<p>Prácticas pedagógicas democráticas, del cuidado, el respeto y el reconocimiento de la diferencia.</p> <p>La corrección con respeto.</p> <p>La interacción democrática y concertación.</p> <p>Protección de los derechos y fortalecimiento de su restitución y garantía. Incentivar la creatividad y la realización de actividades en el marco de proyectos.</p>	<p>Hacer sostenible las alianzas requieren de proyecto comunitarios y educativos diseñados y planeados entre la escuela y la comunidad.</p> <p>Prácticas e interacción entre actores educativos y comunitarios para el cuidado de la niñez y la juventud.</p> <p>Iniciativas comunitarias de atención, protección.</p>

¹ Son los "procesos discursivos temáticamente uniformes. Cada hilo discursivo tiene una dimensión sincrónica y otra diacrónica. Un corte sincrónico en un hilo discursivo posee un cierto rango cualitativo -finito-. Dicho corte se realiza con el fin de identificar lo que se ha dicho o lo que era, es y será decible en un particular punto del pasado, el presente o el futuro, en otras palabras, en el correspondiente presente, entendido en su gama de apariciones" (Jäger, 2001, pp. 80-81).

² Se refiere a las formas societales desde las que se produce la enunciación. Los "hilos discursivos operan en varios planos discursivos (ciencia, o ciencia política, medios de comunicación, educación, vida cotidiana..." (Jäger, 2001, p. 83).

De acuerdo con lo expresado por quienes hicieron parte de las seis CMIFI en esta investigación, la participación ciudadana en la escuela **(1)** es una *práctica* intencionada pedagógicamente, que propicia otras maneras de experimentar las relaciones de poder, la toma de decisiones, el sentido del derecho y la aplicación de las normas; **(2)** es una *experiencia* que irrumpe, en cierta medida, en la monotonía de la escuela, específicamente cuando estudiantes y maestros libremente se congregan para llevar a cabo proyectos o experimentar maneras de fortalecer y vivir el liderazgo; **(3)** es un *derecho* que impregna de posibilidad la vida cotidiana de la escuela y da apertura al libre desarrollo de niñas, niños y jóvenes; **(4)** es un principio de mutualidad que congrega y cohesiona la comunidad educativa; **(5)** es una *acción excepcional* que, si bien tiene el propósito de constituirse en una marca de la escuela, aun se sigue trabajando en ello.

En cuanto a **los propósitos de la participación ciudadana**, puede inferirse que la *participación ciudadana* se fundamenta en la idea de un ciudadano que tiene derechos y deberes, que es posible formar y encausar hacia acciones e interacciones de mayor interdependencia y compromiso con lo que un ser humano puede hacer y ser durante su vida en la escuela; así mismo, con aquellas expresiones de la libertad humana en las que se reconoce el carácter vinculante de la norma y se manifiesta reciprocidad con su sentido regulador; también con aquellos modos de

convivir que asumen la diversidad y la diferencia como formas determinantes de la construcción de una democracia escolar. Finalmente, la participación implica compromiso, promesa de buenos comportamientos, con el propósito de mantener una dinámica de interacción y convivencia sin maltrato: “voy a hacer un compromiso y es no pelear”. Este propósito de la participación está asociado con el buen comportamiento, tanto de los estudiantes, como de los adultos que están en interacción constante con las niñas, los niños y los jóvenes. Al respecto, se espera que quien oriente la convivencia, el cumplimiento de la norma o proponga un modo de interacción, ya sea en el salón de clase o en los espacios de descanso, lo haga desde el respeto y el buen trato; ayude a crear condiciones de seguridad y de confianza; y abra oportunidades para que se dé una expresión libre y sin vergüenza, que evite juzgar y atemorizar, que contribuya a perder el miedo y ganar en seguridad. Liderar, tomar la palabra o proponer hacer cosas requiere de la persuasión, el cuidado por el otro, el respeto por su manera de ser y expresar. Implica, según lo dicho por una CMIFI, “no tratar mal a las personas”, tener actuaciones calmadas, retroalimentar con paciencia y no burlarse de quien da a conocer su punto de vista o se equivoca en el uso de la palabra.

En relación con **las dimensiones de la participación**, quienes estudian participan de su aprendizaje, son quienes al mismo tiempo en

conjunto con sus familias y maestros coproducen un quehacer de mutuo beneficio. Aunque parece una verdad de a puño, es fundamental para comprender las reglas de juego en las que se producen posiciones y posicionamientos del orden social y político centrales para repensar el ejercicio ciudadano de niñas, niños y jóvenes. La educación es un derecho y quien se benefició de él es un ciudadano con derechos. Por tanto, ir a la escuela, estudiar, interactuar con los amigos, cumplir con las labores propuestas por los maestros es parte de hacerse partícipe de esta dialéctica entre el derecho y el deber. Podría afirmarse que este tipo de participación es natural, estructural y obvia, pues quien va a la escuela, además de ser un ciudadano con derechos, es un ser humano con capacidades y con potenciales por seguir desarrollando.

Un segundo nivel de la participación podría definirse bajo los parámetros de los aportes, las contribuciones; involucrarse en proyectos y hacer que estos tengan sentido para otros, ganar confianza y liderazgo y hacer de la vida cotidiana de la escuela también una posibilidad para el encuentro, la risa el ocio, así como para la conquista de espacios del reconocimiento y despliegue de otras habilidades, adicionales a las académicas, hace pensar en un participación contributiva, vinculante y de asociación. Un tercer nivel de la participación es el poder de decisión que entraña el tipo de prácticas ciudadanas de niñas, niños y jóvenes con capacidad de congregarse,

liderar, proponer, sostener una labor, opinar y dar a conocer su sentir.

Respecto de **los desafíos de la participación ciudadana**, se reportan algunos avances que guardan coherencia con esta orientación; por ejemplo, cuando se incentivan prácticas de gestión territorial para ampliar y diversificar la oferta de formación, se convoca a la comunidad educativa para repensar los símbolos de identidad de la institución educativa o se conforman alianzas para discutir y hallar soluciones conjuntas a temas de cuidado y seguridad. No obstante, también habría que decirlo, estas son iniciativas de tres de las instituciones educativas, de las seis que participaron, lo cual podría ser indicativo de la necesidad de seguir trabajando en cómo hacer de la participación ciudadana de la niñez y la juventud una práctica radicalmente democrática.

Queda, igualmente como desafío, que se propicien prácticas deliberativas que estén relacionadas con el reconocimiento y la denuncia moral, más que con dicotomías entre derecho y deber. Tener presente que la participación es un derecho fundamental de la ciudadanía; está ligada a la institución educativa para potenciarse como un principio de la Convención sobre los Derechos del Niño y, con ella, como criterio de actuación, organización y promoción del bienestar, el cuidado, la autonomía, la agencia, la pertenencia y la autodeterminación. Por tanto, es importante que cada vez más haya espacios para problematizar su sentido y la manera como el discurso se lleva a la práctica.

Pensar y decir con voz propia quizá es la característica más representativa de la que hablan niñas, niños y jóvenes, ya sea porque se dé de manera explícita y se propicie a través de diversas actividades escolares, o porque se enuncie como una situación deseada. Uno de los propósitos de tener voz propia y de darla a conocer es por el potencial que esta tiene en la concreción de acuerdos y proposición de proyectos conjuntos; sin embargo, surge la necesidad de crear canales de comunicación abiertos, de formación socioemocional, de confianza en los líderes y de cómo sus acciones contribuyen a la transformación. En esa misma vía, resaltar la importancia de la participación, la apertura de espacios para el bienestar, la democratización de la información y el respeto por las ideas y creencias. Se mencionan desafíos como la falta de apoyo institucional, la competencia en la participación y la necesidad de adaptarse a diferentes enfoques pedagógicos.

Despertar el interés, la motivación de la niñez y la juventud, su disposición a ayudar, indica un nivel de la participación importante, con el cual podrían lograrse niveles más avanzados de toma de decisiones, ideación y creación de oportunidades; sin embargo, del proceso de investigación se deriva una interpelación fuerte a la escuela para pensar con mayor relevancia este tipo de prácticas: más flexibles, lúdicas, llamativas y, quizá, mucho más acordes con el desarrollo integral, estético, corporal y psicomotor de niñas, niños y jóvenes. La palabra proactiva, la reflexión

con conciencia y la reconstrucción conjunta son alternativas de un quehacer pedagógico encaminado al fortalecimiento de la participación ciudadana de niñas, niños y jóvenes en la escuela.

Hay coincidencia entre lo que piensan las niñas, los niños y los jóvenes con algunos planteamientos de los adultos. La participación es una práctica cotidiana que se intenciona desde unos propósitos formativos. Se abren espacios, se promueven principios, se realizan proyectos, se organizan propuestas. La participación ciudadana encarna un principio de respeto y cuidado por quien habla. Requiere de unos tiempos, una sistematicidad de la acción, unas acciones conjuntas e individuales, así como un propósito. No obstante, para participar en estas propuestas se requiere de un buen manejo pedagógico, que oriente de modo dinámico, interesante y claro la acción de quienes participan.

En referencia a **las recomendaciones para fortalecer la participación ciudadana**, se espera que las instituciones educativas hagan de la participación ciudadana una práctica sistemática, un derecho permanente y una intención formativa explícita y vinculante; esta requiere, además, reconocer las circunstancias y las posibilidades en la que se dinamiza como una práctica de poder democrática para fortalecerla o una práctica de poder dominante para contenerla.

Evitar la humillación y construir el reconocimiento

Es esencial reconocer y respetar la diversidad de las personas, especialmente en contextos educativos. Esto implica evitar corregir de manera agresiva para no generar temor en los estudiantes al expresarse, ya que cada individuo tiene su propio estilo de aprendizaje. Es fundamental actuar con calma y brindar retroalimentación de manera constructiva, y hacer énfasis en el aprendizaje a partir de los errores sin críticas ni burlas. Proporcionar seguridad y validar las ideas de los estudiantes les permite sentirse confiados para expresarse libremente y contribuir de manera significativa al proceso educativo. Estas prácticas fomentan un ambiente de aprendizaje respetuoso y empático, que favorece el desarrollo integral de los estudiantes y promueve una cultura de tolerancia y aceptación en la comunidad educativa. Las siguientes expresiones corroboran lo expresado: “hay que entender que todos son diferentes y debemos respetarlos”, “...no les corrijan con agresividad para que no les dé miedo expresarse más adelante, ya que todos no aprendemos de la misma manera y hay que entender eso”; “darle a entender al aprendiz de forma adecuada que se ha equivocado y no criticarle y burlarse de ello, tenerle paciencia”, “darle seguridad al estudiante, es decir, validar lo que están diciendo, dar oportunidad a expresar lo que quiere...”

Hallar un camino para la isegoría

Es imperativo enfocarse en estrategias y dinámicas de poder que prioricen la expresión verbal sin importar su origen, con el fin de construir realidades inclusivas que reconozcan la diversidad, la diferencia y la pluralidad. Esto implica fomentar el bienestar, la motivación y la promoción de un trato respetuoso y sereno dentro de los entornos educativos y sociales. Así mismo, es fundamental establecer planes de trabajo colaborativo con los docentes, que brinden confianza, respeto y faciliten el diálogo efectivo; también, ampliar los espacios de participación para todas las voces y promover el conocimiento mutuo para eliminar barreras que inhiban la participación por temor o vergüenza. Así mismo, es crucial evitar la crítica destructiva de ideas y fomentar un ambiente en el que nadie sea silenciado, sino que se motive la continuación del diálogo constructivo. Por tanto, la implementación de canales de comunicación efectivos garantiza que todas las voces sean escuchadas de manera equitativa, lo que promueve la concreción práctica, el ejercicio del principio de isegoría, según el cual todos tienen igual derecho a ser escuchados. Estas estrategias fortalecen la democracia participativa y contribuyen a la creación de entornos educativos y sociales más inclusivos y respetuosos de la diversidad y la autonomía de cada individuo.

Desarrollar habilidades socioemocionales y de proyecto de vida

Guiar la ejecución de proyectos implica fomentar la colaboración de los profesores para alcanzar metas colectivas y dotar a los estudiantes de herramientas para enfrentar desafíos, sin dejarse afectar por circunstancias adversas o comentarios negativos. Es crucial enseñar que nunca es tarde para superar la timidez y que nadie es perfecto; se debe promover el respeto mutuo y la no burla entre pares. Los talleres enfocados en salud mental y en métodos educativos constructivos son fundamentales tanto en el ámbito familiar como escolar.

Cada estudiante tiene derecho a expresarse libremente sin temor al juicio y con el apoyo de sus compañeros. Garantizar el derecho al habla y crear un ambiente seguro promueve la confianza para compartir opiniones y exponer ideas sin temor a la polarización entre “buenos” y “malos”. La formación socioemocional es clave para mejorar la empatía en las relaciones educativas y para alentar la expresión sin miedo al rechazo.

Es esencial aprender de los errores y fomentar una cultura de amabilidad y respeto, validando las opiniones de los estudiantes y brindando un espacio de expresión sin críticas injustas. La paciencia y la empatía son fundamentales para crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Por último, es necesario reflexionar antes de expresarse,

ofrecer tiempos y espacios adecuados para la comunicación efectiva, y evitar limitaciones que puedan coartar la libre expresión y el intercambio de ideas constructivas.

Fortalecer las prácticas de liderazgo y de proyectos comunes

Contribuir a un liderazgo positivo, fuerte y de cohesión orienta la escuela hacia una participación ciudadana mucho más viva, que favorece la integralidad y dignificación de las niñas, los niños y los jóvenes, así como sus interacciones y proyectos de vida: “Hacer grupos de estudiantes con unos líderes en los grupos para aprender cosas nuevas”; contribuir a que se perciba una idea del bien común, fortalecer lazos comunitarios. “La participación surge de acciones colectivas que buscan mejorar las condiciones de vida” y que se van irradiando en la comunidad y los estudiantes hasta implicar nuevos alcances: participar sin que lo pida el maestro, involucrarse en actividades, trabajar en equipo, conformar redes, vincular otros proyectos al colegio. Esta dinámica demanda un espíritu abierto a la creatividad y a la producción de nuevas ideas, que sin duda implica responsabilidades de nuevos tiempos y esfuerzos y, a la vez, sienta las bases para prácticas colectivas transformadas, que tienen como pilares tanto la confianza en los líderes actuales como la génesis y el fortalecimiento de nuevos liderazgos con carácter transformacional.

Posicionar ética y políticamente la participación

Todo parece indicar que la participación ciudadana está intrínsecamente vinculada a dinámicas de poder, en las que ciertas voces de autoridad suelen determinar las propias condiciones para que ella se realice. Sin embargo, es importante comprender que la participación no es simplemente una acción voluntaria, sino un proceso complejo en el que las personas expresan sus necesidades, acuerdos y conflictos, y buscan formas de abordarlos. No toda forma de participación es necesariamente positiva; por tanto, es crucial que esté mediada por principios éticos, de reconocimiento del otro y la capacidad de resolver conflictos de manera constructiva.

Es evidente que aún falta un mayor compromiso participativo, a pesar de la existencia de numerosos escenarios diseñados para ello. La participación no debe limitarse a quienes tienen mayor visibilidad o protagonismo, sino que debe incluir también a aquellos que son más silenciosos o menos representados. Participar no solo implica tomar acción, sino también tener agencia y capacidad propositiva. La participación ciudadana debe ser concebida como una práctica intencionada que se planifica y desarrolla pedagógicamente. Su objetivo principal debe ser crear espacios de producción conjunta en los que todos los implicados tengan la oportunidad de proponer y contribuir a una agenda, actividad o proyecto común. Es crucial reconocer que la

participación es un derecho de todos, no exclusivo de ciertos grupos o individuos destacados. Se destaca la importancia del interlocutor válido en los procesos participativos, en los que cada persona tiene algo valioso que aportar. Además, se hace hincapié en la influencia del posicionamiento y la imagen que las personas proyectan en los contextos participativos, así como en la necesidad de alinear ideas y visiones para lograr resultados efectivos. En resumen, para fortalecer la participación ciudadana de manera significativa, es necesario abordar estos aspectos y trabajar en la construcción de espacios inclusivos, éticos y participativos para todos los ciudadanos.

Proponer una pedagogía para el desarrollo integral de la niñez y la juventud

La participación está estrechamente relacionada con el desarrollo humano, especialmente en el ámbito del pensamiento de las personas involucradas. Es crucial no perder de vista a individuos con un gran potencial creativo, ya que la participación no debe considerarse una distracción ni desviar el enfoque de la clase hacia propósitos irrelevantes. Más bien, la participación es fundamental para comprender los intereses de niñas, niños y jóvenes, y la consigna principal es escuchar y permitirles expresarse libremente. El intercambio de ideas entre profesores y estudiantes, llevando a la práctica lo aprendido en el aula, es esencial para dar significado y relevancia a la participación. Sin embargo, también implica comprender y superar las barreras lingüísticas y

culturales que pueden limitar la participación a aquellos que se asemejan a ciertos estándares preestablecidos. La apertura de espacios de reflexión y acción en pro del bienestar colectivo es una acción transformadora que fomenta la consideración de múltiples perspectivas. Es importante reconocer que desde temprana edad se percibe un espíritu lleno de esperanza en los niños y jóvenes, y es fundamental nutrir y fortalecer este espíritu a lo largo de su desarrollo. La participación, vista como un proceso continuo en la trayectoria de vida, no solo implica expresarse, sino también construir, movilizar y desarrollar la autonomía y la capacidad de toma de decisiones. En este contexto, es esencial evitar juzgar durante el proceso de construcción participativa y promover una ampliación democrática que sea respetuosa y entusiasta hacia la diversidad de ideas y opiniones. De esta manera, se fomenta un ambiente en el que la participación se convierte en un motor de esperanza y posibilidad para el desarrollo integral de las personas y la sociedad en su conjunto.

Incentivar una participación crítica y transformadora

Configurar una mirada crítica y consciente de la vida y de las condiciones que la rodean, así como adelantar acciones con un sentido transformador de las mismas, implica un proceso de aprendizaje que sólo es posible hacer mediante un intercambio constante de valores y principios,

proyecciones de resultados y, finalmente, concertaciones para el desarrollo mismo tanto de las acciones individuales como colectivas. Una participación de este talante implica entonces fijar posiciones dentro de una comunidad de sentido, identificar los consensos y disensos, y acordar los modos mismos de la acción. Ello demanda un dinamismo y una flexibilidad de la propia red comunitaria, en clave de comunidad educativa o de manera más amplia como comunidad territorial, y teniendo como base el bien común; así mismo de procesos de adaptabilidad y flexibilidad del colegio.

En la dialéctica entre los fines personales y los comunitarios, es imperativo identificar los espacios y oportunidades de confluencia entre los mismos, y precisar qué puedo aportar. En algunos casos, conduce a una postura con conciencia reflexiva del tipo “soy parte del problema y soy parte de la solución”, lo que implica también un movimiento de apertura y una disposición para acordar los pasos a seguir a partir de la lectura compartida de una situación o contexto, en procura de abordar problemáticas y buscar soluciones. Desde ese punto de vista, la participación es una concertación o negociación que se distancia de un sentido puramente transaccional pues se proyecta y se perfecciona no sólo en los fines de un horizonte de cambio compartido sino en sus propios alcances de realización colectiva.

Reconocer una participación que problematiza, pero es proactiva

Hay un reconocimiento de la importancia de la participación, de sus alcances y profundas limitaciones; se reconoce, por parte de la CMIFI, que la participación abre puertas, contribuye a que niñas, niños y adolescentes salgan del anonimato y se visibilicen ante sus pares y maestros como líderes. En contraste con esta dimensión positiva y propositiva de la participación, hay quienes afirman que participar en la escuela no tiene sentido, que no vale la pena y, por tanto, restan importancia a esta práctica ciudadana. Quizá, esto último se deba a que, en algunos casos institucionales, no es tan claro qué significa, en el sentido amplio de la democracia, el ejercicio de la ciudadanía y la perspectiva de derechos, la participación ciudadana, como tampoco es tan claro que implica crear una condición sostenida en el tiempo para que niñas, niños y adolescentes ejerzan sus derechos. Al parecer, incurrir en prácticas de solicitar permiso, rogar para que apoyen los procesos de participación, buscar para abrir espacios institucionales muchos más sistemáticos y permanentes y no obtener respuestas afirmativas, dar ideas y que estas no sean tenidas en cuenta, no estar apoyados por los directivos, desestimula el espíritu democrático. De ello dan fe expresiones como “hay derecho a la palabra, pero no derecho a la actua-

ción”, “los profesores o demás representantes tienen conflictos con que estés tomando poder acerca de tus acciones”, “hay participación, pero hay competencia”.

En otras palabras, se busca una participación con real preocupación. Lo que implica pasar de la representación a la preocupación de involucrar diversos implicados de la educación, de mostrar mayor interés por el futuro de vida de los niños y los jóvenes, una participación que forma parte de la vida, una participación que se viva desde el reconocimiento del otro y la sensibilidad a la presencia del otro (de cómo se siente, piensa, expresa, de diálogo). Una participación que se produzca en un espacio de tranquilidad, confianza y serenidad, en el que no haya burlas, menosprecio o conflicto en torno a las ideas. Las siguientes expresiones así lo ratifican: “todos debemos tener derechos humanos”; “seamos mejores personas, no nos metamos en líos”; “aprovechemos que estamos en la escuela, no todos pueden ir al colegio” y la idea es “dar más confianza al otro como valioso..., mirar desde el corazón a todo aquel con el que se teje”.

Identificar los principios y las políticas de la participación ciudadana

De acuerdo con los puntos de vista de dos de las CMIFI, los principios formativos de la participación ciudadana se fundamentan en tres

pilares: la satisfacción personal, la equidad social y la sostenibilidad biocéntrica. Estos principios se materializan en prácticas, estrategias y proyectos que involucran a los distintos actores de la comunidad educativa en acciones tales como rituales y espacios regulares de encuentro, reuniones semanales, todo ello con el propósito de fomentar el sentido de pertenencia y fortalecer los lazos comunitarios. Un elemento clave para promover una cultura de la participación consiste en diseñar y llevar a cabo políticas institucionales que sean claras en la redistribución del poder y en la contención de relaciones que pueden llegar a ser dominantes y de imposición de ideas. Por tanto, políticas que privilegian relaciones de poder basadas en la colaboración y la participación de directivos, estudiantes y profesores. Se trata de una participación colaborativa que promueve un proyecto de vida integral, que incluye la formación para la vida, la búsqueda de sentido y la construcción de una realidad colectiva, así como la unión de todos los miembros de la comunidad educativa en torno a objetivos comunes que refuerza la idea de una participación viva, en la que el sentir y el saber se complementan.

Ser consciente de los resultantes de la participación

Formar en la participación ciudadana de niñas, niños y adolescentes desarrolla su capacidad política, ética y ciudadana, lo cual se explicita en

la configuración de nuevas colectividades, caracterizadas por un trabajo colaborativo, abierto y flexible. Este tipo de participación implica la construcción de una fuerza conjunta que reconoce la importancia de los mecanismos de regulación y los canales de comunicación oportuna y asertiva. Asimismo, motiva la escucha activa y la creación de proyectos conjuntos, lo cual contribuye significativamente a reconocer la historia y experiencia de cada individuo, abrir espacios a la diversidad y propiciar la construcción de espacios seguros y confiables para todos los involucrados. Además, fortalece los lazos comunitarios y produce mayores niveles de felicidad en los participantes, lo que resalta la importancia de fomentar y promover la participación ciudadana desde edades tempranas. Estos hallazgos apuntan hacia la necesidad de seguir promoviendo estrategias y políticas que incentiven y faciliten la participación de las nuevas generaciones en la vida social y política, lo que implica reconocer su potencial transformador en la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática.

A manera de conclusión

En suma, se reconoce y se valora aquí una noción de niñez y juventud con capacidad ciudadana, con habilidades para liderar, proponer espacios de encuentro y hacer parte de la realización de proyectos para el beneficio común. Sin embargo, particularmente en lo referido

a la toma de decisiones relacionadas con asuntos académicos, como por ejemplo qué aprender o bajo qué metodologías lograrlo, no se halló información relevante que pudiese ser reflejada en este análisis.

De conjunto, se reconocen tres componentes de la participación: un individual de motivación y buena voluntad, otro comunitario de hacer con otros y uno de impacto de lograr transformaciones como resultado de la acción conjunta. Esto coincide con el planteamiento de UNICEF (2022), en el sentido de que:

El derecho a la participación deriva del reconocimiento de que todo ser humano tiene derecho a la igualdad, dignidad y a la autodeterminación. El involucramiento de los individuos en los asuntos que les afectan es crucial para esa experiencia de dignidad humana. La participación contribuye al empoderamiento de los niños, niñas y adolescentes para que tengan confianza en ellos mismos, construyan redes de colaboración, y activamente participen en la realización de sus derechos. En otras palabras, tener la posibilidad de ser escuchado y tomado en consideración promueve un sentido de autoestima y la capacidad de influencia, fortalecida a través de un mayor entendimiento de la reciprocidad y la naturaleza colaborativa de la participación (p. 7).

Tanto desde los aspectos propositivos de la participación como desde aquellos asuntos que requieren una revisión para su mejoría, hay indicios de que en las CMIFI hay un nivel de

apropiación profunda del conocimiento acerca de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Se menciona con frecuencia la importancia de la participación para sostener procesos y dinámicas mucho más democráticas en la escuela. Esto implica, entre otras preocupaciones, ampliar los escenarios, los mecanismos y las intenciones formativas de la participación ciudadana de niñas, niños y adolescentes. Así, por ejemplo, se habla del derecho a ser escuchado y a que lo que se proponga sea tenido en cuenta como parte de las decisiones. Es clara dicha orientación; no obstante, el desafío es hacer de esta acción una práctica sistemática y compartida por la gran mayoría de los maestros, maestras y adultos que interactúan con las niñas, los niños y los adolescentes. En esa misma dirección, se requiere construir condiciones de sostenibilidad de prácticas mucho más democráticas, de cuidado y respeto, así como de superación de tiempos y espacios en la escuela que, por estar dedicados a la obtención de resultados académicos, descuidan los procesos de participación.

Los desafíos inherentes a la participación ciudadana en contextos educativos requieren de un enfoque integral e integrador que aborde diversas dimensiones y propósitos del ejercicio ciudadano. Entre estos desafíos se destaca la necesidad de ampliar y reconocer nuevas voces, trabajos y compromisos dentro de los procesos

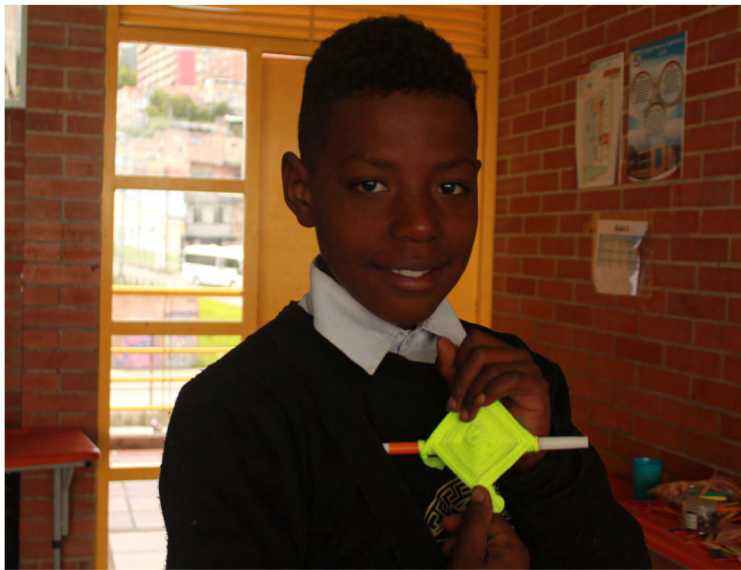
participativos; así mismo, gestionar de manera efectiva las emociones y los estados de ánimo de los participantes, ya que estos pueden influir significativamente en la dinámica y el resultado de la participación. También es importante trabajar en la creación de espacios horizontales y dialógicos que fomenten la escucha activa, el respeto mutuo y una organización eficiente; adicionalmente, es esencial dar lugar a las voces emergentes dentro del marco de la legalidad y la normativa vigente, que garanticen la legitimidad y efectividad de los procesos participativos. En ese mismo sentido, se debe enfatizar en la construcción colaborativa de ideas y la validación del ejercicio participativo en relación con el territorio y la comunidad; así mismo, es importante tener consciencia de las redes de apoyo disponibles para fortalecer la participación y fomentar una cultura de colaboración y apoyo mutuo. Promover una participación más espontánea y genuina implica crear entornos que favorezcan la confianza, el orden y la tranquilidad, y que permitan a los participantes sentirse libres de presiones externas y expresar sus ideas de manera auténtica y constructiva.

En conclusión, abordar estos desafíos de manera integral y colaborativa es fundamental para promover una participación ciudadana efectiva, inclusiva y transformadora en nuestras sociedades contemporáneas. La participación...



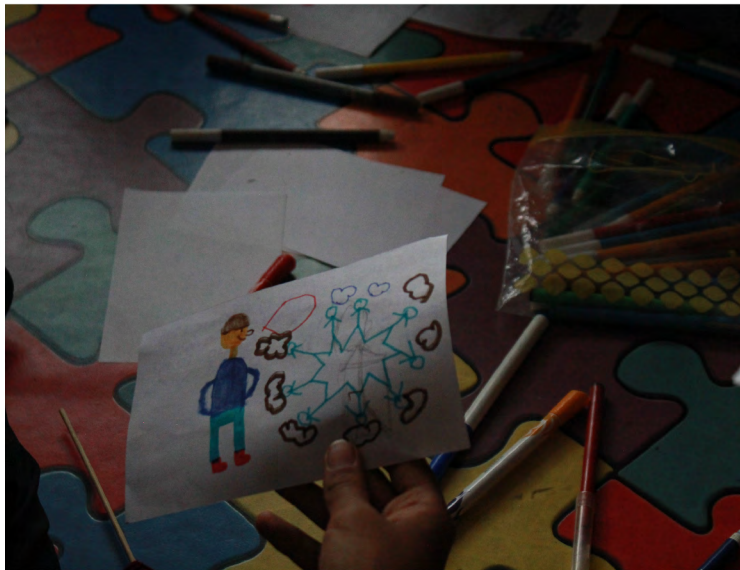


C o m i e n z a e n e l a u l a





S e a m p l í a a l a c o m u n i d a d





C o n e l c u e r p o



D e s d e e l a r t e





P a r a e l t e r r i t o r i o





P o r l a c i u d a d y e l p a í s



R e f e r e n c i a s

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito (2021). Misión de educadores y sabiduría ciudadana. La educación en primer lugar. Consultado el 24 de marzo de 2024. https://misioneducadores.educacion-bogota.edu.co/sites/default/files/2021-09/Doc_reulstados_19_ago_compressed.pdf

Departamento Nacional de Planeación (2023). Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 Colombia Potencia Mundial de la Vida. Consultado en 31 de marzo de 2024. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf>

Echavarría-Grajales, C. V., J.H. Vanegas-García, y González-Meléndez (2021). "La educación rural en clave de equidad y paz". *Equidad y Desarrollo*, (37), 145-167. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7>

Programa de gobierno Carlos Fernando Galán (2024). Consultado el 28 de marzo de 2024. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/administracion-distrital/programa-de-gobierno-carlos-f-galan-alcalde-de-bogota-2024-2027>

UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Madrid, UNICEF, comité español. Documento consultado el 27 de marzo de 2024. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF (2022). Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes. Serie de formación sobre el enfoque basado en derechos de la niñez, módulo 4. Santiago de Chile UNICEF. Consultado el 27 de marzo de 2024. <https://www.unicef.org/chile/media/7031/file/Mod%204%20derecho%20participacion.pdf>



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP



ISBN (Digital): 978-628-7535-78-7