

La participación escolar: ¿un juego de adultos?*

Fecha de recepción: 15 de julio de 2011
Fecha de aprobación: 01 de septiembre de 2011

Wilson Herney Mellizo R.**
Isabel Cristina Bedoya C.***

Resumen

La democracia neoliberal, en vez de producir ciudadanos, produce consumidores y el entramado resultante es una sociedad atomizada de individuos no comprometidos que se sienten desmoralizados y sin ningún poder a nivel social. Reproducir o transformar esta cuestión es parte de la tarea de la escuela contemporánea. En ello, la participación escolar se ve seriamente comprometida. Más allá de una preocupación teórica, mediante la identificación de la relación entre educación y participación, el artículo —producto de una investigación cualitativa— busca comprender los modos, las vivencias, los sentidos y los significados que de tal relación tienen los niños y las niñas escolarizados en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria de tres instituciones educativas del Distrito Lasallista de Bogotá. Se trató en este caso de analizar, desde la teoría fundada, la práctica pedagógica llamada participación escolar en las historias de participación que narran los niños y las niñas, y en la conciencia vivida por ellos y ellas. En otras palabras, el artículo permite hacer hablar en el presente las experiencias vivas sobre la participación infantil en cuatro ámbitos escolares: la elección del gobierno escolar, la práctica pedagógica en el aula, la actividad pastoral y, finalmente, la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: participación escolar, derecho a la participación, derechos de los niños y las niñas, teoría fundada, pedagogía lasallista.

* El presente artículo surge en el marco de la investigación “El derecho a la participación de los niños y las niñas del distrito lasallista de Bogotá”.

** Trabajador social, Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Actualmente es docente investigador del Programa de Trabajo Social de la Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Candidato a Magíster en Estudios Culturales, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Derechos Humanos, Universidad Andina Simón Bolívar - Sede Quito, Ecuador. Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Especialista en Intervención Sistémica de la Familia, Universidad Santo Tomás de Aquino, Bogotá, Colombia. Miembro de los grupos de investigación en Democracia, cultura y derechos humanos (D), y Construcción disciplinar en trabajo social (D). wmellizo@unisalle.edu.co

*** Trabajadora social, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Magíster en Salud Pública de la misma Universidad. Docente investigadora del Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Miembro del Centro de Investigación en Hábitat, Desarrollo y Paz (Cihdep). Miembro del grupo Derechos humanos, democracia y cultura y del grupo Calidad de vida y política social. ibedoya@unisalle.edu.co

School Participation: A Grownup Game?

Instead of producing citizens, neoliberal democracy generates consumers, and the resulting framework is an automated society of uncommitted individuals who feel absolutely discouraged and powerless on a social level. Reproducing or transforming that question is part of the contemporary school's task, where school participation is seriously compromised. Beyond a simple theoretical concern, through the identification of the relationship between education and participation, the article — product of a qualitative research— looks to understand the ways, experiences, sense and meanings that school boys and girls have of such relationship. These children, who are from the third, fourth and fifth grade, come from three educational institutions from the Lasallista District in Bogotá. In this case, an attempt was made to analyze, based on Grounded Theory, the pedagogic practice known as school participation in the participation stories told by boys and girls as well as in their own awareness. In other words, the article makes it possible to speak in the present tense about the life experiences of children's participation in four school contexts: school council elections, pedagogical practice inside the classroom, pastoral activity and, finally, the daily school life.

Keywords: School participation, right of participation, children's rights, grounded theory, lasallista pedagogy.

A participação escolar: uma brincadeira de adultos?

A democracia neoliberal, em vez de produzir cidadãos, produz consumidores e o resultado é uma sociedade atomizada de indivíduos não comprometidos que se sentem desmoralizados e sem nenhum poder a nível social. Reproduzir ou transformar esta questão é parte da tarefa da escola contemporânea. Nisso a participação escolar se vê seriamente comprometida. Além de uma preocupação teórica, mediante a identificação da relação entre educação e participação, o artigo —produto de uma pesquisa qualitativa— procura compreender os modos, as vivências, os sentidos e os significados que de tal relação tem as crianças escolarizadas na terceira, quarta e quinta série do primário de três instituições educativas do Distrito Lasallista de Bogotá. Neste caso, tentou-se analisar, desde a teoria fundada, a prática pedagógica chamada participação escolar nas histórias de participação que são narradas pelas crianças, e na consciência vivida por elas. Em outras palavras, o artigo permite fazer falar no presente as experiências vivas sobre a participação infantil em quatro âmbitos escolares: a eleição do governo escolar, a prática pedagógica na sala de aula, a atividade pastoral e, finalmente, a vida escolar cotidiana.

Palavras chave: participação escolar, direito à participação, direitos das crianças, teoria fundada, pedagogia lasallista.

Introducción

Para Cajiao (1994), la escuela es un espacio útil para la emancipación, la dominación, la reproducción o la transformación. Puede ser un normalizador frente al sistema social, o lo contrario, contribuir a potenciar rupturas o puntos de fuga ante la opresión. En el primer caso, se piensa en un espacio que, pese a las nuevas corrientes pedagógicas y políticas desde las que se trata la cuestión escolar, se presenta como un escenario tutelado, autoritario, burocrático y rutinizado, reproductor del orden desigual, inequitativo y excluyente. En el segundo caso, se trata de pensar la escuela como un dispositivo constructor de sujetos y subjetividades emancipados, generador de ciudadanía, constructor de prácticas y escenarios democráticos. Tanto la experiencia cotidiana como las instancias formales de la vida escolar —entre ellas las clases, los gobiernos escolares o la vida académica u otros momentos significativos o de celebración—, construyen comunidad educativa portadora de una identidad colectiva, en uno u otro sentido.

Dada la preferencia de la pedagogía lasallista por desarrollar un modelo educativo orientado a la promoción y el respeto de los derechos de los niños y las niñas como componente esencial del mismo (Rodríguez, 2007), este estudio, luego de una seria revisión bibliográfica alrededor de algunos discursos que circulan sobre la infancia y la niñez, la participación y la escuela, los derechos de los niños y las niñas (PNUD, 2003), y el derecho a la participación, buscó contribuir a señalar la experiencia que viven niños y niñas sobre el derecho a la participación en el Distrito Lasallista de Bogotá¹. Se propuso, de igual manera, dar cuenta de algunas claves de interpretación sobre los alcances y límites en el ejercicio de este derecho por parte de la población infantil escolar vinculada a este modelo pedagógico.

A la fecha, existen algunos estudios sobre el Distrito Lasallista de Bogotá. Los pocos encontrados abordan temas relacionados con la práctica pedagógica, la gestión edu-

cativa o la situación general de los derechos humanos, el tema de los valores y la convivencia escolar; sin embargo, no se encontraron estudios que indaguen directamente por el derecho a la participación en las escuelas lasallistas en el país, menos en el Distrito de Bogotá. Entre los estudios consultados está la investigación denominada “Estado de los derechos de la niñez y la juventud en las obras lasallistas de América Latina y el Caribe” elaborado por la Corporación Universitaria Lasallista, de Medellín, y la Red Latinoamericana Lasallista (Relal) en agosto de 2007. Este estudio exploró, en la población escolar, aspectos que tenían que ver con la existencia de destrezas relacionadas con la discusión de los derechos humanos, el fomento de habilidades para juzgar situaciones, la promoción de habilidades sociales, los conocimientos en el tema de los derechos humanos, el clima democrático en el aula y las experiencias exitosas en el ámbito de educación en y para los derechos humanos.

Otro antecedente importante que se ubicó es la investigación sobre los derechos de los niños y las niñas del Distrito Lasallista titulada “Sentidos y prácticas en torno a los derechos de la niñez y la juventud” (Distrito Lasallista de Bogotá, 2005). Este estudio fue realizado desde la (entonces) denominada Facultad de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, y señaló de manera general una visión panorámica sobre los derechos de los niños y las niñas vinculados a las escuelas lasallistas de educación media vocacional, y planteó la necesidad de crear un observatorio con el propósito de monitorear los derechos de los niños en los ámbitos educativos.

La escuela es un espacio propicio para la vivencia y el aprendizaje de los derechos. En su interior se producen y reproducen permanentemente relaciones sociales en las cuales niños y niñas acceden a saberes, conocimientos, emociones y afectos, sentidos y significados de la cultura misma, tal como lo señala Paul Willis (en Castell et ál., 1994). En ello radica la función social de la educación.

Lo anterior se torna más importante al hablar de la participación escolar. Este es un potente dispositivo mediante el cual es posible la construcción de una esfera pública en la escuela. Si queremos hablar de una cultura política en los espacios escolares, la participación de los

1 El Distrito Lasallista de Bogotá es una de las dos divisiones administrativas del Instituto de los Hermanos de las Escuelas en Colombia. Fundado en 1928, en la actualidad tiene presencia educativa y religiosa en Bogotá, Cartagena, Cúcuta, Bucaramanga, Fusagasugá, Magangué, Orocué, San Vicente del Caguán, Sogamoso, Villavicencio y Zipaquirá.

niños y las niñas se registran como condición necesaria para la formación de ciudadanos y ciudadanas.

Precisamente, en la investigación “La escuela en la formulación de la esfera pública, una estrategia pedagógica para la formulación de cultura política en los espacios escolares”, Monroy (2006) caracterizó las vivencias de lo público en algunas instituciones educativas de la ciudad (Centro don Bosco III, IED Guillermo León Valencia, Colegio Juan del Rizzo, IED San Carlos y Colegio Juan Bosco). En dicho estudio afirmó que en las instituciones educativas se expresan ciertos fenómenos que afectan la formación de ciudadanos y el ejercicio de la democracia como característica de la actual cultura escolar. Menciona que, entre otras razones, esto se debe a la reducción del concepto de lo público a lo estatal- gubernamental como algo ajeno al mundo en el cual cotidianamente se desenvuelve la escuela; más aún, como algo ante lo cual es necesario estar a la defensiva, llevando a la comunidad escolar a asumir actitudes incluso hasta de destrucción de lo público. La investigación reitera la importancia de construir o formular propuestas y proyectos cívicos, sociales, políticos y pedagógicos que propugnen por la formación de una esfera pública sólida que permita generar una nueva cultura política y la formación de sujetos históricos, esto es, autores y actores de su propia historia, que demandan y hacen valer sus derechos, y están capacitados para cumplir los deberes que les permiten exigirlos. Este aspecto, que compartimos enormemente, nos resultó útil a la hora de comprender la experiencia de la participación escolar en el Distrito Lasallista de Bogotá.

Por otro lado, Gálviz et ál. (2007) es su estudio *No somos vulnerables, escuela y niñez en situación de vulnerabilidad*, abordaron la relación escuela y vulnerabilidad de los niños y las niñas de la ciudad. Allí se señala el papel de la educación como factor protector en la medida en que desarrolle estrategias pedagógicas para ayudar no solo a contener a los estudiantes sino a brindarles elementos de aprendizaje significativos para ser personas con la capacidad de dirigir su propia vida. La autora definió la vulnerabilidad social como el “grado de riesgo que la persona corre por su sola pertenencia a una clase, grupo, estrato social, minoría, etc., en contextos sociales, históricos y culturalmente determinados y que la inhabilita e invalida,

en la satisfacción de su bienestar inmediato o futuro” (p. 10). Entendemos entonces la participación escolar como una práctica social protectora y significativa para la vida de los niños y las niñas, un rasgo fundamental a la hora de explorar este tema en la vida de los estudiantes.

El mismo estudio identifica los factores e indicadores de la vulnerabilidad educativa y los organiza en tres grupos: los extraescolares, los académicos y la convivencia; para la investigación que dio origen a este artículo, tanto los factores académicos como la convivencia se convierten en dimensiones relacionadas directamente con el ejercicio del derecho a la participación. Su reconocimiento, mencionan los autores, ayuda a explicar el abandono o desinterés en los estudios y en la participación en la escuela por parte de los estudiantes. De igual manera, Gálviz (2007) entiende la categoría de vulnerabilidad social relacionada con las nociones de riesgo, carencia, daño y, necesariamente, con la resiliencia, e igualmente con los factores que la agencian: acude al concepto de Amartya Sen (2000, citado por Gálviz, 2007, p. 46) quien señala que “la libertad individual es un compromiso social, en el cual los individuos son concebidos como agentes activos de cambio y no solo como receptores pasivos de prestaciones”, y asocia la vulnerabilidad con la imposibilidad de los seres humanos para el logro de esa libertad cuando afirma que “la pobreza económica priva a los individuos de la libertad necesaria para satisfacer sus necesidades básicas inmediatas de alimentación, salud, buena educación, vivienda, saneamiento”.

Desde otro lugar, el estudio de Fernández et ál. (2005) aborda la relación de la democracia y la escuela partiendo de la pregunta: ¿Qué ha hecho, qué puede hacer y qué debe hacer la escuela por la democracia? Las respuestas a esta pregunta las desarrollan en seis aspectos: la educación como requisito de la ciudadanía, la experiencia material de la escolaridad, el gobierno escolar, la comunidad escolar, la justicia escolar y la cohesión social, y la educación como bien privado, público o corporativo. Es así como plantean que:

La ciudadanía es hoy un conjunto complejo de derechos y obligaciones para cuyo funcionamiento no basta la plasmación en las leyes. Requiere además, un conjunto de capacidades individuales que han de

ser desarrolladas o adquiridas. De la información que poseemos, nuestra actitud para convertirla en conocimiento para darle un uso práctico y eficaz y nuestra actitud para extraer de este sabiduría (para lograr así una vida digna y buena) dependen nuestras oportunidades de ejercer adecuadamente nuestros derechos (Fernández et ál., 2005, p. 16).

Estos autores reconocen en dicho estudio que el papel de la escuela como formación para el ejercicio de la ciudadanía exige “saber moverse en el escenario de una sociedad compleja en la que la mayoría de los derechos reconocidos no son automáticamente efectivos, sino que requieren cierto conocimiento y trabajo por nuestra parte [...] algunos de estos conocimientos, procedimientos y actitudes [son] desarrollados en la institución educativa” (p. 16).

Por otro lado, en el artículo de Alvarado et ál. (2005) se exponen algunos resultados parciales del proyecto de investigación “Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero” desarrollado en el 2002. El estudio explora las comprensiones que niños y niñas tienen en torno a la justicia, concepción que corresponde al enfoque de la socialización política, aspectos sin los cuales no es posible pensar la participación escolar.

Para Rodríguez (1989, citado por Vasco, 2007), la socialización política puede entenderse como el proceso a través del cual niños, niñas y jóvenes se vinculan al “pacto social”, adoptando o renegociando las reglas de convivencia y las concepciones, actitudes y conductas que un determinado grupo acepta como legítimas. Según Valerio et ál. (2007), esta manera de entender la socialización

[...] hace énfasis en el papel activo del sujeto, en las diferencias interindividuales y en el potencial de cambio de las instituciones y de las sociedades a partir de procesos intencionados de sus actores sociales; comparte el papel definitivo que juegan las circunstancias socio-históricas y la forma particular de apropiación que el niño o la niña hacen de ellas, en la construcción de sus actitudes, valores y comportamientos políticos; analiza la manera particular como se forma la competencia política en los niños y las niñas como capacidad de acción sobre sí mismos y como capacidad para

tener en cuenta elementos sociales y situacionales en sus acciones (p. 24-25).

El conflicto ayuda en los procesos de construcción social ciudadana, cuando estos procesos están centrados en las propias maneras de ver el mundo y de actuar de los niños y las niñas, quienes tienen recursos sociales desde los cuales pueden participar activamente en los procesos de construcción de ciudadanía y de fortalecimiento del tejido social (Borden y Berry, citados por Valerio et ál., 2007, p. 25). De otro lado, nos mostramos de acuerdo con la importancia de reconocer el mundo escolar a través de los modos de ver y actuar de sus propios personajes o, en palabras de Maslow (citado por Valerio):

[...] la necesidad de comprensión de la realidad de la vida de los niños y las niñas desde sus propias perspectivas es necesaria para generar estrategias más relevantes de educación ciudadana; es necesario reconocer que los niños y las niñas, como actores sociales, tienen métodos propios para enfrentar el conflicto y aprender de él; tienen impacto más sostenibles que aquellas estrategias diseñadas desde afuera por expertos adultos, métodos que dependen de sus propias maneras de entender los procesos de interacción social (p. 25).

Como una manera de garantizar procesos participativos cualificados que enriquezcan los espacios en los que se construye la democracia, se privilegian

[...] los procesos participativos de socialización política con niños y niñas, que parten realmente de lo que ellos y ellas piensan y de sus maneras infantiles de actuación, y transforman las relaciones de poder entre personas adultas y personas menores basándose en la cooperación, el respeto y la equidad, generan mayores niveles de empoderamiento y mejores condiciones para construir procesos de interacción más justos y equitativos tanto en la vida cotidiana de los niños y las niñas como en aquellos contextos más amplios que en un sentido u otro afectan sus maneras de relacionarse socialmente (Valerio et ál., 2007, p. 25)

A partir de la investigación adelantada, el estudio de Valerio et ál., afirma que

[...] tal como lo demuestran algunos estudios con niños y niñas, aún con menores de 7 años, se advierte su capacidad para asumir roles significativos en los procesos de participación y producir efectos

positivos en el comportamiento social de sus comunidades, en programas en los que reconocían sus derechos y responsabilidades, se les permitía el ejercicio de un rol activo y se tenían en cuenta sus puntos de vista. Para generar estos efectos positivos en los niños y las niñas, los programas participativos tienen que desarrollarse con criterios democráticos, de equidad y de no discriminación, y explorar y respetar sus mundos a nivel conceptual, ideológico, cultural, ético, político y social (p. 26).

En este orden de ideas, se planteó como pregunta de investigación una cuestión para explorar y comprender en las escuelas: ¿cómo se caracteriza la experiencia escolar cotidiana de los niños y las niñas sobre el derecho a la participación en el Distrito Lasallista de Bogotá?

La investigación se desarrolló con once niños y niñas estudiantes de instituciones educativas lasallistas de la ciudad de Bogotá, de tercero, cuarto y quinto grado; excepcionalmente se entrevistó a un estudiante de segundo grado, siendo este un afrocolombiano que presentaba situación de discapacidad. Los niños y las niñas fueron en su mayoría seleccionados por orientadores o coordinadores de disciplina de los colegios, según los criterios suministrados por los investigadores: niñas y niños con facilidad para relatar, que llevaran tres años en el colegio, con cargos en el gobierno escolar, y niños y niñas que desearan colaborar en la investigación. Se trabajó con dos estudiantes de cada colegio.

1. Estrategia metodológica

El interés por investigar la participación y los significados y sentidos que de ella tienen las niñas y los niños nos lleva a considerar vital asumir una disposición emancipadora. Entendemos esta disposición como una vía metodológica que frente al problema abordado nos permita afrontar “la ruptura de la tradición, la pérdida de las categorías tradicionales de pensamiento, y la fragmentación del pasado” (Sánchez, 2003). Se trata de una metodología alternativa: la narración de historias.

¿Por qué esta vía metodológica? Porque, en primer lugar, la intención de esta investigación es de orden cualitativo (Strauss et ál., 2002), y en este sentido de lo que se trata es de comprender la realidad social que acciona la

participación escolar en la escuela, a partir de “normas de comportamiento negociadas o frecuentemente impuestas, que en su origen son esencialmente diferentes de las leyes naturales” (Bonilla, 1997, p. 36). En segundo lugar, por la necesidad de reconocer en la historia de vida la conciencia vivida de una práctica pedagógica titulada participación, y en tal sentido hacer hablar en el presente “las experiencias humanas, pues, el pensamiento surge en los incidentes de la experiencia viva, y a esta debe seguir unido” (Sánchez, 2003), logrando su actualización compleja; y, en tercer lugar, como de lo que se trata es de investigar sobre una práctica de enseñanza, la valoración o visión del problema de esta acción pedagógica debe ir más allá de lo frecuente y ser explorada en la narración y en los relatos que pueden contar los sujetos que la experimentaron.

Las cuestiones que acabamos de mencionar exigen ir más allá de lo frecuente. Nos disponen construir y deconstruir una “distancia entre lo ideal y lo posible, entre lo imaginario y lo real, entre lo utópico y lo realizable en las situaciones concretas” (Gimeno, 1998, p. 27), asunto que solo pueden contar los sujetos históricos que la experimentaron, y en tal sentido, buscamos encontrar en la narración de relatos la “representación y comprensión de las experiencias que crean los conceptos —y prácticas— políticas como los acontecimientos históricos” (Sánchez, 2003) de la participación escolar.

La perspectiva metodológica se plantea fundamentada en la historia de vida que sobre la participación escolar han vivido y viven las niñas y los niños que cursan los grados tercero, cuarto y quinto de primaria. Esto tiene que ver con la subjetividad de los escolares y por ende con el pensamiento práctico de estos en torno al derecho a la participación. Así, se comprende por pensamiento al “tejido de sentidos que constituyen voluntaria e involuntariamente al sujeto que actúa” (Perafán, 1997, p. 43) y en tal sentido, de lo que se trata es de rastrear la acción del sujeto que teje sus sentidos en la práctica cotidiana de la participación en la escuela.

De esta manera, la investigación sobre historias de vida de estudiantes plantea la reconstrucción de las trayectorias como “una estrategia de fortalecimiento psicológico

[...], como un reconocimiento” (Goodson, 2004, p. 12) que en sus procesos de aprendizaje generan saberes que deben ser tenidos en cuenta. Se trata de interrogar al sujeto desde el hablar de la propia vida. Así, “la historia de vida es una historia, una manera de jugar con los tiempos sociales, de trabajar sobre la organización temporal de las existencias” (Godard, 1996, p. 12) que insta a conocer al estudiante como persona, para este caso; esto es, como sujeto constructor social, y no como un dato.

El enfoque en términos de estructura narrativa que se asume en esta investigación es el centrado en los acontecimientos que construyen la existencia del sujeto, estudiados desde la construcción de temporalidades que consiste en “describir los acontecimientos tratando de poner en evidencia situaciones en la vida del individuo que cambian las cosas” (Godard, 1996, p. 14). Y que para nuestro objeto de estudio serían los acontecimientos que evidencian la experiencia de la participación.

Básicamente, el montaje de la historia de vida en torno al derecho a la participación se diseña usando “razonamientos temporales” que consisten en trabajar sobre periodos extremadamente cortos, partiendo de una hipótesis teórica: existen fundamentales claves en la vida de los sujetos, y a partir de estas se inicia la observación del momento objeto de estudio desde la subjetividad, para lo que se consideraron momentos claves en la vida estudiantil de la participación escolar los siguientes:

- Elección gobierno escolar.
- Práctica pedagógica en el aula.
- Actividad pastoral.
- Vida escolar cotidiana.

La herramienta de recolección de significados y de sentidos que se usó para hallar los momentos clave en la vida de la participación escolar es la entrevista generativa para permitir la explicitación de experiencias vitales en las vidas de los estudiantes y registrar: a) periodos de la vida de la participación escolar, b) momentos claves de participación, y c) significados y sentidos de participación en cada periodo y momento clave.

La lógica de construcción de entrevista se estructuró desde una visión semiestructurada de relación con el entrevistado(a), buscando irradiar la fuerza de las preguntas sobre el objeto de estudio: el derecho a la participación. Para ello se entrevistaron sujetos de 6 a 12 años de edad.

La técnica y el procedimiento para llevar a cabo la mirada analítica de las historias de vida y sus temporalidades se realizó haciendo una aproximación desde la Teoría Fundamentada que es “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este modelo, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2002, p. 13).

La teoría fundamentada posibilita la perspectiva emancipadora que se presenta en esta investigación porque viabiliza el sentido de no “iniciar un proyecto con una teoría preconcebida y más bien, comenzar con un área de estudio y permitir que la teoría emerja a partir de los datos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 14), en donde el análisis es la interacción entre los investigadores y los datos, los cuales se hallan en la historia de vida a través de palabras, frases u oraciones que deposita el entrevistado en el relato de su experiencia vital derivadas del uso cultural de su contexto. La técnica del analista es la de plantearse preguntas sobre posibles significados —supuestos o buscados—, de manera que se perciba lo que el entrevistado buscaba con su acción o sobre lo que el incidente narrado indicaba.

En síntesis, la teoría fundamentada insta al investigador a “analizar una palabra, frase u oración desde una lectura rápida al documento o al menos un par de páginas, y luego regresar para centrarse en una palabra o frase que le suene significativa o interesante desde el punto de vista analítico” (Strauss y Corbin, 2002, p. 102).

El análisis de la palabra, frase y oración se desarrolló aplicando dos técnicas: la técnica de la voltereta que consiste en hallar los opuestos o extremos a la palabra inicial para encontrar las palabras significativas, y la técnica de la comparación sistemática de dos o más fenómenos

que consiste en comparar “un incidente de los datos con uno extraído de la experiencia o tomado de la literatura” (Strauss y Corbin, 2002, p. 21). Siguiendo la propuesta de la teoría fundada, el ordenamiento conceptual se realizó desde tres modos de codificación: abierta, axial y selectiva. Básicamente de lo que se trató fue de intentar llegar a la construcción de categorías derivadas de la comparación de los datos de cada caso entrevistado desde el entrecruzamiento de las subcategorías, sin omitir “los detalles incluidos en cada categoría y subcategoría, por medio de las especificaciones de las propiedades y dimensiones, que descubren las diferencias de los casos y las variaciones dentro de cada categoría”, y que deben enunciarse a través de un informe científico.

En tal sentido, los hallazgos se presentan como una aproximación inicial a “un conjunto de conceptos interrelacionados, y no como una lista de temas [...] —en otras palabras— se adelantó un análisis buscando reducir los datos de muchos casos a conceptos, y de estos en conjuntos de afirmaciones de relación que pueden usarse para explicar, en un sentido general, lo que ocurre” (Strauss y Corbin, 2002, p. 159).

2. Resultados

A continuación se presentan los resultados. Estos se organizaron, desde la teoría fundada, en categorías construidas a partir de la revisión e interpretación comparativa de las historias de participación que arrojaron las entrevistas. Para facilitar la comprensión del fenómeno se abordó de manera independiente cada categoría, lo que no niega el enlace existente entre ellas, pues juntas constituyen el entramado de participación escolar.

En las escuelas lasallistas *la participación es un concurso*. Así la define uno de los niños entrevistados; en ella, afirma el niño, “hay unas pistas, es parecido como a un concurso”. Esta frase es sugerente, nos hace preguntarnos qué es un concurso y qué significaría entender la participación como un concurso; al respecto podemos decir que el concurso está conformado por varios elementos o componentes: alguien lo dirige, algunos participan, hay requisitos para participar, existen reglas de juego, unos

tiempos, unos lugares, premios, sanciones, existen participantes que se saltan las reglas, se expresan diversas actitudes y comportamientos de competitividad, de solidaridad, de resistencia, de agresividad o de honestidad.

En el concurso hay quienes lo apuestan todo, para otros, los fines justifican los medios pues lo importante es ganar. Hay varios tipos de concurso, hay diferentes concursantes. Los concursos tienen pistas, cuestiones permitidas y otras que son prohibidas. Existe quien lo idea y tiene interés e influencia en el mismo; también hay quienes se benefician del mismo. El concurso genera alianzas, ganadores y perdedores. Miremos pues esto en los cuatro momentos claves previamente planteados:

2.1. Elección gobierno escolar

2.1.1. Cualquiera no se puede postular

El gobierno escolar es uno de los concursos que se presentan u organizan en la escuela. Este concurso supone contar con varios participantes, ellos asumirán diversos roles o cargos, están los personeros, presidentes o vicepresidentes. Al indagar en las escuelas lasallistas por los candidatos para ser elegidos en estos cargos, dice uno de los niños entrevistados que “cualquier persona no se puede postular”. Esta afirmación supone que existen unos criterios para postularse.

Quien formula la idea de los cargos formula a su vez unos criterios para elegir los miembros del gobierno escolar: sabe que son necesarios unos requisitos. Se observa entonces que bajo el supuesto de que el principio de igualdad de la democracia se debe preservar en este proceso de conformación del gobierno escolar, sin embargo lo que se encuentra es un ejercicio excluyente: no todos podrán acceder a estos cargos.

La pregunta que surge es cómo ponderar esto en la labor pedagógica de la práctica escolar, más aún si se apuesta a la formación de sujetos que construyan ciudadanía. Reiteramos, algunos podrán hacerlo, otros no. ¿Por qué unos sí y otros no se pueden postular a un gobierno escolar en donde existen referentes e igualdad?

2.1.2. Participar es aconsejar

En el concurso los participantes tienen funciones. En este concurso hay varios tipos de participación escolar, uno de ellos es la representativa, que en este caso corresponde al gobierno escolar; este tipo de participación se privilegia frente a otras modalidades. Dentro de las funciones de quien ejerce la representatividad, en palabras de uno de los entrevistados, está la labor de aconsejar. Al respeto dice el niño: “pues hay veces nos ayuda, nos aconseja, nos dicen qué es bueno para ser alguien mejor”. El vicepresidente, el presidente o el personero aconsejan. Nos preguntamos con los niños y las niñas ¿qué es aconsejar? La respuesta es que aconsejar puede implicar que alguien con experiencia hace recomendaciones a otro sobre lo que debe hacer en determinado caso.

Aconsejar es orientar, indicar, informar, no necesariamente exige acompañar. Se acude a otro para un consejo porque se confía en su saber o en su experiencia, pero en todo caso porque se espera de su rol el contar con la capacidad para ejercerlo. De tal manera que el ejercicio efectivo lo legitima en el contexto, en este caso para ejercer su representatividad como gobierno escolar.

2.1.3. Participar es cumplir

Para que el concurso se mueva es necesario que cada uno cumpla su encargo. Al interrogar a uno de los niños entrevistados por el presidente del curso este refiere que el presidente debe “cumplir lo que dice y... también que tengan un buen carácter”. Examinando el término cumplir, encontramos que representaría para el niño que el presidente haga lo que se dice o lo que prometió que haría (en la campaña electoral), o lo que piden sus electores o representados que se haga. En este sentido, cumplir se liga necesariamente a las expectativas de los representados(as), y estaría relacionado con la palabra que se ha “empeñado”; cumplimiento y compromiso irían de la mano, serían inseparables, ambos exigen responder a otros. Lo que no siempre es parte de la vivencia en el contexto escolar lasallista.

Algunos de los niños, refiriéndose a los representantes, afirman: “él es incumplido”. En este caso, aquel que es elegido deja las cosas a medias, nos las hace o “es fal-

tón”. Sumado a lo anterior, al intentar comprender la siguiente frase de uno de los niños: “el presidente se está portando mal”, la podemos asociar a lo que sucede en algunos países con sus gobernantes en relación con situaciones de corrupción, omisión o abusos del poder, que también aparecen en los relatos de los niños: “el presidente se porta mal”, es decir, que además de no cumplir no se porta correctamente. No solamente es incumplido sino que además sus acciones son censurables, se pueden objetar, incluso sancionar.

Siguiendo con la misma asociación, en el caso del Gobierno nacional existen gobernantes que se portan mal pero *siguen en el cargo*, no se inmutan al portarse mal, ni sienten pena o vergüenza, las críticas u observaciones las “*justifican*” *dado que los electores los vuelven a elegir para cargos públicos*, es más, en ocasiones son “*reelegidos*” *en los mismos cargos*. No sobra advertir que la permanencia en un cargo (público) por quien no cumple o se porta mal obedece también a las formas de participación que perpetúan clientelas. En este caso aparecen dos preguntas para pensar en la vida académica: ¿cómo no leer pautas escolares que se reproducen luego en relaciones y escenarios extraescolares?, o por el contrario ¿cómo no pensar que el escenario escolar reproduce el sistema político de un Estado? Frente a ello afirman Velásquez et ál. (2003):

La participación no es solo un problema de eficacia del sistema político; es, centralmente, una práctica de la democracia que queremos. Democracia vida y deliberante, en la que son indispensables los más amplios procesos de participación, para que el pueblo —soberano— concilie de forma pacífica sus conflictos y guíe a través de su deliberación activa los principales destinos de la nación y del Estado. Porque construir democracia solo es posible con ciudadanía activa y consciente, y la participación es una herramienta formativa de primer orden para este propósito (p. 13).

Conviene aquí recordar lo planteado por Alejo Vargas (2000) quien afirma que pensar la participación en sociedades altamente heterogéneas, donde coexisten actores con desiguales recursos de poder, nos obliga a situarla en un *contexto de dominación social* donde la participación sería una de las fuentes de legitimación de dicha dominación que se expresan en diversas modalidades del consenso o de cohesión social. Por ello, afirma el mismo

autor, aparecen entendimientos contradictorios sobre la participación y sobre las posibilidades de llevarla a cabo que es necesario evidenciar para situar el análisis en el plano de las conflictivas relaciones de la sociedad: para los *actores dominantes* la participación sería entendida fundamentalmente como una forma de precisar legitimación, ya que al participar se estaría, por ese solo hecho, reconociendo la validez y respetabilidad del sistema de poder establecido, y el alcance de la misma estaría centrado en poner en operación decisiones ya tomadas (p. 18); por el contrario, en el caso de los *actores subordinados*, afirma Vargas, la participación se situaría en una “relación de oposición e implícitamente conllevaría la búsqueda de cambios en las relaciones entre actores y por supuesto en la distribución del poder”; el alcance de la misma sería intentar incidir en la toma de decisión sobre los aspectos fundamentales que tienen que ver con el futuro deseado. En el juego escolar, la participación de los niños y las niñas, más allá de otorgar validez al sistema escolar establecido, ¿redefine relaciones entre actores o busca cambios? ¿Es posible o deseable un concurso con estos alcances?

2.1.4. Cuando la participación infantil está más cercana al mundo adulto

En algunos concursos hay participantes que tienen ventajas, privilegios. En sus historias de participación escolar algunos niños entrevistados asocian los cargos de personeros o presidentes de curso a *un lugar de privilegio*. En los relatos aparecen testimonios que expresan que los niños no reconocen al personero como un vocero o representante de sus propios intereses, lo reconocen “más bien como un privilegiado”. Un compañero que logró esa posición y a la larga, con el correr del tiempo escolar, terminó siendo privilegiado pese a haber manifestado en campaña electoral el deseo de *ayudarles a los otros estudiantes*. Este privilegio se expresa en acceso a información, a comunicación y reconocimiento de los profesores, directivas e incluso de los demás estudiantes, a la obtención de beneficios. Para los niños y las niñas entrevistados están muy bien separados los espacios, el estatus y los privilegios de los padres, los maestros y las directivas en un lugar y, en el otro, están ubicados los estudiantes.

Sin embargo, el lugar de la participación escolar representativa, del representar a los otros, a los niños, es leído como *un lugar más cercano a los adultos que a los estudiantes*. Según los niños, el presidente del curso *ayuda al profesor* en las reuniones de padres, ayuda a vigilar a los niños, a cuidar el orden en el aula, incluso también opina frente a las sanciones académicas que se van a aplicar a sus compañeros(as). En este último caso, el niño no tiene interlocución con el personero en este nivel, se comprende como un lugar que se distancia de su mundo, de su cotidianidad en la escuela. Nos preguntamos entonces ¿cómo, desde el mundo adulto, se puede promover una participación escolar representativa más cercana al mundo infantil? ¿Cómo la escuela a través de ellos puede recrear las prácticas de la participación democrática del mundo adulto en la formación de sujetos sociales conscientes del derecho a la participación?

2.1.5. Al concursar no se puede salir del libreto pues esto significa renunciar al concurso

En los concursos no siempre se puede salir del libreto, no es aconsejable, no se permite. El libreto prescribe. La escuela señala en sus manuales las intencionalidades, los alcances y los escenarios para la participación escolar. El niño o la niña escolarizada las acoge, se inserta en ellas. La escuela promueve y alienta fuertemente la elección de representantes, es su tarea, desde el exterior está también exigida a ello. Desde transición los niños empiezan a entrar en la lógica de la participación representativa —elegir líderes, participar postulándose, hacer propuestas y buscar llevarlas a cabo, opinar sobre los asuntos de la vida académica, recoger inquietudes, mediar, llevar la vocería, hacer parte de...— pero no siempre funciona así. Para adelantar cualquier iniciativa los niños necesariamente se ven interpelados por el poder, por la autoridad: sus demandas no siempre logran ser instaladas en las agendas de la escuela, la representación estudiantil no siempre es una posición estratégica, en ocasiones cede al servicio del poder y de la institucionalidad.

2.2. Práctica pedagógica en el aula

En este espacio, el concurso se experimenta de la siguiente manera:

2.2.1. Frente a la relación entre educación y participación

En el concurso solo soy un participante de un juego de otros. El colegio recrea el escenario de la participación ciudadana de la vida adulta modelando la inclinación de los niños por un tipo de personas elegibles, en este caso el valor está sobre las cualidades académicas. No hay duda que esto limita la perspectiva de cohabitar con la diferencia y estructurar como válidas otras opciones de gobierno.

Está muy presente el tema de que participar es involucrarse en una actividad en marcha, en algo que está predefinido pero que sitúa al niño en lugar más visible frente a los adultos, un niño más escuchado que los otros, pero subrayamos, para que lo escuchen él debe cumplir unos requisitos prediseñados: excelencia académica y disciplinaria, que es lo que más sobresale.

2.2.2. Momentos en que deben tomar decisiones

El concurso tiene momentos decisivos. La clase es el espacio en el cual los niños son tenidos en cuenta, es un escenario revelador en la experiencia de la participación infantil.

Durante las clases se toman las decisiones que más los afectan y surgen los conflictos más significativos con otros niños. “Hablar con el profesor” o “hablar con el hermano” sobre cosas que no les gustan se convierten en las escuelas lasallistas en cartas fundamentales para dirimir las diferencias u opinar sobre lo que se quiere.

En sus relatos los niños ven la institución como un hecho total, no se refieren mucho a *querer decidir y cambiar* aspectos del colegio, esto se nota cuando señalan que “todo en su colegio les gusta”, cuando suscriben con plena aceptación la labor del personero a lo que le permita hacer el colegio, y cuando, por ejemplo, dan por hecho que por ser un colegio católico *los niños de otras religiones no tendrían porque problematizar su participación en las eucaristías.*

2.2.3. Sobre la promoción de liderazgos cercanos a (y entre) estudiantes

Retomando el tema de los roles presentes en todo concurso, encontramos roles adjudicados a algunos niños en el salón, aquellos que aparecen ante los otros como líderes; se nota una promoción de liderazgo útil para “el bienestar del salón” y de “apoyo al profesor”. Es como un sistema de privilegio, porque si el niño se descuida (tiene malas notas o mal comportamiento) la profesora y los compañeros ponen en entredicho su posición. Esto no es malo, pero puede aparecer la tendencia a excluir a otros que no están en excelencia académica. Recordando la afirmación de Vargas (2000) de que la reproducción social implica no solo la reproducción del capital sino y fundamentalmente la de los sujetos, la manera como se organiza el concurso y como se sitúan y se involucra allí a los niños y las niñas define expectativas y cancela oportunidades a unos y otros.

2.2.4. Sobre las garantías para participar

Para que un concurso funcione son necesarias las garantías. Existen garantías para que todos puedan participar en las votaciones escolares y hay una idea de libertad de acceder a unos espacios, pero hay unas condiciones. Es decir, hay garantías con condicionamientos.

En la experiencia escolar lasallista se encuentran presentes diversas garantías para la participación estudiantil: la información (hay carteles, avisos, los docentes informan), la organización de las campañas, las elecciones y votaciones, se cuenta con espacios y materiales inherentes al desarrollo de estas funciones. Pero no se vivencia el pleno disfrute del derecho a la participación.

Al ser indagado por la participación, uno de los niños dice: “Sí, ellos —refiriéndose a los docentes— a todos nos permiten participar, pero si tenemos buenas notas”. Es decir, hay unos (los docentes) que permiten participar a otros (los estudiantes). Tratando de comprender qué significa que se permita participar nos adentramos

a examinar el concepto. Permitir puede ser sinónimo de autorizar, favorecer, ceder, dar paso, no impedir, no obstaculizar, no trancar, favorecer condiciones para que algo se haga, supone estar de acuerdo, si no se está de acuerdo posiblemente se impida. Pero aquí en la escuela sí hay condicionantes para participar. No todo se permite o no todo está permitido, o a algunos se les permite pero a otros no. En el primer caso, qué se permite y qué no y por qué; en el segundo caso, qué hace a unos estar excluidos del permiso. Quién define las razones por las cuales se da o no el permiso. El docente, solo él, el estudiante debe aceptar la autoridad y el poder de éste. Estas preguntas quedan *atrapadas* en tener buenas relaciones con quien tiene la autoridad.

2.2.5. “Pues hay veces el profesor también nos dice a nosotros qué debemos decir”

El concurso tiene un director, un guionista y tiene libretos: “Hay veces el profesor también nos dice qué digamos”. Esta frase, expresada por uno de los niños entrevistados, nos pone a reflexionar sobre el lugar del poder en la participación, en este caso del poder del docente. El profesor define qué decir, no lo hace siempre, pero lo hace. Existen profesores que direccionan la opinión, la participación infantil en la escuela; al respecto nos preguntamos varias cosas: ¿por qué lo hacen? ¿Quién les dice a los niños qué deben decir? ¿En qué ocasiones lo hacen? ¿En cuáles no? Mirando la cuestión de decir al otro qué hacer más allá de lo que acontece en la escuela, algunas respuestas a estos interrogantes podrían ser: uno le dice al otro qué hacer cuando el otro no lo sabe, o cuando yo lo sé o creo saberlo, o me siento con autoridad sobre el otro; o cuando estoy interesado en que uno me siga la “corriente”; cuando “no tengo tiempo” para explicarle al otro o cuando no estoy interesado en generar conciencia, en formar sujetos pensantes y reflexivos y quiero salir del paso, cuando no me interesa enseñar a pescar. Es el profesor alguien que profesa, es quien tiene un conocimiento, una autoridad frente al niño estudiante de tal manera que lo ubica en un lugar receptor.

2.2.6. “Hay veces que nos dejan participar y decir qué nos gustaría...”

El participante no siempre puede expresarse en el concurso. Otro niño afirmó: “hay veces que nos dejan participar”. Una vez más aparece la expresión de participar condicionada, o mejor restringida a unos momentos, no siempre se puede participar, en algunas ocasiones es posible. ¿De qué o de quién depende la posibilidad de ejercer ese derecho y en qué condiciones? En este caso participar es poder decir lo que le gusta, pero hay veces que esto no es posible. En qué ocasiones, cosas que le gustan a uno, no se pueden decir. Decir es contar, narrar, informar, expresar; expresar es pronunciarse, en ocasiones no es posible pronunciarse.

2.3. Actividad pastoral

Siendo espacios escolares con una tradición religiosa importante para su proyecto educativo, se señalan algunos hallazgos al respecto:

2.3.1. “Entre nosotros mismos casi no hay problemas”

La frase anterior la dijo uno de los niños entrevistados al ser indagado por la relación entre católicos y no católicos en el colegio. Hay un nosotros y un ellos, se establece una diferencia que a unos los hace comunes pero a la vez los diferencia de los otros; entre nosotros casi no hay problemas. Pero los hay, al parecer menos que con otros, con los católicos. Pero ¿cómo se sabe que no hay católicos en un colegio católico? ¿Por qué hay problemas con ello? ¿Porque no asisten a las celebraciones religiosas institucionales? ¿Pueden elegir no participar? ¿Pueden elegir celebrar sus propias creencias en el colegio? ¿Cuáles son esas creencias?, ¿cómo las expresan o viven?, frente a ellas ¿qué hace el colegio?

2.4. Vida escolar cotidiana

La participación en las actividades extracurriculares se hace sobre cuestiones académicas; lo académico traspasa lo curricular, se mantiene una pauta que refuerza un con-

texto aprehendido al cual responder. Llama la atención el comentario que hace un estudiante sobre el colegio: “es un poco estricto en el sentido que solo deja a los mejores y a los otros los aparta”.

2.4.1. Momentos en que rompen con lo establecido

Sobre este punto no hay muchas referencias, sobre todo porque la mayoría de los entrevistados son niños líderes y, por tanto, sobresalientes en su desempeño y relación con la institución. Las propuestas que se salen de lo establecido son salir del colegio y realizar celebraciones particulares del curso.

2.4.2. Momento en que optan

Los niños optan frente a la oferta extracurricular, aunque esta también tiene unos requisitos para elegir a los niños que la integran. También optan para las elecciones de los representantes, especialmente cuando se trata del presidente del curso, y entre las opciones que presentan los profesores en clase.

2.4.3. Ausencia de incorporación de conocimientos con los cuales llegan los estudiantes

En los relatos de los entrevistados no se evidenció momentos en los cuales sus conocimientos previos (o externos) sean tenidos en cuenta. Si bien no hay suficientes elementos para concluir al respecto, la única apreciación es que si lo académico se privilegia tanto como parece, los otros conocimientos no tendrían tanta relevancia para la institución, por consiguiente no se toman en cuenta. Pero esta es una afirmación muy apresurada que podría ser explorada en otros ejercicios.

2.4.4. Cuando se presentan posiciones intolerantes

Tanto para los docentes como para los niños hay dos límites: “muy estricto” y “muy indisciplinado”, es intolerante un profesor que raye en cualquiera de los dos límites, y es mal visto que los estudiantes lleguen también a esos puntos de ser o “niños aburridos” o “niños indisciplinados”.

2.4.5. “Pues primero dejamos que cada uno diga su opinión sobre la pelea...”

Frente a las peleas que se presentan en el colegio uno de los estudiantes manifiesta que la manera de resolverlas supone que “primero dejamos que cada uno diga su opinión sobre la pelea...” (se refiere a los involucrados). Mirando con detenimiento la palabra opinar —uno de los niveles de la participación— podemos decir que opinar, en este contexto, puede significar decir algo, puede ser cualquier cosa, importante o no, que pueda ser tenida en cuenta o no, que se ha solicitado o no, que interesa o no, para que “todos” puedan decir algo. Opinar es también plantear su punto de vista, decir lo que se piensa de algo o de alguien, manifestar lo que incomoda. No opinar es no decir nada, es quedarse callado, es no poder decir algo sobre alguien o algo. No opinar es no meterse o involucrarse en algún lío o hecho. Es tomar distancia. Encontramos aquí una tensión entre opinar por decir algo, y opinar para manifestarse o para involucrarse.

2.4.6. Cuando se promueven instancias de movilización individual o colectiva

Siendo esta una cuestión importante, lo arrojado por las entrevistas permite dar cuenta de que no se promueve la movilización colectiva. Ideas sobre “organizarse entre todos para...”, aparecen únicamente en la entrevista de un niño al que le gusta proponer: hacer una picada en clases, realizar reuniones temáticas, homenajear a un profesor. En la resolución de conflictos el tema de la democracia es complicado, por ejemplo, un niño que interfiere en un conflicto es “sancionado” (por lo menos socialmente), de hecho se trata de evitar y resolver el conflicto controlando más el buen comportamiento y menos “integrando la diferencia”.

Conclusiones

Estas, más que conclusiones, son ideas fuerza de salida para seguir pensando, para seguir indagando. Comprender las historias de la participación de los niños y las niñas en las escuelas lasallistas nos permitió *reconocer* que una de las dimensiones fundamentales para entender la *participación escolar* está referida a la construcción de una

esfera pública como condición necesaria para el ejercicio de una cultura política en los espacios escolares. Lo público, entendido como la posibilidad de interactuar y tomar parte en los asuntos de interés común, de problematizar las necesidades y demandas de los diversos actores sociales, de hacerlas visibles y de ubicarlas en agendas que formen parte de quienes toman decisiones.

Finalmente, en este orden de ideas, los resultados nos permiten afirmar que *la construcción de la subjetividad política* en escenarios escolares tiene que ver con la posibilidad de hacer *una reflexión consciente de la experiencia vivida*. Lo anterior no es posible cuando la escuela impulsa prácticas educativas que reproducen las formas tutelares cooptadas y restringidas de participación de la sociedad que no desarrollan la capacidad crítica y propositiva de los niños y las niñas. El ejercicio de la libertad en la participación permite la formación de sujetos que construyan ciudadanía y genera prácticas que fortalecen la democracia. Lo contrario la limita.

Referencias

- Arrien, J. B. (2004). *Educación y Poder*. Nicaragua: Centro Interuniversitario de Estudios Latinoamericanos y Caribeños, Universidad Politécnica. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cielac/caldera2.pdf>
- Alvarado, S. et ál. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3. Universidad de Manizales - Cinde.
- Bonilla, E. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Bogotá: FES.
- Castells, M. et ál. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Corporación Universitaria Lasallista- Medellín y Relal (2007). *Estado de los derechos de la niñez y la juventud en las obras lasallistas de América Latina y el Caribe*. Medellín.
- Distrito Lasallista de Bogotá (2005). *Significados y prácticas en torno a los derechos de la niñez y la juventud en instituciones lasallistas de educación media y vocacional*. Bogotá.
- Fernández, E. et ál. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Serie La escuela del nuevo siglo. Madrid: Ediciones Octaedro.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gálviz, C. et ál. (2007). *No somos vulnerables, escuela y niñez en situación de vulnerabilidad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP.
- Gimeno, S. J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Biblioteca del Aula, Editorial Graó.
- Godard, F. (1996). *Uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Bogotá: Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social, Universidad Externado de Colombia.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Monroy, B. (2006). *La escuela en la formulación de la esfera pública, una estrategia pedagógica para la formulación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Perafán, G. A. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- PNUD (2003). *Del socavón a la vida, línea base para el acercamiento a la erradicación y prevención del trabajo infantil en la minería artesanal colombiana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Minercol.
- Rodríguez, M. A. et ál. (2007). *Estado de los derechos de la niñez y la juventud en las obras Lasallistas de América Latina y el Caribe*. Red Latinoamericana Lasallista (Relal).
- Sánchez, C. (2003). *Hannah Arendt. El espacio de la política*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Santos, M. (1999). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En Varios autores. *Volver a pensar la educación*. 2 ed. Vol. I, *Política, educación y sociedad* (Congreso Internacional de didáctica). Madrid: Fundación Paideia, Ediciones Morata.
- Strauss y Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vargas, A. (2000). *Participación social, una mirada crítica*. Bogotá: Almodena Editores.
- Valerio, C. et ál. (2007). *Justicia moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales (Cinde).
- Vasco, E. et ál. (2007). *Justicia Moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales (Cinde).
- Velásquez, F. et ál. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* Bogotá: Fundación Corona.