



PARTICIPACIÓN

DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES:

Nuevas conceptualizaciones y
estrategias para su promoción
en el contexto escolar

CC 

COLECCIÓN
CONOCIMIENTO

AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES
(COORDINADORA)

Participación de niñas, niños y adolescentes

*Nuevas conceptualizaciones y estrategias
para su promoción en el contexto escolar*



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS



**COLECCIÓN
CONOCIMIENTO**

Cada libro de la Colección Conocimiento es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto en



<https://doi.org/10.52501/cc.035>

www.comunicacion-cientifica.com

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico en español e inglés en soporte del libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación, comités y ética editorial, acceso abierto, medición del impacto de la publicación, difusión, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Participación de niñas, niños y adolescentes

*Nuevas conceptualizaciones y estrategias
para su promoción en el contexto escolar*

AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES
(coordinadora)

Participación de niñas, niños y adolescentes : Nuevas conceptualizaciones y estrategias para su promoción en el contexto escolar / Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes (Coordinadora). — Ciudad de México : Comunicación Científica, 2022. — 158 páginas : ilustraciones. — (Colección Conocimiento).

ISBN: 978-607-99746-5-7

DOI: 10.52502/cc.035

1. Ciudadanía — Estudio y enseñanza — México. 2. Participación. 3. Educación básica — México. 4. Estudiantes. I. Ochoa Cervantes, Azucena de la Concepción, coordinadora. II. Serie.

LC: LC1091

Dewey: 323.04083

D. R. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2022

Diseño de portada: Francisco Zeledón • interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2022

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México, México,

Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170

info@comunicacion-cientifica.com • infocomunicacioncientifica@gmail.com

www.comunicacion-cientifica.com  comunicacioncientificapublicaciones

 @ComunidadCient2

ISBN 978-607-99746-5-7

DOI <https://doi.org/10.52501/cc.035>



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá obtener el permiso directamente del titular de los derechos de autor.

Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos, el proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en Acceso Abierto en <https://doi.org/10.52501/cc.035>

Índice

<i>Introducción</i>	7
Capítulo 1. Fundamentos teóricos de la participación en la escuela como elemento clave para una educación democrática, <i>Azucena Ochoa Cervantes, Luis Manuel Pérez Galván, Josué Castro Puga</i>	13
Capítulo 2. Análisis del marco normativo respecto al derecho a la participación de los estudiantes en México, <i>Josué Castro Puga, Luis Manuel Pérez Galván</i>	33
Capítulo 3. Investigación acerca de la participación de estudiantes, <i>Guillermo Hernández González, María Elena Negrete Barajas, Pamela Garbus</i>	59
Capítulo 4. Participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNA) en el contexto escolar, <i>Azucena Ochoa Cervantes</i>	95
Capítulo 5. Cómo promover la participación en la escuela, <i>Azucena Ochoa Cervantes</i>	119

Introducción

La participación es un elemento fundamental para que las sociedades y las comunidades sean democráticas; sin embargo, si no se viven experiencias participativas, es difícil que se adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible su desarrollo. En este sentido, consideramos que la escuela es un escenario ideal para que niñas, niños y adolescentes (NNA en adelante) aprendan a participar. La participación se aprende participando.

Esta idea se ha desarrollado dentro de la línea de investigación denominada “Participación de niñas, niños y adolescentes, ciudadanía y convivencia”, que la coordinadora de esta obra ha cultivado desde hace diez años dentro de la Maestría en Educación para la Ciudadanía de la Universidad Autónoma de Querétaro. El recorrido que se ha hecho nos permite plantear ahora, en conjunto con un grupo de colaboradores, fundamentos y estrategias para la promoción de la participación de NNA en el contexto escolar.

Cuando hablamos de “participación en la escuela”, no nos referimos solo al derecho jurídico *per se*; nos referimos a un proceso que incide en cuatro dimensiones: la pedagógica, la política, la social comunitaria y la psicológica. Para desarrollar este proceso, es necesario que se reflexione sobre los obstáculos institucionales, pedagógicos y culturales que impiden poner en marcha experiencias genuinas de participación. Este libro pretende contribuir a esta reflexión y proporcionar herramientas que den la pauta para promover la participación del alumnado.

El libro se organiza en cinco capítulos en donde se exponen las bases teóricas, jurídicas y pedagógicas de la participación.

El primer capítulo, “Fundamentos teóricos de la participación en la escuela”, retoma el concepto de “ciudadanía” haciendo énfasis en que nuestro punto de partida es una noción de ciudadanía incluyente por lo que se hace necesario tomar una posición apartándonos de la visión hegemónica de ciudadanía. Para poder dejar clara esta postura, recurrimos al concepto de Democracia; asumiendo a este no solo como un sistema político, sino como una forma de vida asociativa que implica la pluralidad de ideas y el aprendizaje activo de las personas para vivir en sociedad, para la cual se requiere el ejercicio activo de la participación. Al plantear la democracia de esta manera, es necesario echar mano del enfoque de Educación para la Ciudadanía debido a que vivir en democracia implica un proceso de aprendizaje, el cual se contextualiza en la institución formal, y la escuela está jurídicamente obligada a educar para la ciudadanía, y no en ciudadanía; pues ello implica, también, un cambio de mirada en la forma en que se concibe la educación. La *educación en ciudadanía* remite a un enfoque de aprendizaje de conocimientos cívicos predominantemente teóricos, mientras que la *educación para la ciudadanía* alude a un enfoque práctico, de ejercicio, en donde son necesarios los conocimientos, pero también las actitudes y valores “que permita a los educandos autonomía moral para tomar decisiones individuales, pero siempre comprometidas con el bien de la comunidad” (UAQ-MEC, 2016, p. 56).

En el segundo capítulo, “Análisis del marco normativo del derecho a la participación de estudiantes”, se presenta la manera en la que el marco normativo mexicano aborda el derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes (NNA). Para ello, se analizan, tanto las normas estrictamente nacionales, como las que conforman el marco internacional aplicable, y se hacen señalamientos tanto al concepto de participación que de ellas emana, así como tipos específicos de participación que promueven. Asimismo, se presentarán una serie de reflexiones críticas con respecto a cómo, a pesar de lo establecido en el sistema jurídico en México, estas disposiciones no necesariamente se traducen en una aplicación de sus postulados en la realidad que se vive día a día en las escuelas.

Para dar un panorama sintético sobre el avance en la investigación acerca de la participación estudiantil, en el capítulo 3, “Investigación sobre par-

ticipación estudiantil”, se presenta un breve estado del arte del tema, en donde se distinguen dos vertientes; por un lado, las investigaciones que muestran el desarrollo de habilidades y capacidades a partir de experiencias participativas, y por otro, los estudios que abordan las condiciones contextuales o relacionales que posibilitan la participación. Este breve recorrido permite poner a disposición un balance del tema prioritariamente en Latinoamérica.

En el capítulo 4, “Participación de NNA en el contexto escolar”, se aborda el proceso educativo de la participación, el cual impacta positivamente al desarrollo tanto individual como colectivo. Asimismo se exponen algunos modelos que pueden ser de utilidad para observar cómo se desarrolla la participación en un momento determinado. En este capítulo, también se presentan algunos obstáculos institucionales y culturales que impiden promover la participación.

Finalmente, en el capítulo 5, se ponen, a disposición del lector, algunas actividades y estrategias que pueden ser útiles para echar a andar la participación de NNA en el contexto escolar. Estas actividades tienen la intención de incidir en las cuatro dimensiones de la participación que postulamos en esta obra.

AZUCENA OCHOA CERVANTES
*Facultad de Psicología,
Universidad Autónoma de Querétaro*

Referencia

Universidad Autónoma de Querétaro, Maestría en Educación para la Ciudadanía (UAQ-MEC). (2016). *Plan de estudios*.

Capítulo 1. Fundamentos teóricos de la participación en la escuela como elemento clave para una educación democrática

AZUCENA OCHOA CERVANTES*

LUIS MANUEL PÉREZ GALVÁN**

JOSUÉ CASTRO PUGA***

Resumen

Este capítulo tiene por objetivo hacer una revisión del concepto de ciudadanía para, a través de esta, tomar una posición en donde nos apartamos de la visión hegemónica de ciudadanía. Para poder lograr lo anterior se recurre al concepto de Democracia, adscribiéndonos al significado de la misma como una forma de vida asociativa a través del ejercicio activo de la participación. Ejercer la democracia y la participación implica un proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes y valores que permita la toma de decisiones individuales comprometidas con el bien común, este enfoque es el que plantea la Educación para la Ciudadanía, enfoque que permite articular los fundamentos teóricos de la participación en el contexto escolar.

Palabras clave: *ciudadanía, democracia, participación, educación para la ciudadanía.*

* Facultad de Psicología, Maestría en Educación para la Ciudadanía, Universidad Autónoma de Querétaro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>

** Facultad de Psicología, Maestría en Educación para la Ciudadanía, Universidad Autónoma de Querétaro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4083-4857>.

*** Facultad de Derecho y Maestría en Educación para la Ciudadanía, Universidad Autónoma de Querétaro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2879-5151>

Democracia y ciudadanía

La democracia es un concepto polisémico y complejo. Es posible, sin embargo, sin entrar en complejas reflexiones especializadas, entenderlo tanto como un sistema y régimen político¹ (eludiendo las discusiones terminológicas), como, una forma de vida. Esta segunda manera de comprenderla implica que la democracia tiene otras dimensiones, además de la propiamente política que se caracteriza por la existencia de un entramado normativo y prácticas políticas orientadas a que el ejercicio del poder estatal se vea atravesado por una constante dinámica de dispersión, de modo que el poder no le sea consustancial a ningún grupo (Lefort, 2004), y porque los puestos dotados de facultades para tomar las decisiones públicas se otorguen como resultado de un proceso electoral basado en el principio de representación. La democracia, entendida así, implica que las dinámicas sociales, en sus distintos ámbitos, se vean caracterizadas por una serie de elementos, precisamente, democráticos. Estos tienen que ver, en lo general, con el respeto y fomento de la libertad y la igualdad, concebidas de una forma en que conllevan tanto la no discriminación, la inclusión, el trato equitativo, así como la autodeterminación (al tomar las y los ciudadanos parte directa o indirectamente de las decisiones públicas y del establecimiento de la legislación que los rige).

En otras palabras, la democracia es más que un régimen y sistema político, pues es toda una forma de vida asociativa (Dewey, 2004) que requiere de ciertas maneras de relacionarse. Por ello, la calidad de una democracia en particular está íntimamente ligada con cómo sean sus ciudadanos, pues las relaciones deben basarse en el diálogo y la apertura a la pluralidad, ya que las formas de consenso y disenso de la democracia no implican la negación del conflicto, sino la adhesión a los valores ético-políticos que la sostienen (Mouffe, 1999).

¹ Para Sartori (2012), la acepción primaria del término democracia ha significado siempre una entidad política, una forma de Estado y gobierno. La existencia de esta entidad política permite, en todo caso, materializar una forma de vida democrática tanto en lo social como en lo económico (a dichas formas de vida, Sartori las denomina como “democracias menores”).

Precisamente, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos considera la democracia, a la letra, “no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” (Art. 3). Considera que la “vida democrática de la sociedad” se ve fortalecida con “la expresión de la diversidad y pluralidad de ideas y opiniones”. A partir de ello, plantea una idea del desarrollo nacional que busca “el pleno ejercicio de la libertad y la dignidad de los individuos, grupos y clases sociales” (Art. 25), así como “la democratización política, social y cultural de la nación” (Art. 26). Al referirse a la planeación para el desarrollo nacional, declara que esta debe ser democrática y deliberativa, y ha de tomar en cuenta las aspiraciones y demandas sociales (Art. 26). De hecho, la promoción de la participación democrática del pueblo se considera un fin valioso en sí mismo, al grado de plantearse como la razón de ser de los partidos políticos (Art. 41).

Así, puede distinguirse en el texto constitucional que este: (a) considere la democracia como toda una forma de vida asociativa; misma que (b) implica no solo el respeto al pluralismo, sino procesos de democratización de las relaciones sociales, económicas y culturales; (c) consagrando la deliberación como un elemento democrático fundamental para que el pluralismo de la sociedad se exprese adecuadamente y el pueblo pueda incidir sobre los asuntos públicos; de modo que (d) concibe la participación política de los ciudadanos no solo como un medio para la obtención de ciertos fines, sino como un fin en sí mismo. A partir de lo anterior, puede decirse que la norma jurídica fundamental del Estado mexicano suscribe una idea amplia de la participación ciudadana y, por ende, se erige como uno de los fundamentos para comprender el derecho a la participación como algo más amplio que la capacidad de votar, ser votado, pertenecer a alguna organización política y ejercer derechos de expresión, manifestación, reunión y acceso a la información pública.

Esta forma amplia de pensar la participación ciudadana (y la democracia) trae consigo, por necesidad, el derecho de NNA a ser tomados en cuenta y a formarse, mediante la experiencia, en el pleno ejercicio de la democracia como forma de vida asociativa y como sistema-régimen político, toda vez que son parte de la sociedad mexicana (ciudadanas y ciudadanos en

sentido amplio), y futuras y futuros integrantes de pleno derecho de la comunidad política (ciudadanas y ciudadanos, en sentido estricto, al cumplir la mayoría de edad).

También, cabe señalar tres cuestiones fundamentales que son enteramente independientes de lo que está contenido en el texto constitucional. En primer lugar, una forma de vida democrática requiere formas activas de participación de sus integrantes, mismas que excedan el alcance del simple respeto por la ley, la defensa de los derechos de las personas frente al Estado y la elección de representantes. En segundo lugar, la pretensión misma de constituir, mantener y profundizar esta forma de vida, no puede sostenerse razonablemente si no se reconoce una cuestión obvia; un sistema social democrático requiere de personas capaces de vivir de manera democrática, y esta capacidad no puede adquirirse en virtud de la mera obtención de un estatus jurídico (otorgado por el solo hecho de ser nacional y cumplir la mayoría de edad); sino que tiene que formar parte de los aprendizajes de vida de las y los sujetos. En tercer lugar, un Estado democrático debe estar caracterizado, entre otras cosas, por garantizar el respeto a los derechos humanos, entre los cuales se cuenta, tanto implícita como explícitamente, el derecho a la participación.

A partir de las afirmaciones que se han hecho previamente, conviene resaltar otros tres aspectos sobre los que vale la pena ahondar. En primer término, solo puede hablarse de democracia, ahí donde hay ciudadanos; y, correlativamente, solo hay verdaderos ciudadanos. En segundo, pueden darse distintas maneras en que la ciudadanía se presente en la realidad, es decir, diferentes formas en que sea ejercida por parte de las personas. En otras palabras, las dinámicas que se dan entre el Estado y los miembros de la comunidad política, en el propio entramado institucional y entre los miembros de la sociedad, establecen las características específicas que adquiere la ciudadanía en un contexto determinado. Así, pueden darse distintos modelos de ciudadanía, de vida ciudadana. Lo anterior lleva a la tercera cuestión, ¿hay formas más deseables que otras de ejercer la ciudadanía? En ciertos contextos, la ciudadanía es de “mejor calidad”, más plena y amplia que en otros. En ciertos casos se ejerce de manera más auténtica y participativa. A pesar de que esto puede parecer una obviedad, no es un asunto menor. Mucho se ha dicho sobre lo que es y debe ser la ciudadanía, y es

menester tomar esto en cuenta (considerar qué se entiende por ella) para poder apuntar hacia el cómo puede propiciarse, en la vida de una sociedad específica, el tipo de ciudadanía que se desea tener.

Como la democracia, la ciudadanía es una categoría conceptual, compleja y polisémica. Afirmar, como se hizo aquí previamente, que es necesario establecer una distinción entre las y los ciudadanos en sentido estricto (quienes gozan del estatus jurídico de ciudadanía) y los ciudadanos en sentido amplio (los habitantes plenamente integrados a una comunidad, lo que incluye a los menores de edad), requiere hacer explícita la distinción entre la visión hegemónica de lo que es la ciudadanía, de raigambre liberal, y una propuesta alternativa con respecto a lo que hay que entender por ella.

Históricamente, la ciudadanía moderna² se vinculó decididamente con la perspectiva liberal, tras la victoria de esta última sobre su principal rival, la republicana, propiciando que el elemento central de la ciudadanía se desplazara de la participación hacia la pertenencia (Rubio Carracedo, 2007) y dando lugar al contexto en que los Estados nacionales contemporáneos se articulan primordialmente como democracias representativas.

Esta versión hegemónica de ciudadanía consiste en entenderla como la membresía jurídica a una comunidad política en su dimensión de exterioridad (Álvarez, 2017)³. Sin embargo, actualmente esta se ha evidenciado como una concepción limitada, excluyente y en crisis, puesto que representa al mismo tiempo las relaciones, fronteras y límites de la inclusión y la exclusión. Factores como la migración, el multiculturalismo o el multietnicismo son, a decir de De Sousa (2003), elementos de la realidad que entran en tensión con la definición clásica de ciudadanía, debido a que si a la o el

² Hay que distinguir la idea moderna de ciudadanía de las que se presentaron en otras épocas históricas. Si bien el primer ejemplo, que probablemente acude a la mente, es el de la ciudadanía ateniense, hay también otras experiencias históricas, como las de algunas ciudades medievales y las repúblicas italianas.

³ Álvarez (2017) expone que la versión hegemónica de ciudadanía refiere a una membresía jurídica a una comunidad política en su dimensión de exterioridad, mientras que se relaciona con la construcción de identidades en su dimensión de interioridad, donde se relaciona con las prácticas cívicas y participativas, incluso con aquellas que cuestionen las inequidades y dinámicas de exclusión. Así, se abre la puerta a distintos apuntalamientos del concepto, adjetivándolo. Con ello se presentan una serie de controversias que, a distintos niveles, interpelan a la categoría de ciudadanía y plantean distintas alternativas, distintas formas de conceptualizar el término.

ciudadano no se le reconoce el vínculo jurídico de plena pertenencia al Estado, se le excluye del rango legal, procesal e instrumental y, finalmente, de la participación en la sociedad (Del Re, 2001).

Lo anterior tiene consecuencias en la forma que las personas se relacionan con lo público. Este concepto hegemónico asume que únicamente son ciudadanos aquellos que tienen o reúnen ciertas características como la edad y que pertenecen a un territorio, implicando, además, que los sujetos son pasivos, y es el Estado quien les otorga los derechos y las condiciones para ejercerlos. Esta visión limitada ha conllevado una falta de interés activo y permanente en la promoción de la participación e implicación de las personas en los asuntos de interés colectivo, e influido en generar en ellas una débil (e incluso ausente) sensibilidad crítica para exigir y promover el cambio de las condiciones imperantes.

Las críticas a la concepción dominante de ciudadanía, con respecto a la pasividad con que carga a los sujetos políticos, limitándolos en el mejor de los casos a ser ciudadanos-electores, y las consecuencias de exclusión que ha traído consigo con respecto a los llamados grupos en situación de vulnerabilidad, permiten reflexionar y proponer nuevas formas de concebir la ciudadanía en las que se plantee, como elemento fundamental, una posición activa de las personas que les permita influir de manera efectiva en los asuntos públicos que les competen o afecten ejerciendo sus derechos políticos y sociales (lo que es, en suma, la justificación misma de la legitimidad del sistema democrático). Esta postura se relaciona con la construcción de identidades en su dimensión de interioridad, y así se vincula con las prácticas cívicas y participativas, incluyendo aquellas que cuestionen las inequidades y dinámicas de exclusión. Esta forma de comprender la ciudadanía no puede desligarse de la participación como un elemento central, esto es, de una participación verdaderamente inclusiva de quienes son parte del *demos*.

Es por lo anterior que se propone aquí una idea de ciudadanía más amplia e inclusiva, capaz de reconocer elementos de deberes y libertades a todos los miembros de la sociedad y destacar la participación activa de las personas como un elemento clave de la formación y construcción de la ciudadanía. En esta concepción, resulta fundamental la inclusión NNA pues se les considera sujetos que tienen la posibilidad de participar plenamente

en la vida social y política del lugar en donde habitan. La participación activa de las personas en los asuntos públicos de su incumbencia es central en la llamada *ciudadanía activa* y, según Folgueiras (2009), es una de las claves fundamentales para la construcción de la ciudadanía del siglo XXI.

A diferencia de la ciudadanía clásica, que se *consigue* mediante la adquisición de derechos y obligaciones ligados a un territorio, la ciudadanía activa es un proceso basado en el ejercicio de la agencia de las personas, pues no está vinculada necesariamente a un estatus legal, sino más bien a un sentimiento (y a una serie de realidades) de pertenencia a la comunidad, lo que da oportunidad a los sujetos de participar en los asuntos públicos y adquirir competencias ciudadanas (Luna y Folgueiras, 2014).

Por todo esto, la participación de NNA es de suma importancia para la configuración de la democracia y para su proceso de formación como ciudadanas y ciudadanos activos. Pensar la democracia como ligada a las formas de participación de la ciudadanía activa, permite señalar que la educación debe tener un papel relevante en la formación y construcción del ejercicio ciudadano (Bolívar, 2007).

Educación para la ciudadanía

La formación de la ciudadanía activa tiene un componente fundamental en la participación genuina que llevan a cabo NNA, por lo tanto, el *aprender a participar* debe ser un elemento indispensable de la formación proporcionada en los centros escolares.

De acuerdo con Latapí (1993), la formación ciudadana es una tarea obligatoria del Estado, siendo esta el reflejo de las interacciones entre los miembros de la sociedad, situación que en la escuela se traduce como el proceso que vive día a día el estudiantado en las aulas. Al mismo tiempo, educar o formar para la ciudadanía representa una indisoluble correlación entre los propósitos del sistema educativo y las condiciones político-económicas de un país, lo que conlleva suponer una intención política dentro de los contenidos educativos, puesto que es a través de la escuela donde el Estado tiene uno de los primeros contactos directos con las personas que habitan el país.

Dentro de las políticas educativas, la educación para la ciudadanía ha sido enseñada bajo diversos modelos pedagógicos y diferentes tipos curriculares (Reimers, *et al.*, 2005). Actualmente, se destacan los esfuerzos por educar para la ciudadanía combinando conocimientos, habilidades y actitudes, que son la base de las llamadas competencias ciudadanas (Reimers *et al.*, 2005). Estas competencias ciudadanas se relacionan directamente con una propuesta educativa dirigida a desarrollar una ciudadanía activa (Egea *et al.*, 2014), enfoque considerado transversal, pues atraviesa la visión jurídica y emocional de la ciudadanía. Es decir, pasa por reconocer a las personas como sujetos de derecho y generar acciones para la formación en actitudes y valores para la valoración de las diferencias y la búsqueda de lo común, fomentando la autoestima, las emociones morales y el cuidado del otro.

Por otra parte, a pesar de que la escuela es el lugar idóneo para la construcción de ciudadanía, el uso de las estructuras oficiales no ha hecho posible el adecuado aprendizaje de la ciudadanía y la apropiación de conceptos como democracia, derechos humanos y Estado de derecho (Bolívar, 2007). La educación formal, que representa un ámbito importante de la socialización de NNA en edad escolar, no ha podido alejarse del concepto de una ciudadanía hegemónica (pasiva), siendo hasta estos momentos solo una forma de transmitir conocimientos sobre determinados contenidos (Zapata Barrero, 2001), mientras que la participación social de las y los estudiantes, la cual implica involucrarse en las tareas y necesidades de la comunidad, es prácticamente nula (Santos Guerra, 2003). Lo anterior lleva a concluir, siguiendo a Reimers *et al.* (2005), que los planes curriculares del Estado reflejan “una visión tradicional de ciudadanía asociada al conocimiento de los poderes públicos y al ejercicio formal del voto en la democracia representativa. Hay en relación con este tema serias deficiencias” (p. 8).

La educación para la ciudadanía alude al ejercicio de conocimientos, actitudes y valores para dotar al estudiantado de autonomía moral, que le permitan tomar decisiones individuales, pero con una visión del bien de la comunidad. Así, consideramos que adoptar este enfoque permite favorecer el desarrollo de una cultura democrática, combatir la exclusión, favorecer la cohesión social y con todo eso, se posibilita mejorar la convivencia, fomen-

tar actitudes de respeto hacia el medio ambiente y promover el cuidado propio y el de los demás, entre otras cuestiones. Para Cullen (2004):

se trata de enseñar la convivencia como problema de ciudadanía, es decir, de pertenencia a un orden público común, la ciudad que exige el respeto de normas y leyes que cada uno de nosotros lo constituye como sujeto público. Pero esta convivencia ha de ser democrática, como forma de garantizar una convivencia justa. (p. 37)

Educar para la ciudadanía en la escuela implica que las prácticas educativas y culturales realizadas en la misma, promuevan una forma de vida democrática. Siguiendo a Marín (2010), esto puede realizarse a partir de trabajar en tres componentes fundamentales:

- En los sentimientos de pertenencia a una comunidad, estableciendo vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la misma.
- En las competencias ciudadanas, a través del aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes para la toma de decisiones individuales y para el bien de la comunidad.
- En favorecer la participación activa de las personas que integran la comunidad, lo que supone la creación de situaciones, espacios y actividades para el ejercicio de la participación en los diversos ámbitos en donde estas se desarrollan.

Para lograr una participación genuina en el ámbito escolar, es necesario reformar las prácticas docentes y las políticas de gestión, modificando la estructura, la organización y el rol de los alumnos en las escuelas, democratizando sus actividades al asumir un papel activo en su propio proceso educativo. Por ello, resulta fundamental analizar la forma en que la participación es abordada en el sistema educativo a partir de cómo se organiza y gestiona el centro escolar, la manera en que se institucionalizan pedagogías y prácticas democráticas en el aula y, por supuesto, los mecanismos y espacios que se generan y promueven para que las y los estudiantes participen.

En este mismo sentido, las características de un centro escolar democrático han sido señaladas por diversos autores. Entre ellas se destacan: (a)

que apunte a la reformulación del currículo, otorgándole un carácter flexible y multidisciplinario; (b) que se organice de forma tal que promueva y estimule la participación de todos los actores implicados en el proceso educativo; (c) que permita vivir experiencias democráticas; (d) que el éxito escolar sea una de sus finalidades; (e) que construya la democratización de la vida escolar, y (f) que proponga la apertura a la familia y a la comunidad. Asimismo, además de crear espacios de genuina participación, que fomente la preocupación por los otros y por el bien común, la libre circulación de las ideas, el trabajo por proyectos, la organización democrática del centro y del aula y una enseñanza basada en el diálogo (Antúnez, 2004; Apple y Beane, 2000; Bolívar, 2007; Delval, 2013; Feito y López, 2008; Porlán y De Alba, 2012; Santos, 2003; Tonucci, 2009; Torres, Álvarez y Obando, 2013).

Cultura escolar

Las instituciones educativas han permanecido con pocos cambios desde sus orígenes en el siglo XVIII, lo que implica una escisión con la sociedad en la que están insertas, debido a que, en la educación tradicional –que es la que prevalece– el aprendizaje se da descontextualizado, sin aplicación para la vida comunitaria (Noguera, 1997). Desde sus inicios, las escuelas se convirtieron en instituciones uniformadoras del conocimiento, sitios en donde se desarrollan aprendizajes al margen de la vida cotidiana, “útiles” solo al interior de la escuela (Torres *et al.*, 2013). A pesar de los cambios de la sociedad, entre los que se destacan el modelo económico prevaleciente, la globalización, las dinámicas familiares, la urbanización, crisis ecológica, crisis de las instituciones, entre otros, los centros educativos se han modificado poco y continúan reproduciendo las prácticas de una educación tradicionalista, hegemónica y jerárquica (Delval, 2013), generando así una contradicción entre lo que se suponen promueven y sus prácticas cotidianas.

Entre las contradicciones que abundan en el paradigma tradicionalista destacan las siguientes: la escuela es una institución que busca educar en la igualdad, pero reproduce la desigualdad social, puesto que facilita el éxito escolar de un sector de la población (Puig, 2000) favoreciendo el elitismo

(Santos, 2003). Pretende educar para la libertad, pero es obligatoria y de incorporación forzosa; simula educar en la participación, pero se encuentra cargada de imposiciones e imperativos (Santos, 2003). Proyecta educar en el diálogo y la democracia participativa, pero se organiza con base en una democracia representativa (en el mejor de los casos), por lo que solo algunas cuantas personas deciden sobre los asuntos públicos escolares; propone el aprendizaje de principios para la vida, sin embargo, se preocupa más por la integración a un mundo laboral relegando los intereses y necesidades del estudiantado (Torres *et al.*, 2013); es jerárquica, por lo que sus prácticas son autoritarias, aunque pretende educar en valores democráticos (Palacios, 2014); sus prácticas son heterónomas, aunque plantea educar para la autonomía (Fernández, 1992) y; a pesar de ser un lugar donde se desarrollan y relacionan los niños y niñas, la escuela impone los espacios, los tiempos, los métodos y los contenidos, los cuales se encuentran dispuestos bajo una lógica para y de adultos (Porlán y De Alba, 2012). Así, estamos frente a una institución que no responde a las transformaciones sociales, negando de esta forma la posibilidad de desarrollo de sujetos (estudiantes) que también se han transformado.

Bajo la lógica descrita en el párrafo anterior es que se despliega el hecho educativo, configurando parte de lo que se denomina como “cultura escolar” según Rockwell (2016):

La idea de cultura escolar se refiere tradicionalmente al conjunto de conocimientos, habilidades y valores legítimos que las instituciones escolares transmiten a las generaciones jóvenes [...] La cultura no es una propiedad de las personas, sino una dimensión de las acciones que emprenden y de los recursos materiales y simbólicos que utilizan, crean o transforman. El acento está puesto en lo público, lo compartido y lo diverso. [...]

Analizar la dimensión cultural de las escuelas permite abordar la conservación y la modificación histórica de recursos materiales y las formas de representación, y apreciar los saberes compartidos o distribuidos entre grupos de maestros, estudiantes, padres y autoridades. Permite distinguir las prácticas culturales, entendidas como actividades pautadas y recurrentes que emprenden los sujetos que intervienen en los espacios escolares (desde dictar y recitar hasta

apoyar la construcción de aulas), y los significados que adquieren estas prácticas desde la perspectiva local. [...]

Abordar la dimensión cultural de las escuelas desde una perspectiva dinámica significa poner énfasis en procesos culturales –producción, reproducción, destrucción, legitimación, exclusión, conflicto, hibridación, distinción, apropiación, resistencia, coconstrucción– que ocurren en diferentes medidas y combinaciones en los espacios concretos llamados *escuela*. Pensar en las culturas escolares nos coloca ante el reto de encontrar y crear referentes comunes y significativos para los educandos, y diseñar las prácticas que permitan su socialización. (§§ 1, 6 y 14)

Este concepto es relevante para contextualizar las prácticas de participación, esta última no solo pensada desde una mirada académica pedagógica, sino entendida como una práctica cultural con diferentes significados para quienes se involucran en la escuela, más aún cuando en varias escuelas proporcionan experiencias carentes de sentido, lo que hace que surjan tensiones que generan consecuencias graves tales como la exclusión, el desinterés y la deserción escolar.

La participación: eje de la educación para la ciudadanía

La ciudadanía, según Olvera (2008), puede entenderse desde dos perspectivas: la formal, basada en los derechos y deberes; y la real, basada en la práctica social. En este sentido, consideramos que la ciudadanía no se construye únicamente por el reconocimiento de los derechos de las y los ciudadanos, sino que, al mismo tiempo, esos derechos se llevan a la práctica en lo cotidiano. Esto quiere decir que la ciudadanía no es una condición que se adquiere, sino que se construye en la medida en que se participa. Lo anterior es relevante cuando hablamos de NNA, ya que a los integrantes de este grupo etario, generalmente, se les excluye por considerar que no son capaces de tomar decisiones y responsabilidades, limitándoles en el ejercicio de la participación y, por ende, de la ciudadanía.

Como ya se ha señalado, la participación es una condición indispensable de la construcción de la ciudadanía. En este apartado se retoman a algunos autores y autoras que sostienen esta idea e ilustran el papel de la participación como la vía para el ejercicio de la ciudadanía.

Sacristán y Murga (1994) afirman que uno de los supuestos de la democracia es la participación de las y los ciudadanos; sin embargo, plantean que las distintas formas de entender la democracia han diversificado la manera en cómo se entiende la participación. Por ello, retomamos los planteamientos que sostienen que la participación es un elemento para la construcción de ciudadanía, así como aquellas posturas que la sitúan como una condición para la democracia y que la definen como un proceso colectivo de toma de decisiones, autonomía, discusión, construcción y acciones para la vida digna.

Hart (1993) habla de la participación como un conjunto de procesos que permiten que las decisiones sean compartidas, pues afectan la vida propia y la vida en comunidad en la cual se vive. Plantea que la participación “es el medio por el cual se constituye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias” (p. 5). En este sentido es que puede hablarse de la participación como elemento fundamental para la construcción de la ciudadanía.

Del mismo modo, Guichot (2013) afirma que la participación es un derecho para la construcción de la ciudadanía y que, sin ella, “la democracia es un auténtico desastre, una mera ilusión” (p. 31). Sin embargo, la autora expone que no se trata de la participación de algunas personas o de un grupo minoritario, hegemónico, de una sola élite, sino de la participación de todas y todos los ciudadanos que han de colaborar en la toma de decisiones y el desarrollo de acciones colectivas que favorezcan la calidad normativa, propicien la estabilidad política y permitan la libertad. Solamente así las personas se sentirán ciudadanas.

Siguiendo esta línea, Folgueiras (2009) afirma que la participación es un derecho de la ciudadanía, y la define como una acción colectiva y social que genera un compromiso y, por lo mismo, una responsabilidad compartida que permite intervenir en las decisiones, crea oportunidades para el desarrollo de capacidades y favorece o expresa un sentimiento de identidad a una comunidad, siempre y cuando se practique en clave de equidad. Para ello, es imprescindible partir de las experiencias e intereses de las personas

participantes. Esto implica que son ellas quienes definen los temas a tratar, y que las relaciones, dentro del proceso, sean horizontales y estimuladas por un diálogo igualitario. Todo ello convierte la participación en “un proceso social y educativo que busca el cambio, la transformación y la mejora, tanto social como individual, de la sociedad” (p. 34).

A partir de esta definición, Folgueiras (2009) señala que “la participación entendida de esta manera remite a tres dimensiones: (a) la participación como un derecho y una responsabilidad de ciudadanía; (b) la participación como un elemento de empoderamiento; y (c) la participación como un elemento generador de identidad cívica” (p. 34).

Afirma que la participación debe ser un derecho y que, en la medida en que no se cumpla, las personas difícilmente se sentirán parte de la comunidad en donde viven; además de que la participación entendida de esta manera sirve para el reclamo del ejercicio de todos los demás derechos, es decir, es un medio para adquirir competencias ciudadanas necesarias y tener presencia activa en el espacio público, contribuyendo activamente en el proceso de desarrollo y equidad. Sin embargo, plantea que esto no es posible sin la implicación y el protagonismo de los miembros de la comunidad. Para Gaitán (1998), el protagonismo es un proceso mediante el cual se pretende que NNA desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad.

Por último, Luna (2010) hace un análisis del concepto de participación propuesto por Folgueiras (2009), y afirma que este tiene cuatro elementos clave desde donde la misma puede ser abordada: la participación como un derecho; como un deber; como instrumento de mejora, y como necesidad. La autora señala que estos elementos manifiestan la fuerza y el potencial que tiene la participación como constructo social, tanto para la construcción de la ciudadanía como para el ejercicio de lo democrático. Para ella, “hay que profundizar radicalmente la democracia y hacerla cada día más participativa, porque de esta depende que exista equidad y una sociedad más justa, no discriminatoria, incluyente” (Bustamante *et al.*, 2007, p. 83). Al poner en práctica la participación, se crean espacios de convivencia y de inclusión, se genera un compromiso que garantiza la construcción colectiva de una

vida mejor, se potencia a las personas tanto a nivel individual como colectivo, al mismo tiempo que se sienten reconocidas por la comunidad de la que son parte; así, se construye la ciudadanía.

A partir de estas ideas, se presenta un panorama más amplio sobre el ejercicio de la participación; en el cual, esta no consiste solo en el derecho de tomar parte de los asuntos públicos, sino también en la toma de conciencia de la importancia que estos tienen, por parte de los sujetos, así como del papel que ellos deben asumir con respecto a los mismos.

Las y los ciudadanos capaces de relacionarse entre sí y con la cosa pública como una democracia lo requiere, no nacen, se hacen. Se aprende a ser una ciudadana o ciudadano participativo y comprometido, participando y comprometiéndose. El aprendizaje de la vida democrática es un proceso que tiene que ver con lograr llegar a formar parte del ámbito colectivo tras alcanzar ciertos niveles de civismo, respeto por las normas y participación ciudadana (Puig *et al.*, 2011). Por tanto, es importante indagar sí, y de qué manera, se promueve la participación en los diversos ámbitos en los que las NNA se desenvuelven, en particular en el escolar.

El contexto escolar es importante no solo por su proximidad a la población mencionada. Estudios anteriores, realizados en educación primaria y secundaria, han mostrado que NNA reconocen la escuela como el principal ámbito en el que pueden participar (Ochoa *et al.*, 2014; Ochoa, 2015, 2016, 2019; Ochoa *et al.*, 2020; Ochoa, 2021b; Pérez y Ochoa, 2017a, 2017b). En ese sentido, se hace necesario centrar la mirada en las prácticas educativas que promueven –o no– la participación, ya que, como se documentó en diversas investigaciones, la escuela promueve un tipo de participación acotada y limitada a trabajos escolares, lo cual no permite el ejercicio de una participación auténtica (Ochoa *et al.*, 2014; Ochoa, 2015, 2016; Ochoa *et al.*, 2020).

Conclusiones

Con lo expuesto en el presente capítulo podemos afirmar que, para que NNA participen en los asuntos públicos, es necesario, en un primer momento, reconocerles su papel como ciudadanas y ciudadanos, así como la capacidad

que tienen para transformar su realidad social. Las personas de este grupo etario han sido históricamente invisibilizadas, ya que no se les considera capaces de poder tomar parte de los asuntos públicos a nivel escolar, familiar o social; y se les ve como sujetos de educación y escolarización (Zapata, 2012). Por lo tanto, muchas veces se cuestiona el nivel de implicación y participación que deben tener en los asuntos relacionados a su contexto. La condición de ser NNA es a menudo confundida con la incapacidad de hacer, de asumir responsabilidades y de tomar decisiones. Es por ello que, aunque participar es un derecho reconocido jurídicamente, se les ha negado el reconocimiento de su condición de ciudadanía y, por lo tanto, la libertad de participar y desarrollarse democráticamente, pues “a partir de criterios de edad se produce una discriminación, mal entendiendo que la protección a la infancia implica su pasividad y dependencia del adulto, cuando la mejor manera de protegerlos es promoviendo su autonomía” (Novella, 2011, p. 9). Sin embargo, si se habla de una construcción de ciudadanía basada en los principios de la democracia, es condición indispensable que todas aquellas personas que forman parte de la sociedad –incluidos NNA– sean consideradas ciudadanas y tengan las mismas oportunidades de ejercer sus derechos, entre los que se encuentra la participación, pues “una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan, especialmente a nivel comunitario” (Hart, 1993, p. 4).

Referencias

- Álvarez, L. (Coord.) (2017). Pueblo, ciudadanía y sociedad civil: Apuntes para una reflexión sobre la dimensión de “lo social” en el siglo XXI. En L. Álvarez (Coord.), *Pueblo, ciudadanía y sociedad civil: Aportes para un debate* (pp.197-222). Siglo XXI.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. SEP.
- Apple, M. y Beane, J. (comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Graó.
- Bustamante, R., Compañy, V., Barroso, J., Fernández, J., Lobato, A., Mateo, R., Morrilla, M., Quiroga, J. y Timón, L. (2007). Aprender, enseñar y vivir en democracia. En R. Bustamante y V. Compañy (Coords.), *Educación para la ciudadanía: Propuestas de actuación* (pp. 77-88). Fundación ECOEM.
- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. NOVEDUC.

- De Sousa, B. (2003). *La caída del angelus novus*. Ilsa.
- Del Re, A. (2001). Para una redefinición del concepto de ciudadanía. *Sociohistórica*, (9-10), 189-200. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2944/pr.2944.pdf
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (40). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/43/35>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Egea, A., Tey, A. y Prats, E. (2014). Estudio crítico de la competencia social y ciudadana en España. *Revista Educ@rnos*, (12-13), 11-32.
- Feito, R. y López, J. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia.
- Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós.
- Folgueiras, P. (2009). *Ciudadanas del mundo: La participación de mujeres en sociedades multiculturales*. Síntesis.
- Gaitán, A. (1998). Protagonismo infantil. En *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y perspectivas* (pp. 86-103). Actas del Seminario, Bogotá.
- Guichot, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría de la Educación*, 25(2), 25-47.
- Hart, R. (1993). *La Participación de los niños, de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. <http://www.unicef-irc.org/publications/538>
- Latapí, P (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23.
- Lefort, C. (2004). *La incertidumbre democrática: Ensayos sobre lo político*. Anthropos.
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: Un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Luna, E. y Folgueiras, P. (2014). Juventud y participación comunitaria: Su potencial como herramienta de aprendizaje. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 123-136. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/luna-folgueiras.pdf>
- Marín, A. (2010). Educación para la ciudadanía. En J. Puig (Coord.), *Entre todos: Compartir la educación para la ciudadanía*. UB/Horsori.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Paidós Ibérica.
- Noguera, C. (1997). Educación y democracia: Un problema más allá de la escuela o del maestro. *Educación y Ciudad*, (3), 30-39.
- Novella, A. (2011). *La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana* [Ponencia]. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universitat de Barcelona, España. <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/124.pdf>
- Novella, A., Agud, I., Llena, A. y Trilla, J. (2014). La construcción de la ciudadanía. En A. Novella et al. (2014), *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Graó.
- Ochoa, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 9-28.

- Ochoa, A. (2016). El derecho a la participación: Su importancia en la formación ciudadana de niñas, niños y adolescentes. En T. Yurén, L. M. Ibarra Uribe y A. E. Escalante Ferrer (Coords.), *Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos* 187-197. UAEM. https://www.researchgate.net/publication/342013900_Investigacion_en_educacion_y_valores_etica_ciudadania_y_derechos_humanos
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad: Revista de Educación*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Ochoa, A. (2021a). Concepciones docentes acerca de la participación de niñas, niños y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1395. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1395
- Ochoa, A. (2021b). Escuchar a la infancia, la consulta infantil como mecanismo de participación para las niñas y niños en el contexto escolar. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18.
- Ochoa, A. (prensa). *Participación y convivencia, relación necesaria para construir nuevas formas de ser y hacer en la escuela*.
- Ochoa, A., Diez-Martínez, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en escuelas estudiantiles de secundarias públicas. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (54).
- Ochoa, A., Salinas, J. y Diez-Martínez, E. (2014). *La participación de niñas, niños y adolescentes condición indispensable para la construcción de la convivencia en escuelas* [Ponencia]. XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado "Investigar para acompañar el cambio educativo y social: El papel de la universidad", de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Cantabria.
- Olvera, A. (2008). *Ciudadanía y democracia*. Instituto Federal Electoral.
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017a). El aprendizaje servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad: Revista de Educación*, 12(2), 175-187.
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017b). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207.
- Porlán, R. y De Alba, N. (2012). La escuela que queremos. *Investigación en la escuela*, (77), 5-12. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6943/6129>
- Puig, J. M. (2000, julio-diciembre). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55-69.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, (núm. extraordinario), 45-67.
- Reimers, C., Cox, R. y Jaramillo, F., (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Rockwell, E. (2016). Culturas escolares. En A. M. Salmerón Castro, B. F. Trujillo Reyes, A. H. Rodríguez Ousset y M. de la Torre Gamboa (Coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. FCE. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=45&w=culturas+escolares>
- Rubio, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Trotta.

- Sacristán, D. y Murga, M. (1994). *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la participación*. UNED.
- Santos Guerra, M. (2003). Participar es convivir. En *Aprender a convivir en la escuela*. Akal.
- Sartori, G. (2012). *¿Qué es la democracia?*. Taurus.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, (68), pp. 11-24. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7111/6269>
- Torres A., Álvarez, N. y Obando, M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 151-172.
- Zapata, B. (2012). Ser niño, entre lo visible y lo invisible: Una reflexión sobre el rol del profesional de la educación en la primera infancia. *Revista Infancias Imágenes*, 11(1), 92-98.
- Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: Hacia un nuevo contrato social*. Anthropos.

Capítulo 2. Análisis del marco normativo respecto al derecho a la participación de los estudiantes en México

JOSUÉ CASTRO PUGA*

LUIS MANUEL PÉREZ GALVÁN**

Resumen

El presente capítulo tiene por objetivo presentar, en primer término, un análisis tanto del contenido del derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes en las normas sustantivas del marco jurídico nacional e internacional aplicable en México; como de los tipos de participación que las mismas protegen y prescriben. La tipología de participación utilizada para el análisis es la propuesta por Trilla y Novella (2001). En segundo lugar, utilizando la técnica del análisis documental de la literatura especializada en la materia, articular una serie de reflexiones críticas basadas en las evidencias disponibles, resultado de la investigación empírica realizada en México, señalando la distancia existente entre lo contemplado por el marco legal y la realidad que se vive en las escuelas de educación básica y media superior del país. Se concluye que, si bien el marco normativo vigente se distingue por una comprensión amplia del derecho a la participación de NNA, la evidencia muestra que, en la práctica, dicho derecho no está garantizado de manera plena en los centros escolares.

Palabras clave: *participación infantil y juvenil, derecho a la participación, marco normativo.*

* Facultad de Derecho, Universidad Autónoma de Querétaro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2879-5151>.

** Facultad de Psicología y Maestría en Educación para la Ciudadanía, Universidad Autónoma de Querétaro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4083-4857>

En este capítulo se presenta la manera en la que el marco normativo mexicano aborda el derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes (NNA). Para ello se analizan, con respecto a lo que prescriben referente al tema, tanto las normas estrictamente nacionales, como las que conforman el marco internacional aplicable, y se harán señalamientos tanto en relación al contenido del que dotan a la categoría conceptual de “participación”, como a los tipos específicos de participación que promueven. Asimismo, se presentarán una serie de reflexiones críticas basadas en la evidencia disponible, con respecto a cómo, a pesar de lo establecido en el sistema jurídico en México, estas disposiciones no necesariamente se traducen en una aplicación de sus postulados en la realidad que se vive día a día en las escuelas.

Centralidad del concepto de participación

Lograr que una democracia se mantenga y, más aún, se profundice, requiere que los ciudadanos de la misma ejerzan la participación. Esta es condición necesaria para que la democracia sea no únicamente un régimen político basado en la dispersión del poder, sino que se constituya como una forma de vida asociativa. Por otra parte, su posibilidad misma de existencia, aun en tanto régimen político, depende de que las formas de relación entre los sujetos de la comunidad política sean democráticas en grado suficiente. De este modo, el derecho a la participación se convierte en una vía de cumplimiento de los demás derechos que una comunidad democrática debe garantizar, y es, a la vez, condición para el desarrollo de una ciudadanía activa, una que sea ejercida de manera amplia y cotidiana, yendo más allá de ser meramente una institución de reconocimiento de la membresía plena a la comunidad política.

Si la participación, en general, de los miembros de una sociedad es fundamental, la participación de NNA reviste otra característica relevante: permite reconocer a estos, en la práctica, dentro de la categoría jurídica de sujetos de derecho (Cajiao *et al.*, 1998), al visibilizarlos y darles cabida integral en las dinámicas sociales. Su participación tiene, además, una serie de características propias, ya que, durante estas etapas de la vida de los sujetos, se desarrolla de manera especial el aprendizaje de la misma. La forma en la

que se aprende a participar durante la infancia y la adolescencia, influirá en gran medida en la manera en que se participará durante la edad adulta (Lindsay, 1984; Verba *et al.*, 1995).

La participación es, incluso, un concepto y un fenómeno multidimensional, como señalan acertadamente Novella y Trilla (2014). En este carácter, y siguiendo a los autores mencionados, la participación infantil es, a un tiempo, un principio educativo surgido a partir de las pedagogías antiautoritarias; un proceso de cambio, que lleva a los sujetos a patrones de actividad cada vez más complejos, y a dominar autónomamente aspectos concretos de la cultura; un valor democrático, que fomenta el desarrollo de la conciencia moral y el aprendizaje de la convivencia democrática; un contenido formativo; un procedimiento metodológico; un elemento que fomenta la responsabilidad ciudadana; y un factor de bienestar personal que permite a las personas sentirse incluidas y reconocidas como parte integral de sus grupos sociales.

Es debido a la centralidad de la participación tanto en el modelamiento de los rasgos específicos de la vida en una sociedad como en las dinámicas que permiten la actualización efectiva de diversos derechos, que resulta necesario estudiar cómo se presenta, en el sistema normativo, la protección de la participación en tanto a derecho; ya que la manera en que el orden jurídico aborda el derecho a la participación contribuye significativamente a determinar la forma en que el mismo es garantizado en la vida diaria de las personas.

La participación en la escuela

La escuela es la principal institución encargada de la educación, una instancia estatal con un alto grado de proximidad con la comunidad, y aquella que más posibilidades tiene de influir en la formación de NNA. Es el primer contacto del Estado con la infancia y la juventud. En ella, los alumnos pasan una gran cantidad de tiempo, y forma una parte sustantiva de su realidad cotidiana. Además, debido a que la participación es también un proceso educativo y la escuela es la institución educativa por excelencia, tanto por sus funciones y atribuciones como por las posibilidades con las que cuenta,

corresponde a ella tomar las riendas de dicho proceso educativo. La escuela es un espacio primario de socialización, idóneo para dar lugar a experiencias participativas (Pérez, 1996), que los mismos estudiantes reconocen como el espacio privilegiado de la participación (Ochoa *et al.*, 2014). Para lograr una participación genuina en el ámbito escolar, es necesario reformar las prácticas docentes y políticas de gestión, modificando la estructura, la organización y el rol de los alumnos en las escuelas, democratizando sus actividades al asumir un papel activo en su propio proceso educativo.

En este sentido, democratizar la vida escolar implica, a decir de Bolívar (2007), generar e impulsar acciones para que los estudiantes sean educados en democracia, pero al mismo tiempo, para que conozcan y ejerzan efectivamente el derecho a participar en la escuela. Así, esta es, al mismo tiempo, un medio y un fin, pues, para que sea aprendida es necesario que esté presente en las prácticas públicas de la vida cotidiana; pero, al mismo tiempo, debe ser un objetivo o finalidad educativa del centro escolar, al permitir a los estudiantes conocer y realizar actividades democráticas. Pensar la democracia como una forma de participación activa permite señalar que la educación debe tener un papel relevante en la formación y construcción del ejercicio ciudadano (Bolívar, 2007). Para que la educación sea democrática deberá permitir y alentar la participación en todos sus niveles, poniendo especial énfasis en el protagonismo que los estudiantes realicen en los diferentes ámbitos.

Sin embargo, la escuela también se constituye como un espacio de confrontación y de reproducción de actitudes, valores y comportamientos que niegan supuestos requeridos para una sociedad participativa (Gómez y Zurita, 2012), y en el que la participación queda limitada por las mismas estructuras institucionales (Santos, 2003) lo que genera prácticas antidemocráticas tanto en el ejercicio de la participación misma, como en el propio reconocimiento del derecho a participar; siendo este modelo hegemónico una de las caras ocultas de las instituciones educativas que limita y acota la participación escolar (Puig, 2000). Algunos elementos que con toda probabilidad contribuyen a estos fenómenos son: la inadecuación (al menos parcial) de la normatividad interna de las instituciones educativas con respecto al marco jurídico nacional y convencional; las discrepancias entre las distintas normas y su aplicación en la realidad; el desconocimiento por

parte de los distintos actores de la comunidad educativa con respecto al contenido normativo referente al derecho a la participación de NNA; las concepciones adulto-céntricas y acotadas de docentes y directivos con respecto a la participación de NNA, y las limitaciones de las ideas que los propios NNA tienen sobre su participación en la escuela, debido a la falta de oportunidades que tienen, en la práctica, para ejercer los tipos más complejos y genuinos de participación.

Marco normativo del derecho a la participación de NNA en México

Los tratados internacionales suscritos por el Estado Mexicano y ratificados por el Senado de la República, pasan a formar parte del sistema jurídico mexicano como tal. Esto es posible, sin incurrir en una violación al principio de supremacía constitucional (central en el sistema), debido a que estos tratados no están por encima de la Constitución, sino que forman parte de lo que se ha llamado “bloque de constitucionalidad”, en lo relativo a los derechos humanos. Esto significa que la norma constitucional puede, en determinados casos, extenderse más allá de lo escrito específicamente en el texto de la propia Constitución, para incluir aspectos de lo contenido en los tratados internacionales.

Así pues, existe un reconocimiento en conjunto de derechos humanos cuyas fuentes son la Constitución y los tratados internacionales. De este modo, las normas de derechos humanos no se relacionan en términos jerárquicos en función de la fuente, sea esta el texto constitucional o los tratados internacionales, sino que se constituye, a partir de ambas, un parámetro de regularidad constitucional conforme al cual debe analizarse la validez de todas las normas y los actos de autoridad del ordenamiento jurídico mexicano. La existencia y límites de este bloque de constitucionalidad fueron ya reconocidos en 2013 por la Suprema Corte de Justicia de la Nación en la contradicción de tesis 293-2911. De acuerdo con el principio *pro persona*, en casos en los que las fuentes normativas tengan disposiciones distintas, la norma aplicable debe ser la que favorezca una protección más amplia a los derechos de la persona (cabe recalcar que este principio está

consagrado por el propio texto constitucional mexicano en su Artículo 1). Por último, hay que señalar que la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), en la citada contradicción de tesis, señaló como límite que, cuando el texto constitucional establezca una restricción expresa al ejercicio de los derechos humanos, se estará a lo establecido en la propia Constitución.

En materia del derecho a la participación de los jóvenes, es menester analizar, como parte del sistema normativo mexicano, los tratados internacionales de carácter vinculante para el Estado Mexicano que contengan disposiciones en la materia, así como la legislación propiamente nacional.

De este modo, hay que distinguir entre las siguientes dos categorías de normas:¹

- a) *Tratados internacionales ratificados por México*. Son plenamente vinculantes para el Estado Mexicano, pues las normas convencionales se integran al corpus jurídico aplicable, que es un único sistema.
- b) *Normatividad nacional*. Incluye la legislación doméstica, interna en sentido estricto al país. Aquí se incluyen la Constitución Política, las leyes cuyo ámbito de aplicación es nacional, y las leyes locales (estatales).

Por otro lado, el análisis de cómo se maneja el tema de la participación en el marco normativo debe partir de dos consideraciones: en primer lugar, no debe asumirse, de entrada, que la participación se presenta en el marco normativo exclusivamente como un derecho, ya que puede adquirir otras dimensiones; y, en segundo lugar, abordar la forma en que se trata la participación en las normas requiere de poner atención a cómo se presentan algunos aspectos que la implican, a pesar de que no se mencione específicamente la palabra “participación” en el texto jurídico. Ejemplos de estos

¹ Además de las dos categorías referidas de normas jurídicas, hay que considerar también la existencia de una serie de normas internas que rigen el actuar de los centros escolares en los distintos niveles y subsistemas educativos. Las mismas tienen por objeto regular a las propias instituciones y servir como instrumentos para la gestión de la educación que en ellas se brindan. Se trata, por ejemplo, de estatutos orgánicos y distintos tipos de reglamentos. Revisten una importancia particular, ya que, independientemente del marco jurídico internacional y nacional aplicable, son estas normas las que se aplican directamente a las y los estudiantes en la vida diaria en la escuela. Las discrepancias entre ellas y el marco normativo de nivel superior implican que las prescripciones legales no necesariamente se materializan en el nivel más inmediato de aplicación.

aspectos son la posibilidad de los sujetos de expresar sus opiniones; las maneras en que dichas opiniones son tenidas o no en cuenta; la capacidad de tomar decisiones con respecto a temas que les competen; el establecimiento de instancias de representación para los NNA (pero sin imponerles criterios de selección preconcebidos); entre otros.

Normatividad internacional aplicable

El derecho a la participación de las y los jóvenes se aborda en distintos tratados internacionales, específicamente en los siguientes lugares, conforme se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. *El derecho a la participación de NNA en la normatividad internacional aplicable*

<i>Ordenamiento jurídico</i>	<i>Artículos que tocan el derecho a la participación</i>
Declaración Universal de los Derechos Humanos	Art. 27
Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales	Art. 13
Convención sobre los Derechos del Niño	Arts.12, 13 y 31
Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador)	Art. 13
Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes	Arts. 5, 6, 7, 22, 27 y 29.

Un análisis de cómo es abordado el derecho a la participación de las y los jóvenes en el marco jurídico convencional vigente, vinculante para el Estado Mexicano, muestra que el tema se trata de la siguiente manera, en cada uno de los documentos normativos:

La Convención de los Derechos del Niño tutela, para los menores de 18 años:

- a) El derecho de formarse un juicio propio, a opinar libremente y a que dichas opiniones sean tomadas en cuenta en función de su edad y madurez.
- b) El acceso libre a información por cualquier medio que elija.

- c) El derecho a ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo.

El Protocolo de San Salvador tutela, para todas las personas (lo que incluye a los niños, niñas y jóvenes):

- a) El derecho a recibir una educación que lo capacite para participar efectivamente en una sociedad pluralista y democrática, favoreciendo la formación de valores democráticos.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales tutela, para las personas entre 15 y 24 años de edad:

- a) El derecho a la participación política. Esto incluye, sin distinción de género:
 - a. El derecho a inscribirse en agrupaciones políticas, elegir y ser elegidos.
 - b. El derecho a que el Estado promueva que se eduquen en ejercitar dicho derecho.
 - c. El derecho a participar en los centros de decisión pública de todos los niveles tomando parte, incluso, en la elaboración e implementación de las políticas públicas, estableciendo interlocución y cooperación con las autoridades.
- b) El derecho a participar en todos los sectores de la sociedad, en organizaciones que alienten su inclusión, en los ámbitos local, regional y nacional; así como a que el Estado promueva formas, espacios y estructuras de participación para el ejercicio de dicho derecho, tomando medidas para garantizar que se haga efectivo.
- c) El derecho a que se les garantice el acceso a mecanismos de participación que impliquen la práctica intercultural, la inclusión social y económica.
- d) El derecho a elegir libremente su centro educativo y a participar activamente en la vida del mismo.

Así, puede afirmarse que el corpus jurídico mexicano, en tanto a los instrumentos normativos convencionales, como un todo coherente, establece que el derecho a la participación de los jóvenes que por su edad cursan la educación media superior, implica, sin distinción de género:

- a) El derecho de acceder a la información.
- b) El derecho a formarse una opinión propia, expresarla libremente y que esta sea tomada en cuenta.
- c) El derecho a participar en organizaciones que alienten su inclusión política, social y económica.
- d) El derecho a elegir libremente su centro educativo y a participar activamente en la vida del mismo.
- e) El derecho a recibir una educación que les permita capacitarse para la participación en una sociedad democrática.
- f) El derecho a participar y ser tomados en cuenta en la interlocución con el Gobierno, la toma de decisiones públicas a todos los niveles, y el diseño e implementación de políticas públicas.
- g) El derecho a que el Estado les garantice el acceso a formas, mecanismos y estructuras de participación efectiva.
- h) El derecho a ser escuchados en todos los procedimientos jurisdiccionales en los que se vean implicados.

Normatividad nacional

Para analizar el derecho a la participación de las y los jóvenes en el sistema normativo interno mexicano, se tomó en cuenta la legislación aplicable a nivel nacional, así como a nivel local, en tres estados de la República, correspondientes al norte, centro y sur del país: Coahuila, Querétaro y Oaxaca, respectivamente. Las partes de los mencionados ordenamientos jurídicos que refieren a la participación de NNA, se presentan en la tabla 2, a continuación.

Tabla 2. *El derecho a la participación de NNA en la normatividad nacional aplicable*

<i>Ordenamiento jurídico</i>	<i>Artículos que tocan el derecho a la participación</i>
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	Arts. 3 y 4
Ley General de Educación	Arts. 3, 7, 13, 16, 18, 61, 62, 64, 72, 77 y 123
Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes	Arts. 2, 6, 13, 57, 58, 71, 72 y 125
Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad	Arts. 5 y 26
Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil	Art. 20
Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca	Arts. 5, 9, 56, 60
Ley de Educación del Estado de Querétaro	Arts. 7, 8 y 34 Bis
Ley Estatal de Educación del Estado de Coahuila	Arts. 2, 7, 11, 26 Bis y 34 Bis

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece que:

- a) El Estado priorizará el interés superior de NNA en la participación de los mismos en los servicios educativos.
- b) El criterio inclusivo que orientará la educación en México deberá llevar a la implementación de medidas para eliminar las barreras a la participación de los educandos.

La Ley General de Educación señala que:

- a) El Estado fomentará la participación activa de los educandos y se promoverá un modelo de educación basado, de hecho, en la participación activa en la transformación social como uno de sus elementos clave.
- b) El Estado se compromete a eliminar las distintas condiciones estructurales que se conviertan en barreras para la participación de NNA, tomando las acciones necesarias para identificarlas, prevenirlas, reducirlas y erradicarlas.
- c) La participación democrática será considerada como un valor importante que debe formarse en los estudiantes.
- d) El fomento de la participación deberá considerarse en la formulación de las estrategias de aprendizaje.

- e) Los programas de fortalecimiento de las capacidades de administración escolar tendrán por uno de sus objetivos propiciar condiciones de participación para que los alumnos puedan involucrarse en la resolución de los retos de su propia escuela.

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGD-NNA) norma que:

- a) La participación es un derecho de NNA.
- b) Las autoridades deberán, para garantizar la protección de los derechos de NNA, promover su participación, tomar en cuenta su opinión y sus condiciones particulares en todos los asuntos de su incumbencia, de acuerdo con su madurez y nivel de desarrollo.
- c) Las autoridades de los tres niveles de gobierno deberán establecer mecanismos para la expresión y participación de NNA, que permitan atender y tomar en cuenta sus intereses y preocupaciones en materia educativa.
- d) Todas las autoridades están obligadas a implementar mecanismos para la participación permanente, activa y directa de NNA en la toma de decisiones en todos los ámbitos en que se desarrollen (incluyendo el familiar, escolar, social y comunitario).
- e) El Estado deberá promover mecanismos para asegurar la participación directa y efectiva de NNA en la elaboración de programas y políticas para la garantía y protección de sus derechos.
- f) La educación tendrá, como uno de sus fines, inculcar a NNA su participación activa en el proceso educativo y en actividades cívicas.
- g) La participación se considera como uno de los principios rectores de la propia LGDNNA.

La Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil establece que:

- a) La participación de niñas y niños en todos los asuntos que les atañen será un principio rector a observar en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de la política nacional en materia de pres-

tación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil.

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad señala lo siguiente:

- a) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, y el respeto a la libertad de las personas de tomar sus propias decisiones son principios que las políticas públicas deben observar.
- b) El Estado debe ejecutar políticas y programas orientados a generar y difundir la participación de todas las personas con discapacidad (incluyendo a NNA) en el arte y la cultura.

La Ley Estatal de Educación del Estado de Coahuila, menciona que:

- a) Debe asegurarse la participación activa de los educandos, estimulando su iniciativa y sentido de la responsabilidad.
- b) Debe estimularse la participación de los individuos en actividades culturales, económicas, sociales, ecológicas y políticas en su sociedad.
- c) En Coahuila, la educación tendrá, entre sus fines, el de contribuir al desarrollo integral de los individuos para elevar, entre otras cosas, sus niveles de participación.
- d) La educación debe propiciar ambientes de participación responsable, en donde esta sea, además, libre y creativa en la toma de decisiones para resolver problemas cotidianos. Igualmente, el Estado habrá de generar condiciones de participación para los alumnos, de modo que, junto con docentes y padres de familia bajo el liderazgo de los directivos, se involucren en resolver los retos que se presentan en su escuela.
- e) La educación especial deberá fomentar la motivación para la participación comunitaria de los educandos.

La Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, dispone que:

- a) La educación que se imparta en Oaxaca debe ser incluyente, de

modo que elimine las barreras para la participación de los educandos, incluyendo las que afectan a NNA con necesidades educativas especiales.

- b) Ha de fomentarse la participación equitativa y conjunta entre estudiantes, sin distinción de género.
- c) El Estado debe velar porque la educación tenga como uno de sus fines promover formas de convivencia que permitan la participación de los individuos en la toma de decisiones, con respeto a las normas.
- d) Debe promoverse la participación activa de las comunidades escolares (lo que incluye a NNA) en la transformación social a través de la educación intercultural.

La Ley de Educación del Estado de Querétaro establece que:

- a) El sistema educativo estatal debe asegurar la participación activa de NNA.
- b) Debe impulsarse la capacitación de los educandos con requerimientos educativos especiales para la autonomía y la participación.
- c) El Estado debe velar por infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de convivencia, para permitir a NNA participar en la toma de decisiones para el mejoramiento social.
- d) El Estado promoverá el buen uso de internet para generar la participación de los educandos.
- e) Los programas de gestión escolar deben tener como uno de sus objetivos que NNA se involucren en la resolución de los retos que se le presenten a su escuela, bajo el liderazgo de los directivos.
- f) La educación media superior estimulará la participación crítica de los estudiantes en los problemas sociales.

Una vez expuesto lo anterior, puede señalarse que, desde el marco jurídico nacional (interno), el derecho a la participación de NNA implica:

- a) El derecho a una educación inclusiva y democrática, en donde esta se entienda como una forma de vida, de modo que el proceso educativo capacite a los educandos para la vida en una sociedad democrática.

- b) El derecho a que el Estado garantice espacios y mecanismos de participación, eliminando las barreras estructurales para la misma.
- c) Que se busque promover una participación activa, que redunde en que NNA se constituyan en agentes.
- d) Los derechos de NNA a la libre expresión y a ser escuchados.
- e) Derecho a tomar parte en la solución de los retos de su escuela y su sociedad.
- f) Garantizar su posibilidad para tomar parte en las decisiones vinculadas con asuntos que tienen que ver con ellos, incluyendo la elaboración y evaluación de programas y políticas relacionadas con distintas realidades que los afectan.
- g) El derecho a que el Estado garantice ambientes educativos que, por diseño, estén avocados, como uno de sus fines, a propiciar la participación de NNA.
- h) El derecho a que el Estado ejerza recursos, específicamente, para garantizar la participación activa de NNA.
- i) La inclusión con respecto a las posibilidades para ejercer la participación, sin distinción de género y sin relegar a NNA con necesidades educativas especiales.

Ahora bien, para analizar los alcances del derecho a la participación señalada con anterioridad, resulta necesario reconocer la participación estudiantil como un proceso educativo gradual en el que las y los adolescentes deberían pasar por etapas o niveles hasta conseguir una implicación y reconocimiento pleno de sus opiniones y acciones; lo que implicaría tener una participación genuina y un proceso de empoderamiento. Es decir, la participación puede ser de diversos tipos, en un continuo que va de un tipo de participación empobrecida, poco genuina y que implica un bajo o nulo nivel de empoderamiento, hasta el tipo de participación más deseable, genuina y productora de empoderamiento. Dichos tipos de participación han sido categorizados por Trilla y Novella (2001) en una tipología en donde se presentan cuatro niveles de participación, que van de menor a mayor, en términos de complejidad, genuinidad y deseabilidad. Esta clasificación se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. *Tipos de participación infantil*

<i>Nivel de participación</i>	<i>Descripción</i>
<i>Participación simple</i>	Corresponde a la primera y más elemental forma de participación. Consiste en realizar actividades en el papel de espectador, sin poder influir en el resultado de la acción o proceso.
<i>Participación consultiva</i>	Supone escuchar la palabra de los sujetos. Es un tipo de participación en donde se les solicita a los individuos su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen.
<i>Participación proyectiva</i>	En este tipo de participación el sujeto no es un simple usuario, se convierte en agente haciendo suyo el proyecto o proceso en donde esté actuando.
<i>Metaparticipación</i>	Puede tener dos variantes, la primera es en donde los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos para participar y la segunda se logra cuando los participantes reflexionan sobre su propio proceso de participación.

Fuente: Trilla y Novella (2001).

A partir de lo anterior, se presenta ahora la tabla 4, que muestra un puntual análisis de cómo son contemplados, implícitamente, los distintos tipos de participación en el corpus de la normatividad aplicable en México, especificando en qué ordenamientos jurídicos, nacionales e internacionales, se aborda cada forma de participación.

Tabla 4. *Tipos de participación infantil contemplados en el marco jurídico mexicano*

<i>Nivel de participación</i>	<i>Contenido</i>	<i>Normatividad que lo contempla</i>
<i>Participación simple</i>	Derecho a recibir una educación que lo capacite para la vida	Protocolo de San Salvador
	Derecho de acceso a una educación inclusiva	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca Ley de Educación del Estado de Querétaro
	Derecho a inscribirse y tomar parte en asociaciones y organizaciones	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
	Derecho a tomar parte en actividades culturales, económicas, sociales, ecológicas y políticas	Ley de Educación del Estado de Coahuila
	Derecho de tener una educación que le permita acceder a la práctica intercultural, la inclusión social y económica	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
	Derecho a tener libre acceso a la información	Convención de los Derechos del Niño

Tabla 4. *Tipos de participación infantil contemplados en el marco jurídico mexicano*

<i>Nivel de participación</i>	<i>Contenido</i>	<i>Normatividad que lo contempla</i>
<i>Participación consultiva</i>	Derecho a emitir libremente la propia opinión Derecho a ser escuchado	Convención de los Derechos del Niño Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
<i>Participación proyectiva</i>	Derecho a que sus opiniones sean tomadas en cuenta	Convención de los Derechos del Niño Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
	Derecho a poder involucrarse en la resolución de retos de su escuela y a tomar decisiones en ella	Ley General de Educación Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad Ley de Educación del Estado de Coahuila Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca Ley de Educación del Estado de Querétaro
	Derecho a poder tomar parte de las decisiones en los distintos ámbitos de la vida social	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Ley General de Educación Ley de Educación del Estado de Coahuila Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca
	Derecho a la participación política, a elegir y ser elegidos	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
	Derecho a elegir libremente su centro educativo	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Como puede observarse, la metaparticipación no está considerada dentro de las maneras en las que se concibe la participación como derecho de NNA en el sistema jurídico aplicable en México. Esto, sin embargo, tiene una explicación razonable, pues sucede debido al carácter propio de la metaparticipación, la cual implica un ejercicio reivindicatorio por parte de quienes la ejercen, de modo que los sujetos, al encontrarse sin espacios de participación, piden o, de ser necesario, exigen, que estos les sean reconocidos, llegando también a generarlos por sí mismos. La norma, por su propio carácter prescriptivo, máxime cuando se trata de enunciar derechos, señala el estado de cosas que *debe* imperar y, con ello, permite que, de no ser así, puedan tomarse, fundándose en la propia norma y motivándose en el estado real de cosas, las acciones pertinentes para cambiar la situación, de modo que pueda adecuarse la realidad con el deber ser. Si se piensa, el estado de cosas ideal, en una sociedad y en un entorno educativo ideales, conllevaría

a que NNA tengan garantizados en la práctica todos los mecanismos, espacios y oportunidades de participación que a su derecho corresponden. Por supuesto, considerando que en la práctica esto no sucede así, la metaparticipación se vuelve un ejercicio necesario para que NNA puedan obtener el respeto debido a su derecho. Una vez aclarado lo anterior, cabe señalar que, a pesar de ello, las normas sí que podrían (y deberían) contemplar el papel activo que NNA son capaces de desempeñar (y en muchas ocasiones se ven obligados a hacerlo) para exigir espacios de participación con los que, por diversas situaciones, no cuentan en contextos específicos. Declarar explícitamente su derecho a ejercer su participación con este carácter (de metaparticipación) sería un cambio positivo, un avance en la regulación jurídica. De hecho, en este mismo sentido, también sería un progreso loable el que la normatividad se transformara para declarar el derecho de NNA a contar con espacios para reflexionar sobre su propia participación, es decir, que contemplara el segundo sentido de la metaparticipación.

Independientemente de que lo anterior se eche en falta en la regulación, es posible decir que la normatividad sustantiva considera de un modo bastante completo el derecho a la participación de NNA en México. Sin embargo, es menester hacer hincapié en que ello no redunde en que la realidad se adecue suficientemente con lo prescrito por el marco jurídico, como se expandrá ahora.

Consideraciones críticas

Hay disponibles distintas evidencias acerca de cómo, en México, en los hechos, el día a día de la participación de las y los alumnos en la escuela dista de lo prescrito por el marco jurídico, tanto al nivel de educación primaria, como de secundaria y media superior.

En 2006, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU (Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2006) hizo un señalamiento al Estado Mexicano acerca de cómo, a pesar de que ha habido ciertos avances en algunas materias de las contenidas en la Convención de los Derechos del Niño en el país, persisten actitudes en México que “limitan el derecho de los niños

a participar y expresar sus opiniones” (p. 349); apuntando que son escasas las oportunidades que tienen los NNA “de participar y expresarse en los procesos de toma de decisiones que los afectan, especialmente en las escuelas y comunidades” (p. 349). Si bien, han pasado ya 15 años de este señalamiento, la realidad sigue siendo que el ejercicio de la participación en la escuela de NNA permanece limitado, como lo muestran varias investigaciones.

La evidencia disponible permite dar cuenta, desde diversas perspectivas, del estado que guarda, en la práctica, el ejercicio del derecho a la participación de NNA en la actualidad. Estas perspectivas comprenden desde el análisis de los instrumentos normativos internos de las instituciones escolares (lo que permite resaltar el contraste entre estos y la normatividad jurídica sustantiva), hasta el de las concepciones de NNA sobre su propia participación y las prácticas que reportan realizar, pasando por el de las ideas y prácticas de los docentes con respecto a los NNA y su participación, así como por trabajos en los que se realizaron observaciones de las dinámicas de aula para conocer la forma en que NNA participan en la escuela².

Con respecto al análisis de los instrumentos normativos internos de las instituciones educativas, Landeros y Chávez (2015) inspeccionaron 684 reglamentos escolares y de aula en escuelas de preescolar, primaria y secundaria; en los estados de México, Sonora y Chiapas. Encontraron que, pese a cumplir con una diversidad de funciones, los reglamentos se centran principalmente sobre el control de la conducta de los alumnos, plantéandose desde un enfoque prohibicionista y punitivo, y prescribiendo una serie de cuestiones procedimentales, indicando a NNA cómo deben hacer las cosas. Señalan que, en la mayoría de los casos, estos reglamentos se establecieron de manera unilateral y muestran muy pocas de las condiciones necesarias para ser instrumentos de un ejercicio democrático de la autoridad. Además, exponen cómo estas tendencias se fortalecen entre más alto es el nivel educativo del que se trata.

Por su parte, Ochoa y Diez-Martínez (2013), aplicaron un cuestionario a 1436 estudiantes de tercero a sexto grado de primaria y a 1275 alumnos de los tres grados de secundaria, preguntándoles sobre los reglamentos de

² Destacan, con respecto a la investigación en estas temáticas, los trabajos realizados al interior de la Facultad de Psicología y el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro.

su escuela y aula. Los resultados muestran un alto grado de desconocimiento de los NNA sobre la elaboración y las funciones del reglamento, así como un grado muy bajo (o nulo) de participación por su parte en el establecimiento de normas y reglas de convivencia, aún a nivel de aula. También encontraron una baja frecuencia de acciones con las que los docentes promueven la participación del grupo para buscar la generación de propuestas para la solución de conflictos.

Con respecto a la participación de NNA en educación media superior³, también pueden señalarse diversas cosas, en este mismo sentido. Recién en 2021 se desarrolló un proyecto de investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (aún en curso al momento de escribirse el presente trabajo)⁴, consistente en la elaboración de un marco conceptual y metodológico, e instrumentos para la investigación sobre la participación estudiantil en educación media superior, mismos que se aplicaron en diversos subsistemas de dicho nivel educativo. Entre los resultados obtenidos, pudo observarse que, en los instrumentos normativos internos de las cinco instituciones de educación media superior analizadas, los tipos de participación que se impulsan principalmente son la simple y la consultiva. Si bien, en la normatividad de algunos subsistemas, la participación proyectiva mostró tener más peso al reconocer, por ejemplo, el derecho de las representaciones estudiantiles a promover toda clase de iniciativas para mejorar los bienes y servicios de sus centros educativos, en general, se presentó un claro predominio de una protección normativa (dentro de las instituciones escolares) del derecho a la participación que entiende principalmente a esta como tomar parte en actividades designadas de forma totalmente desligada con la intervención de los estudiantes, y como la posibilidad de expresarse libremente dentro de un marco de respeto a las normas institucionales. De este modo, en dicha normatividad interna, por lo regular, no está claramente protegido el derecho de los educandos a que sus opiniones se implementen en los centros educativos, traduciéndose en acciones y políticas escolares, ni tampoco su derecho a ser tomados plena-

³ A pesar de tratarse exclusivamente de adolescentes, se justifica el uso del término, debido a que la Convención de los Derechos del Niño considera como "niño" a todo sujeto menor de 18 años.

⁴ Proyecto de investigación de la UAQ con número de registro FPS-2021-11.

mente en cuenta en la toma de decisiones. En todo caso, se tutela su derecho de petición (pero, las peticiones pueden ser denegadas parcial o totalmente). Se echa en falta, además, que se estipulen expresamente mecanismos orientados a que los adolescentes puedan formarse de manera experiencial en la participación. Por último, cabe resaltar que en los reglamentos de los subsistemas estudiados como parte de dicho proyecto, puede apreciarse que la participación no aparece únicamente como un derecho, sino también como una obligación.

Desde otro punto de vista, Ochoa *et al.* (2013) realizaron observaciones en ocho grupos de primaria en una escuela en Querétaro para conocer las dinámicas de participación dentro del aula. A partir de dichas observaciones, concluyeron que los espacios de participación más compleja y genuina dentro del aula son limitados, ya que las relaciones entre docentes y alumnos tienden a tomar características autoritarias, y los ambientes de aprendizaje no promueven la confianza y el interés del estudiantado para propiciar formas más deseables de participación, solo se privilegian la simple y la consultiva. El trabajo de Hernández (2014) contribuye a comprender uno de los factores clave para que las prácticas en el aula adquieran este cariz autoritario, ya que realizó 15 entrevistas semiestructuradas a docentes de primaria en Querétaro; encontró que la mayor parte de ellos, a pesar de considerar la participación de NNA como un derecho de estos, la definen como la simple emisión de su opinión, de modo que no propician oportunidades para una participación más compleja y genuina del alumnado.

En cuanto a las concepciones de NNA sobre su propia participación y las prácticas que reportan realizar en la escuela, es menester mencionar varios estudios.

Ochoa *et al.* (2014) indagaron las ideas de NNA sobre su propia participación en el ámbito escolar. Para lograr dicho objetivo aplicaron un instrumento escrito a 110 estudiantes de tercer a sexto grado de primaria y 127 de primero a tercero de secundaria. Los resultados indican que, si bien los NNA reconocen a la escuela como el espacio privilegiado para la participación, sus ideas en relación con esta se acotan a la realización de actividades estructuradas y dirigidas por los docentes, y a la emisión de opiniones.

En este mismo tenor, Ochoa *et al.* (2015) estudiaron las ideas de 95 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, y 63 de segundo grado de

secundaria de escuelas públicas de la zona metropolitana de Querétaro, con relación a su participación en la escuela; encontraron una concepción limitada de esta, que la entiende principalmente como la emisión de opiniones que, además, deben ser formuladas de ciertas maneras específicas, acorde a lo esperado por los adultos. Los estudiantes reportaron ejercer su participación únicamente cuando les es requerida (o se les permite) por parte de los docentes y directivos.

Similares resultados encontraron Ochoa y Pérez (2019), como parte del diagnóstico realizado para un proyecto de intervención educativa. Aplicaron cuestionarios sobre participación a 117 estudiantes de tres escuelas secundarias; encontraron datos que demuestran falta de experiencias de participación en la escuela, y la presencia, principalmente, de concepciones de una participación rígida, dirigida y acotada a la realización de actividades escolares.

En un sentido muy parecido a las últimas investigaciones mencionadas, confirmando lo encontrado en ellas con nuevas poblaciones de estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria, se encuentran otros trabajos elaborados en el seno de la Universidad Autónoma de Querétaro (Ochoa y Morales, 2015; Pérez y Ochoa, 2017; Ochoa *et al.*, 2020).

Aunado a esto, diversos trabajos de tesis al interior de la Maestría en Educación para la Ciudadanía de la Universidad Autónoma de Querétaro, que reportan estudios realizados tanto en educación primaria, como en secundaria y media superior, han mostrado consistentemente la clara tendencia de que, independientemente del nivel educativo, los tipos de participación que se privilegian en la escuela son principalmente la simple y la consultiva, evidenciando una participación acotada, dirigida y evaluada por los adultos (Castro, 2017; Morales, 2017; Pérez, 2017; Luna, 2018).

De hecho, el propio Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE, 2018), en su informe sobre la educación obligatoria en México, confirma que, si bien puede afirmarse que hay en general un esfuerzo de parte de los docentes por promover la participación dentro del aula con intención de beneficiar el aprendizaje de los estudiantes, uno de los retos a futuro para las escuelas es promover que se tome en cuenta la opinión de los alumnos.

En suma, resulta evidente que existe una tensión provocada por la distancia entre la participación que NNA tienen derecho a ejercer en la escuela,

misma que está reconocida de forma amplia por el marco jurídico aplicable en México, y las oportunidades que tienen para ejercitarla en la práctica.

Conclusiones

El sistema jurídico mexicano, entendido como un corpus integral conformado por leyes internas estrictamente nacionales y por tratados internacionales suscritos por México, establece una amplia protección al derecho de NNA a la participación; que entiende a la misma de manera multidimensional y articula una serie de prescripciones para garantizar ese derecho. La participación, en este sentido, implica tanto el derecho a la inclusión educativa en el sentido más amplio, como el derecho de NNA a expresar libremente sus intereses y opiniones, de modo que sean tomadas en cuenta; además de poder tener un papel activo en la toma de decisiones (dentro de la escuela y fuera de ella). Considera también la necesidad de que el Estado garantice a NNA el acceso permanente a espacios y mecanismos de participación, a través de los cuales, además de expresarse y tomar decisiones, aprendan, precisamente, a participar en el proceso, formándose así para la vida democrática. En otras palabras, la normatividad sustantiva aplicable en el país, en la materia, prescribe un amplio respeto al derecho de NNA a la participación, contemplando que este implica, en su contenido, aspectos tanto de participación simple, como de participación consultiva y proyectiva, en términos de Trilla y Novella (2001). Resta, como parte del natural proceso de continua construcción del orden jurídico, que las normas incluyan consideraciones con respecto al derecho de NNA a ejercer la metaparticipación, aunque, como ya se expuso anteriormente, esta omisión resulta comprensible dado el carácter prescriptivo de las normas jurídicas y el contenido de la propia metaparticipación (lo que no conlleva que dicha omisión deba mantenerse en el futuro).

Por otra parte, las evidencias disponibles muestran una clara disparidad entre lo prescrito por el marco jurídico y las situaciones que se viven diariamente al interior de gran parte de las escuelas en México. La participación de NNA en la escuela debe ser promovida y garantizada tanto a nivel normativo, como en la realidad de las prácticas en los centros educativos, de

modo que se fomenten los niveles más elevados y complejos de participación, los cuales traen consigo un mayor grado de empoderamiento de los estudiantes y los forman verdaderamente para la participación activa en la vida en una sociedad democrática. Debe buscarse que NNA participen de manera genuina, comprometida y empoderada, siendo agentes principales en cada una de las actividades que realicen en la institución educativa. Para ello, resulta necesario: (a) que docentes, directivos y administrativos conozcan los documentos jurídicos y los mecanismos que los estudiantes tienen para participar en el ámbito social, político y pedagógico, y que tengan acceso a procesos de sensibilización en la materia; (b) que los propios estudiantes tengan acceso a dicho conocimiento, así como a experiencias genuinas de participación en la escuela, privilegiando las formas más complejas y deseables de participación; (c) que el Estado articule una agenda de acciones y procesos a implementar para la transformación de estas realidades, con miras a construir un país más democrático y más respetuoso con los derechos humanos y ciudadanos de niños, niñas y adolescentes, de modo que cumpla con los compromisos que el marco jurídico le establece; (d) que tenga lugar una profunda transformación de los instrumentos normativos internos de los diferentes niveles, modalidades y subsistemas educativos y centros escolares, de modo que se logre armonizar sus postulados con la normatividad sustantiva, y puedan convertirse en instrumentos que, en lugar de limitar la participación de NNA, la garanticen, protejan e impulsen en sus formas más genuinas de expresión, y (e) que continúen formándose y consolidándose programas de investigación en la materia, que permitan visibilizar el verdadero rostro de lo que sucede con respecto al tema, así como mostrar los posibles y necesarios caminos a seguir.

Referencias

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Graó.
- Cajiao, F., Crowley, P., García, M., Gaitán, A., Hart, H., Himes, J., Koterllnik, I., Lansdow, G., Pérez, J., Portilla, R. y Rojas, H. (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y perspectivas*. Actas del Seminario, Bogotá, 7-8 de diciembre de 1998.
- Castro, J. (2017). *Formación de valores para la convivencia democrática mediante el de-*

- sarrollo de la participación infantil: Un proyecto de aprendizaje basado en el servicio en una escuela de educación primaria* [Tesis de posgrado]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Gómez, A. y Zurita, U. (2012). La escuela mexicana y la formación ciudadana: Notas para su estudio. *Actualidades Pedagógicas*, (59), 209-243.
- Hernández, M. (2014). *Des-encuentros de la participación infantil en el ámbito escolar. Un acercamiento a las ideas de los docentes de educación primaria en escuelas públicas de la ciudad de Querétaro* [Tesis de posgrado]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *La educación obligatoria en México: Informe 2018*. INEE.
- Landeros, L. y Chávez, M. (2015). *Análisis de reglamentos en escuelas de educación básica en México. Disciplina, autoridad y ejercicio del poder* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Ley de Educación del Estado de Querétaro (2015, julio 10). Periódico Oficial "La Sombra de Arteaga". <http://legislaturaqueretaro.gob.mx/app/uploads/2016/01/LEY026.pdf>
- Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2018, noviembre 10). Periódico Oficial, 45, décimo segunda sección, núm. 1937. H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. <https://bit.ly/3lksCD4>
- Ley Estatal de Educación del Estado de Coahuila (2020, noviembre 27). Periódico. https://congresocoahuila.gob.mx/transparencia/03/Leyes_Coahuila/coa49.pdf
- Ley General de Educación (LGE). (2013, septiembre 11). Diario Oficial de la Federación. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (2014). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf
- Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (LGPSACDII) (2018). Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII_250618.pdf
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) (2018). Diario Oficial de la Federación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Lindsay, P. (1984). High school size, participation in activities, and young adult social participation: Some enduring effects of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(1), 73-83.
- Luna, A. (2018). *El aprendizaje servicio como estrategia para favorecer la inclusión a través de la participación en un grupo de 2º en una escuela secundaria técnica* [Tesis de posgrado]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Morales, L. (2017). *Sentido de comunidad y participación de las y los adolescentes: Una experiencia de aprendizaje-servicio en el bachillerato* [Tesis de posgrado]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Novella, A. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En A. Novella, A. Llena, E. Nogue-

- ra, M. Gómez, X. Morata, J. Trilla, I. Agud y J. Cifre-Mas (Coords.), *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). Graó.
- Ochoa, A., Castro, J. y Pérez, L. (2015). *La participación infantil como eje de análisis de la convivencia democrática en la escuela: Un estudio con niños, niñas y adolescentes de primaria y secundaria* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Ochoa, A. y Díez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684.
- Ochoa, A., Díez-Martínez, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, (54). <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n54/2007-7033-sine-54-e1005.pdf>
- Ochoa, A., Hernández, M. y Martínez, C. (2013). *La participación infantil como proceso educativo: retos y posibilidades en el contexto escolar* [Ponencia]. V Congreso Iberoamericano de Cultura Escolar "Conversar la cultura escolar para construir convivencia".
- Ochoa, A. y Morales, L. (2015). *¿Qué significa participar en la escuela? Ideas de las y los estudiantes de un bachillerato público del Estado de Querétaro* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Ochoa, A. y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18 (1), 1-13.
- Ochoa, A., Salinas, J. y Díez-Martínez, E. (2014). *La participación de niñas, niños y adolescentes condición indispensable para la construcción de la convivencia en escuelas* [Ponencia]. XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado "Investigar para acompañar el cambio educativo y social: El papel de la universidad", Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Cantabria.
- Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006). *Compilación de observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño sobre países de América Latina y el Caribe (1993-2006)*. Productora Gráfica Andros Limitada.
- Pérez, A. (1996). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En G. Sacristán y A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Morata.
- Pérez, L. (2017). *La participación infantil como elemento fundamental de la convivencia democrática: Una experiencia de aprendizaje servicio en educación secundaria* [Tesis de posgrado]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207.
- Puig, J. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55-69.
- Santos, M. (2003). Participar es aprender a convivir. En M. Santos, *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 107-121). Universidad Internacional de Andalucía.

- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Verba, S., Lehman, K. y Brady, H. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Universidad de Harvard.

Capítulo 3. Investigación acerca de la participación de estudiantes

GUILLERMO HERNÁNDEZ GONZÁLEZ*

MARÍA ELENA NEGRETE BARAJAS**

PAMELA GARBUS***

Resumen

La participación estudiantil es parte fundamental de la vida democrática en el contexto escolar. Este capítulo tiene por objeto presentar el panorama de los saberes sobre participación estudiantil a partir de la revisión de diversos estudios sobre el tema en diferentes latitudes. A partir de la búsqueda, selección y análisis de investigaciones sobre participación en diferentes espacios educativos, se muestra una perspectiva de los distintos ámbitos en que se vive la participación, así como los elementos que se involucran en su práctica.

En este capítulo se realiza un acercamiento a las investigaciones sobre las capacidades, habilidades y valores, que se juegan tanto en lo interpersonal y en la interacción social, como en las relaciones entre pares. De la misma forma, se identifican estudios que enfatizan el plano contextual, que ubican las prácticas escolares como elementos condicionantes de la participación; dichas prácticas son las que se llevan a cabo por estudiantes, docentes, autoridades, comunidad y políticas públicas que se encuentran presentes desde el ámbito estructural en la normatividad, los acuerdos de convivencia institucionales y la organización estudiantil.

* Facultad de Psicología, Maestría en Educación para la Ciudadanía, Universidad Autónoma de Querétaro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6823-2236>

** Facultad de Psicología, Maestría en Educación para la Ciudadanía, Universidad Autónoma de Querétaro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8203-7178>

*** Facultad de Psicología, Maestría en Educación para la Ciudadanía, Universidad Autónoma de Querétaro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4286-1362>

También se abordan trabajos que dan cuenta de los alcances y limitantes que ha tenido la participación en diversos proyectos y su incidencia en la formación ciudadana, por un lado, en la movilización social de niñas, niños y adolescentes (NNA), en su reivindicación como sujetos de derechos, y a su vez en el reconocimiento de elementos que obstaculizan la participación estudiantil.

Palabras clave: *participación, ciudadanía, educación, revisión documental.*

La participación en la escuela, como ya se ha planteado, permite el desarrollo de diferentes habilidades, conocimientos, capacidades y valores de diversa índole; por lo que trasciende la estancia en la escuela y permite procesos de formación para el actuar cotidiano. En este apartado se revisarán algunas producciones que toman, como eje central, los ejes de formación que están en juego dentro de la participación en la escuela; para tal efecto se dividirán en aquellos estudios que desarrollan habilidades y capacidades intrapersonales; y en un segundo momento, aquellos que ponen el interés en la capacidades y valores para relacionarse con otros, o para incidir en sus comunidades.

Capacidades, habilidades y valores intrapersonales

En este apartado, se hará una revisión de estudios que ponen énfasis en aprendizajes en torno a la participación, que derivarán en el desarrollo o fortalecimiento de habilidades o capacidades intrapersonales, como lo son la autoestima o la identidad vocacional.

El primero de estos estudios lo realiza Ramírez Varela (2019), quien muestra una investigación sobre la participación social de jóvenes para conocer los niveles de esta en el ámbito comunitario; a su vez, conocer los procesos identitarios y las redes que construyen dentro de su espacio local. Se realizó en tres regiones urbanas del país, por medio de encuestas, a una muestra aleatoria de jóvenes entre 18 y 29 años.

Los resultados apuntan a la participación como un propulsor de la identidad de los jóvenes, desde las posibilidades de la inserción en lo social, en

actividades culturales y deportivas. Se detectó que la participación se vincula con procesos electorales, sin embargo, existen jóvenes que desde la construcción de su identidad participan en acciones en lo local, y se involucran en su ámbito comunitario; también se señala la importancia de las diferencias generacionales en la concepción de la participación, ya que ello incide en la manera en que dejan de lado la mirada *adultocéntrica* y rechazan la jerarquía tradicional en sus comunidades.

Lema Mundini (2016) indaga la representación sobre la participación que tienen adolescentes que colaboran en un centro de jóvenes. El Centro Juvenil es una propuesta socioeducativa que trabaja con adolescentes en el barrio Montes de Solymar en la Ciudad de la Costa.

Desde el concepto de participación protagónica, y concordando con los beneficios al desarrollo emocional, intelectual y al proyecto de vida del desarrollo de habilidades de participación en la adolescencia que plantea Giorgi (2009), se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes del programa. Se identificó que en sus discursos, las y los adolescentes adquieren herramientas sociales vinculadas al ser y sentirse escuchado; generan una visión crítica de su contexto, adquieren capacidades organizativas, fortalecen sus habilidades de trabajo en equipo y su autoestima.

A partir de esto, se señala la importancia de las actividades participativas, ya que estas no se agotan en sí mismas, sino que son generadoras de aprendizajes para las *adolescencias*.

Rodríguez *et al.* (1999), con el objetivo de conocer lo que entienden como participación y su relación con los aprendizajes y con la socialización, investigaron las vivencias de jóvenes dentro y fuera de la institución educativa.

Aunque se identifica que la participación se concibe como mecanismo para el fomento de la creatividad, además de la comunicación, intercambio y transformación de la realidad; se hizo evidente el desinterés que muestran, tanto estudiantes como docentes, en torno a la participación, ya que es regulada por la institución; por lo que se tiene una mala actitud ante la idea de participar.

En el mismo tenor, Solorio (2020), con el objetivo de analizar los procesos de desinstitucionalización de la educación escolar y su relación con las formas de socialización de jóvenes estudiantes de bachilleratos generales

públicos, realiza una investigación con juventudes mexicanas. Se identifica que las y los jóvenes, aunque reconocen el valor social de tener un certificado que avale sus estudios de bachillerato, muestran desconfianza respecto a la participación en el espacio escolar.

Se advierte, entonces, que la experiencia de educación escolarizada es una forma de socialización que se relaciona con su identidad vocacional, pero al mismo tiempo se vive en procesos de precarización que colocan al estudiantado como consumidores de conocimiento.

Por otra parte, la investigación realizada por Susinos *et al.* (2019), analiza iniciativas de participación inclusiva de estudiantes de acuerdo con el modelo crítico de la voz del alumnado, basado en la investigación llevada a cabo en centros de educación infantil, primaria y secundaria de Cantabria.

En dicha investigación se reivindica el derecho de las infancias y juventudes a participar en la sociedad, a que se escuchen sus demandas, y reconocen que:

La participación es un derecho y una invitación a pensar sobre lo común, y por ello todo el mundo, una vez garantizadas las condiciones adecuadas de acceso a la información relevante para el caso, puede y debe tener una voz propia. (Susinos *et al.*, 2019, p. 59)

Por ello, proponen emplear el *Ciclo de participación inclusiva* que convierte a los participantes en coinvestigadores de la experiencia. Dicho ciclo tiene tres fases: (a) deliberación democrática; (b) acción y proyectos de mejora, y (c) difusión/evaluación.

A partir de su trabajo, se menciona que los nuevos modelos de participación desde la inclusión requieren promover la comunicación libre, espacios de confianza para quienes menos participan y medios de comunicación creativos. Además, se busca que en la participación, desde el reconocimiento de la capacidad de agencia, se desarrolle la toma de decisiones en las juventudes.

En Santander, Colombia, Vera (2019) realizó una investigación con estudiantes de educación media para promover su participación de estos, con la finalidad de mejorar la convivencia y democracia en los espacios educa-

tivos, así como indagar sobre el papel que tiene la participación para las y los jóvenes al ejercer la democracia.

Se reporta que participar es sinónimo de ayudar a otro, es decir, es intervenir en acciones concretas para mejorar las condiciones de vida de personas en situación de vulnerabilidad, por ello, encuentran que participar trae como beneficio a nivel individual el desarrollo personal y el aprendizaje; y a nivel colectivo, la mejora de participación. Además, el autor encuentra que los mecanismos de participación están regidos por los adultos en forma de gobierno escolar y que no hay creación de instancias para la participación juvenil en la institución.

Como se puede apreciar, la participación en la escuela permite que las y los estudiantes desarrollen su identidad, su toma de decisiones, y en tanto identidad profesional, su proyecto de vida, entre otros elementos.

Capacidades, habilidades y valores en el plano relacional y social

En este apartado se hará un breve recorrido por algunas investigaciones sobre participación escolar, relacionada esta con habilidades o capacidades que se pueden asociar al plano de lo interpersonal, lo que implica comunicación, cohesión grupal; o bien, que apunten a la participación como un factor para desarrollar habilidades, capacidades y valores vinculados con la acción social y comunitaria.

Desde la categoría *participación protagónica*, Quezada (2017) realiza entrevistas a profundidad a jóvenes chilenos que toman parte en el programa Jóvenes que establece una organización civil para la construcción de proyectos desde la participación protagónica de la juventud.

Se reconoce que las y los jóvenes entienden como participación estar dos o más personas interactuando entre sí; identifican procesos de participación en ámbitos formales: la escuela, la iglesia y en programas de sociedad civil; en ámbitos informales, sobre todo en aquellos vinculados al arte y el deporte; además, identifican como informales formas de participación en torno a la institución, por ejemplo, las actividades que organizan a la salida de la escuela o de la iglesia.

En cuanto a las motivaciones para lograr aprendizajes que se consiguen con la participación se identifican: aprender, reconocimiento, vínculo con los otros y vínculo con el espacio.

La autora concluye que se requieren nuevas maneras de entender al *sujeto de participación*, pues este busca sentirse cómodo en los espacios de participación, así como reconocer y reconocerse a través del otro.

Pasek *et al.* (2015) investigaron las concepciones sobre participación social que tienen los actores educativos. Dicha investigación fue propuesta ante la baja participación de estudiantes y de otros actores educativos en las actividades de la escuela.

En su análisis encontraron que, para las personas entrevistadas, la participación social implica dar una opinión, integración, involucramiento y colaboración. Sin embargo, solo una tercera parte reconoce que participa como un compromiso de accionar colectivamente; el resto de los entrevistados refieren ser pasivos en la propuesta o involucramiento de las actividades escolares. Al respecto, los autores proponen que para fortalecer la participación se deben promover actividades que fortalezcan el sentido de pertenencia, compromiso e interés en el proceso educativo de los estudiantes.

Mayor Balsas *et al.* (2019) reportan el análisis de dos proyectos de intervención que se realizaron con estudiantes de educación media superior. Los proyectos implementados en la Región de Murcia, que se aplican en el ámbito educativo, son el programa IRIS y los procesos de presupuestos participativos, a través de los que se busca aprender la importancia de la transparencia, el derecho a la participación, el acceso a la información y el buen gobierno.

Mediante la aplicación de encuestas para conocer la opinión de las y los jóvenes sobre el programa IRIS, en el que se realizan actividades de forma teórica para promover el acceso a los derechos humanos, especialmente a los ligados a la transparencia; y de manera práctica realiza el concurso Jóvenes por la Transparencia, se encontró que los estudiantes muestran interés en los temas, y que la participación es una manera de generar cambios en el entorno.

Aguirre y Schugurensky (2017) presentan el estudio de caso de una experiencia sobre participación juvenil en el ámbito comunitario en estudiantes de secundaria en España, a través del diálogo con técnicos municipales que trabajan con estudiantes de secundaria en el proyecto de Diag-

nóstico Social Participativo en la Comarca Els Ports. El centro del análisis era identificar las prácticas que mejoran la participación de estos estudiantes en el ámbito comunitario, entendiendo la participación comunitaria como “un acto horizontal y no jerárquico, de implicación en la vida del grupo donde todas las personas podemos compartir, dialogar y actuar de forma crítica sobre la propia realidad” (p. 239).

Se encontró, a partir de la experiencia de los técnicos municipales, que la participación se ve mejorada cuando el liderazgo es compartido, es decir, cuando se trabaja desde una visión horizontal y se fomenta la cohesión grupal, la cooperación y el diálogo.

Tras este recorrido se puede observar que la participación escolar fortalece las capacidades para poder establecer relaciones con otros desde el reconocimiento o la cooperación; además de promover la construcción de vínculos de mayor calidad y solidaridad, no solo en la escuela sino en sus otros ámbitos de socialización.

Estudios sobre las condiciones contextuales o relacionales que posibilitan la participación

En este apartado se plantea que la participación está mediada por una serie de condiciones en la red de relaciones en las que se encuentran las y los estudiantes, o en los elementos contextuales, sobre todo en el institucional. Para tal efecto, se han dividido los estudios en tres rubros: *(a)* aquellos que ponen el énfasis en las prácticas docentes; *(b)* los que miran la forma organizativa de la institución o bien las políticas públicas que las rigen; y *(c)* los que ponen la construcción de contextos democratizados como condicionante de la participación.

Estudios sobre las prácticas docentes como condicionantes que posibilitan la participación

Siendo las y los docentes el contacto más cercano y constante del estudiantado, los procesos de relación a través de sus prácticas son un elemento

fundamental para la promoción de la participación. En el presente apartado se enuncian algunos estudios que dan cuenta de ello.

Aparicio (2016) ha indagado sobre las prácticas de participación que se proponen en algunas escuelas chilenas para conocer cuál es la respuesta de las y los estudiantes ante ellas. En el análisis se identifica que los estudiantes tienen preferencias por un modelo de participación que les permita ser y aprender de maneras distintas; así pues, la asamblea y las estrategias de *aprendizaje servicio* son formas de participación que las y los estudiantes consideran valiosas.

Hidalgo y Perines (2018) realizaron un estudio sobre las prácticas pedagógicas y las actitudes que docentes tienen sobre la participación de los estudiantes en cuatro comunidades autónomas de España. Analizaron las prácticas participativas a partir de tres dimensiones: (a) la selección del contenido a enseñar; (b) las estrategias didácticas a llevar a cabo, y (c) la evaluación de los aprendizajes.

De manera general, se observa una buena actitud hacia la participación estudiantil; pero solo en la selección de estrategias es donde se escucha la voz de las y los estudiantes, y se recurre poco al consenso.

La práctica más común en la que consideran que se fomenta la participación es al informar con anticipación al alumnado lo que se va a realizar para que preparen material y puedan incorporarse dinámicamente a las actividades.

En cuanto a los aspectos de selección de contenidos y a las formas de evaluación de estos, no consideran la participación de las y los jóvenes. Cabe resaltar que, aunque se consideran las prácticas de participación como prácticas de emancipación, no existen actividades que promuevan una mayor participación.

En el contexto mexicano, Martínez Ruiz y Van Djink (2020) buscaron conocer los programas de formación ciudadana para saber si se guían por los principios establecidos en el marco de los derechos establecidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y en el *marco curricular común* (MCC) de la educación media superior (EMS).

En la investigación encontraron que el concepto de ciudadanía se ha desgastado, aunque existen en muchas latitudes movimientos de reivindicación de derechos; por ello sugieren tres elementos a integrar en el MCC: (a) la no violencia para construir una cultura y educación de paz, aplicada

al entorno social; (b) equidad en la educación, y (c) ética digital e integridad académico-laboral. Además, advierten que las y los jóvenes han encontrado nuevas formas de participación, actualmente se organizan en prácticas de participación a través de las redes sociales y con el uso de internet.

En Chile se realizó la investigación de Valdés *et al.* (2020), con el objetivo de analizar los procesos de participación en seis escuelas. Partiendo de la premisa que el neoliberalismo se ha incrustado en todos los ámbitos de la vida, intentan dar cuenta de las posibilidades y límites que tienen los adolescentes frente a la organización de las instituciones educativas.

Los resultados arrojaron que la participación fomentada por la escuela es impuesta, obligatoria y bajo la demanda de los adultos, lo que hace que las y los estudiantes tengan una valoración negativa de la capacidad e integridad de las y los adultos. El estudiantado refiere esperar espacios de participación donde se sientan actores protagónicos donde las actividades puedan realizarse de manera autónoma y donde se rompa la línea docente-estudiante, asumiéndose como enseñantes de sus docentes; además se busca tener control sobre la organización de sus propias actividades, pues admiten que las y los adultos acaban tomando el control de las actividades propuestas por ellas y ellos.

Sobre las formas en que quieren participar las y los estudiantes, Valdés *et al.* (2020) identifican tres categorías: la primera, el juego como forma de participación; la segunda, haciendo y aprendiendo; y la tercera, reinventando las prácticas educativas tradicionales. Se reconocen como razones para participar, por parte del estudiantado, el desarrollo personal, mejorar la experiencia personal y participar en la toma de decisiones.

Fabbri y Cuevas (2014) describen los modos de participación en una escuela nocturna de nivel medio superior a través de entrevistas abiertas. Identifican a profundidad que la participación se da de tres maneras: (a) en actividades organizadas por la escuela; (b) en actividades autogestionadas, y (c) a través de la conformación del centro de estudiantes.

Sobre las primeras se encuentra que docentes y personal directivo generan acciones de capacitación, o bien usan como recursos didácticos la asistencia a obras de teatro. Una actividad que promueve la participación protagónica, es la organización del Día del Estudiante, pues apela a la integración de la escuela y a la necesidad de diversión.

Las actividades autogestionadas que se reportan son eventos recreativos como la fiesta de primavera o la fiesta de fin de curso, recuperan la imagen docente como acompañante de estas actividades.

Los autores ponen énfasis en el centro de estudiantes, en tanto que consideran que la ciudadanía es vivenciada activamente en este espacio; al ser el lugar donde los delegados se eligen por votación, los estudiantes reportan respetar las elecciones y manifiestan tener una relación delegado-estudiante fluida.

De esta manera, los estudios relatados, dan cuenta de las prácticas docentes que pueden promover (o bien obstaculizar) el desarrollo de la participación en la escuela. En general se observa que existe un discurso a favor de la promoción de la participación, sin embargo, no existen prácticas docentes y pedagógicas suficientes para tal efecto. Es necesario, entonces, replantear la acción docente para promover la participación en cada punto del proceso de aprendizaje y convivencia escolar.

Estudios sobre las políticas públicas y formas organizativas como condicionante de la participación

En este apartado se busca identificar, a través de conocimiento generado por investigaciones previas, el papel de las políticas públicas en relación con las formas organizativas de la institución como una condicionante de la participación, y al ser un derecho, se espera que esté plasmado en las políticas públicas y se proyecte en las formas en que las escuelas se organizan.

Hopenhayn (2004) busca relacionar las políticas públicas de salud y educación con la situación específica de acceso de las juventudes latinoamericanas.

Se identifica que en la relación entre políticas públicas y formación de ciudadanía en jóvenes, existen una serie de tensiones como tener mayor acceso a la información, pero menor acceso a poder; que las y los jóvenes presenten más destrezas para la autonomía, pero menos opciones para materializarlas. Otras de las tensiones que reconoce el autor es que, si bien existe un polo donde hay autodeterminación y protagonismo por parte de

algunos, también hay precariedad y desmovilización, en otros. Finalmente se advierte que las y los jóvenes ostentan un lugar ambiguo entre receptores de políticas y protagonistas del cambio.

Dadas las tensiones presentadas, el autor sostiene que las políticas públicas no están siendo suficientemente sensibles a las realidades de las y los jóvenes, y propone que se realicen a través del diálogo entre autoridades, gestores de proyectos y jóvenes, pues son a estos a quienes se dirigirán dichas políticas.

Por otra parte, está el estudio de Escobar y Pezo (2019) en el que participaron estudiantes y docentes con el objetivo de conocer de qué manera se entiende la participación estudiantil.

Los resultados mostraron que la participación se simula en múltiples situaciones, pues se plantea como instrumental, autorizada y obligatoria. También se encontró que la definición de participación, en general, es instrumental y apela a los lineamientos de la autoridad educativa. Desde ahí, propone una mirada interseccional para promover prácticas de participación auténtica, caracterizadas por una participación cotidiana, diversa y transformadora.

Alucin (2017) presenta los resultados de una investigación que indaga sobre los espacios de participación de cuatro escuelas de la ciudad de Rosario, en Argentina. Parte de la creación de escuelas en barrios fuera de la ciudad donde antes no existían y cuya creación se debe a la obligatoriedad de la escuela secundaria (EMS). De esta manera la autora establece la existencia de escuelas del “centro” y de la “periferia”, e intenta identificar diferencias en las formas de participación entre ellas, en tanto las escuelas del centro llevan una política pedagógica de larga data, mientras las periféricas llevan relativamente poco tiempo construyendo sus lógicas de organización.

Los resultados ubican dos mecanismos centrales de participación: el centro de estudiantes, y los proyectos generados por estudiantes y/o docentes. Otro punto importante para analizar es la relación con las autoridades, si bien no existe diferencia por tipo de escuela, sí se advierte que mientras en unas, las y los estudiantes sienten malos tratos y se les obliga a seguir un camino vertical para la gestión; en otros casos se sienten más acompañados.

Sobre los proyectos generados por docentes y estudiantes, se hace referencia a la experiencia de una cooperativa que vende alimentos y a un pro-

yecto de banda de cumbia, ambos generados con la intención de crear condiciones de inclusión al interior de la escuela.

En cuanto a las diferencias por tipo de centro Alucin (2017) reporta que:

Las escuelas céntricas se mantienen más fieles al formato tradicional del secundario y conservan –más allá de las variedades dentro del cuerpo docente– un perfil de neutralidad. En cambio, las escuelas periféricas abrazan un proyecto pedagógico inclusivo, donde se flexibilizan las normativas, se perdonan inasistencias, se resignifican las formas de evaluar, se adaptan los diseños curriculares a cada grupo, se da lugar a diferentes cronologías de aprendizaje. (p. 177)

Como conclusión la autora propone mirar las instancias de participación como el entrecruzamiento de normas estatales, coyunturas políticas, contextos socioeconómicos, historias institucionales, expectativas docentes y deseos de los estudiantes.

Martín del Campo (2014) hace una revisión del programa “Prepa Sí”, implementado en la Ciudad de México, que busca aminorar las desigualdades económicas y de accesibilidad a la educación de jóvenes estudiantes de bachillerato, a través de becas.

Se concluye que la beca por sí misma no terminará con la deserción escolar, ya que hay múltiples factores involucrados; sin embargo, es una manera de aliviar algunas preocupaciones económicas que permitan continuar con los estudios; mientras que, por otro lado, “la paradoja del neoliberalismo es que los jóvenes tienen más años de estudio y mucho menos posibilidades de empleo” (Martín del Campo, 2014, p. 5).

Como se puede observar hay un entrecruzamiento de las políticas públicas, en tanto normativas, pero también desde los programas asistencia- listas con las maneras en que se plantea la participación en la escuela. En general los autores apuestan a contextos que implementen dispositivos para la gestión de actividades por parte de los estudiantes, y evitar caer en una participación dirigida por adultos.

Estudios que colocan la organización democrática como contexto para la promoción de la participación estudiantil

La democracia como sistema de toma de decisiones, y por tanto como coordinada de participación, se muestra como una condicionante fundamental en la escuela para que la participación estudiantil deje de ser utilitaria y en función de los adultos, para construir ciudadanías activas. De tal suerte que, aunque se puede considerar parte de las lógicas organizativas de la escuela, este apartado busca centrarse en aquellos trabajos que emplean la democracia como categoría central.

García Pérez (2014), a partir de la observación de escuelas primarias y secundarias con buenas prácticas de participación, desarrolla una conceptualización sobre la participación en relación con la democracia

Como planteamiento inicial, el autor sostiene que la democracia debe plantearse como una forma de entender la vida; además asume que democracia y participación se deben aprender desde la práctica de una organización con funcionamiento democrático; para tal efecto es importante pensar la búsqueda del bien común como una coordinada del aprendizaje democrático, que se ven caracterizados por tres procesos fundamentales: diálogo, toma de decisiones y acción.

Por tanto, para García Pérez (2014), desde la democratización de la escuela, la participación es “como un conjunto de procesos que favorecen que los alumnos y las alumnas construyan y se hagan protagonistas de su educación” (p. 17).

Además, propone que “para construir una escuela democrática y participativa es necesario hablar sobre el poder, sobre su significado, sobre cómo funciona y sobre cómo opera su legitimidad” (Davies, 1999; San Fabián, 1997, en García Pérez, 2014, p. 26).

El autor concluye que la formación educativa tiene como puntos notables la democracia y la participación, y que estos abonan a la tolerancia, el respeto y la inclusión en todos los ámbitos sociales.

En México, Bravo *et al.* (2020), al indagar la percepción sobre la participación a partir de una revisión documental encontraron que “el término

participación social es empleado, principalmente en el contexto educativo mexicano, desde el planteamiento de su política educativa en sus programas y normatividad, hasta la participación organizada de la sociedad en la educación” (p. 4), es decir, desde los lineamientos oficiales.

Centrándose en las categorías de Perspectivas de la participación social, descripción de experiencias de participación social y evaluación de la participación social; concluyen que la participación social requiere promover las relaciones democráticas dentro de los espacios educativos.

También en México, Santos (2006) estudia la escisión entre la cultura escolar y la cultura popular; señala que, si algo es enseñado en la escuela, pero no hay acceso fuera de ella en la vida cotidiana, no tendrá impacto; por ello, es necesario hacer propias las experiencias.

Respecto a lo anterior, el autor plantea: “Si deseamos una sociedad democrática y participativa, nuestros esfuerzos, en su mayor parte, han de destinarse a ir configurándose en las jóvenes generaciones” (Santos, 2006, p. 887), es decir, la integración a la cultura popular de los principios democráticos depende de que sean incorporados a la cultura escolar.

Delbury y Cárcamo (2020), a través de un enfoque etnometodológico, basado en análisis documental, observación participante y entrevistas no estructuradas, dan cuenta de la participación cotidiana en un aula dentro de un liceo chileno.

Retomando a Díaz de Rada (como se citó en Delbury y Cárcamo, 2020) hay cuatro dimensiones de las formas de participación:

1. la pauta común, que podría ser definida como las reglas oficiales y explícitas;
2. las reglas sociales, o lo “socialmente acordado” entre los actores sin necesidad de ser explícito;
3. el “cómo” se pone en práctica;
4. el plan dentro de un programa de acción ordenado. (p. 47)

Se encuentra que en las prácticas cotidianas se construye una participación pasiva o por consulta, donde las formas no ordenadas, según las reglas de participación, son consideradas ilegítimas e irrelevantes.

Los autores concluyen que las políticas públicas aterrizan en acciones

concretas que mantienen la lógica de obediencia civil. De la misma manera se plantea que mientras no se cuestione la distribución de poder en el aula, no se podrá construir democracia desde la escuela.

Castro (2017), desde la epistemología del sentir, analiza los procesos de participación escolares con el objetivo de “reflexionar sobre las bases íntimas, privadas y profundas de la participación en la escuela como alternativa a la construcción de la cultura democrática” (p. 15).

La autora parte del estigma sobre la “incapacidad” de poder participar u opinar de NNA, por su edad, imponiéndoles una cultura del silencio.

Dado lo anterior, se propone un cambio en la escuela para que funja como escenario de nuevas maneras de comunicación basadas en la escucha, logrando que la educación estimule, en infancias y juventudes, la expresividad en un contexto que dé lugar a la escucha de sus necesidades.

Hernández Flores (2021) hace una revisión del impacto del programa Yo No Abandono que, desde el ciclo escolar 2013-2014, intenta evitar la deserción escolar en EMS en el Estado de México, poniendo énfasis en el derecho a la educación de las y los jóvenes.

La autora identifica la permanencia de la visión del estudiante como depositario, y que los reglamentos promueven la exclusión a través de la idea de disciplina; al final, se culpa a los mismos estudiantes por el abandono escolar.

La autora concluye que el programa Yo No Abandono debe reformular los conceptos y las acciones establecidas, y posicionar la necesidad de transformar la escuela hacia la democratización de la institución, lo que implica relaciones horizontales con la juventud, manteniendo el lugar de docentes y estudiantes como sujetos de derechos.

De esta manera, se puede asumir que la democratización de los espacios escolares es indispensable para establecer coordenadas para potenciar la participación escolar.

Estudios sobre el sentido político de la participación

La participación tiene implicaciones en diversos ámbitos, uno de ellos es el político; por un lado, con la toma de decisiones y la presencia activa en los

espacios en que nos desenvolvemos, por otro lado, en las acciones de formación ciudadana regida por los principios democráticos.

En el caso de México, la formación ciudadana se ha incluido en la planeación curricular de distintos niveles educativos; la intención es que sea un elemento transversal a la educación de NNA del país.

Al respecto, García Reyes (2018) señala la relevancia de integrar la cultura ciudadana, entendida como: “Una de las dimensiones de la ciudadanía. En esta esfera se sitúan las relaciones cotidianas, de gran importancia, puesto que la convivencia e inclusión entre personas diversas permite el fortalecimiento de los principios básicos de la democracia” (p. 7); es decir, comprender que la ciudadanía se vive y se ejerce de manera sistémica.

Como base de este punto, se recurre al Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Olivares e Incháustegui, 2011) en el que se ejemplifican las dimensiones que implica: la persona, su familia, escuela, entorno cercano y el macrosistema.

En este apartado se muestran investigaciones realizadas en diversas latitudes sobre la participación de NNA y sus implicaciones políticas. Por un lado, en la formación ciudadana, retomando el concepto de ciudadanos de Balibar (2012) que refiere como ciudadanos a quienes participan en las actividades propias de la vida política; por el otro, al realizar un acercamiento a la participación y sus alcances en la movilización política de NNA.

Estudios sobre la participación como formación ciudadana

Como se ha mencionado, las condiciones de participación se vinculan con la formación ciudadana, por ello, en este espacio se abordan estudios que han indagado sobre la manera en que se realizan acciones de participación que promueven desde las instituciones educativas formales en el ejercicio de ciudadanía.

Con la finalidad de conocer las opiniones de jóvenes sobre participación dentro de un bachillerato público de México, Jacinto (2019) realizó una investigación en la que se elaboraron grupos focales. En dicho estudio la autora señala que:

Una participación idónea es aquella que desarrolla las habilidades y actitudes del individuo en sociedad, y en las instituciones educativas se limita la participación de los jóvenes, pues solo se propicia la participación en trabajos en equipo, negando la diversidad de participación, de tal manera que se generan mecanismos de participación en los trabajos en equipo, lo cual demuestra que no teniendo las herramientas, buscan y aprenden a hacerlo. (p. 9)

También la autora puntualiza que las y los jóvenes no participan porque no saben cómo, o porque quienes participan viven exclusión en ciertos espacios por lo que surge la apatía o al menos el distanciamiento de las prácticas de participación.

Al respecto, Núñez (2014) realiza una investigación en Argentina sobre la manera en que se construyen configuraciones políticas en las instituciones educativas, tomando como objeto de estudio seis escuelas de La Plata. En el texto muestra que ha encontrado que la escuela, a través de la vinculación social, genera posibilidades de organización en grupos para acompañar o atender problemáticas sociales.

Asimismo, los cambios generacionales han posibilitado que las y los estudiantes cuestionen las relaciones de poder en los espacios educativos, permitiendo que se les tome en cuenta y se respeten sus derechos, además de reflexionar sobre la posibilidad de encontrarse con pares e intercambiar ideas y posturas; eso ya es participación política.

En Cataluña, Parareda (2018) realiza una investigación sobre la vivencia ciudadana de cuatro jóvenes estudiantes inmigrantes. Los objetivos eran “conocer los espacios donde las jóvenes aprenden o viven la ciudadanía y, [...] comprender las relaciones interpersonales que establecen en cada uno de los espacios” (p. 76).

A partir de la narrativa de sus historias de vida, se muestra un acercamiento a la manera en que se relacionan con su entorno, es una posibilidad política de expresarse. En el estudio se analizan dimensiones intrínsecas a la ciudadanía: etnia, género, clase social, red social, agencia y religión, es decir, se parte de una mirada interseccional.

Los resultados muestran que las jóvenes reconocen la escuela como un espacio para opinar, consensuar y vivir de forma democrática, a través de la participación en el consejo de alumnos, las tutorías y el aprendizaje-ser-

vicio; al respecto, la autora pone énfasis en la relevancia de promover espacios y actividades de participación ciudadana, además de la reflexión sobre las mismas.

A través del programa de proyección social “Promoción de la salud y participación juvenil” implementado por la Universidad de Córdoba, desde el enfoque de la investigación acción participativa, se ha elaborado una propuesta de carácter sistémico que involucra a estudiantes adolescentes, familias, personal de las instituciones escolares y profesionales de la salud; con el objetivo de promover prácticas de vida saludable a través de talleres sobre autocuidado, prevención de violencia, habilidades para la vida y prevención de consumos, dirigidos a estudiantes de una secundaria de gestión estatal en la misma ciudad.

La particularidad del programa ha sido el reconocimiento de las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, priorizando su participación en los espacios de discusión. Los intercambios de ideas entre actores de la comunidad sobre las temáticas que les competen, la posibilidad de tomar una postura crítica que aborde las problemáticas que viven y la construcción grupal de soluciones han permitido fortalecer el ejercicio de ciudadanía.

Aparicio (2013) ha elaborado un estudio comparativo entre estudiantes de secundaria de Chile y España con el objetivo de conocer el sentido de la participación y las actividades que realizan, vinculadas a la formación ciudadana, a través de entrevistas a jóvenes, a personal docente y directivo.

La autora encuentra que los centros educativos han promovido acciones de participación en el barrio, específicamente se impulsan por los grupos de estudiantes organizados en los consejos escolares, es decir, de manera institucionalizada. Sin embargo, aunque realicen acciones colectivas y se escuche la voz de las y los jóvenes en la decisión final, se realiza lo que la institución indica; ante dicha situación se hace necesario para la formación ciudadana de las y los estudiantes mayor autonomía en las acciones en las que participan.

Al hablar de la formación ciudadana en las instituciones educativas, ha de reconocer el rol protagónico que tienen las y los estudiantes; en ese sentido, Esteban y Novella (2020) investigaron sobre el rol de estudiantes de secundaria y bachillerato, por medio de grupos focales, y encontraron que

“La escuela tiene el potencial de favorecer y potenciar la relación entre la formación (el saber), la cultura democrática (el hacer) y el estar en comunidad (yo-nosotros), usando y significando la participación como contenido, procedimiento y valor” (Esteban y Novella, 2020, p. 113).

Para continuar con las actividades escolares que promueven la participación como parte de la formación ciudadana, se aborda la investigación realizada por Vera (2019) en un instituto de educación media superior en Santander, Colombia.

La investigación plantea la necesidad de nuevos espacios de participación en la escuela; ante ello, el autor propone una estrategia de organización de las y los jóvenes para que a través de la comprensión del papel de la participación se promueva la formación política. Para ello, analiza la participación estudiantil, la democracia escolar y el ejercicio de la ciudadanía.

Se encontró que las y los jóvenes relacionan la participación con ayudar a otras personas, por ejemplo, realizar actividades altruistas o de servicio a su comunidad, especialmente a personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, sumado a que esas acciones colocan a la persona que ayuda como líder o alguien a seguir. También señalan que estos pueden actuar frente a problemáticas sociales a través de la no violencia.

Como es sabido, en Colombia se han realizado acciones diversas para la construcción de la paz en el país tras décadas de conflicto armado; por ello, “la formación política de los jóvenes escolares es urgente pues son esas nuevas generaciones las que van a contribuir a que se posicione la paz y la convivencia en cada rincón de la geografía nacional” (Vera, 2019, p. 18).

De esta manera, la promoción de participación en los procesos democráticos que les impliquen participar en la mediación de conflictos e involucrarse en lo colectivo contribuye a la formación ciudadana.

Dicha formación es parte de los compromisos de la institución educativa; al respecto Bolívar (2016) señala que:

En una sociedad democrática constituye una obligación de la educación pública capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política sin riesgo de exclusión, lo que supone asegurar que toda la población adquiera aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarios para la participación política y la inserción social. (p. 70)

El autor toca un punto importante que ocurre en el país, al pensar solo en el ejercicio ciudadano el día de la elección de representantes, y fuera de eso, apatía o desinterés en los asuntos de la esfera pública.

Ante dicha situación propone gestionar la participación en todos los niveles educativos, lo cual implica el trabajo en diferentes dimensiones del modelo ecológico; a partir de considerar los elementos de los diversos niveles se forman redes y estas a su vez son parte del *stock de capital* que fortalece lazos comunitarios que derivan en participación y a su vez en transformación social.

Relacionado con la idea anterior, se encuentran los planteamientos de Aguirre y Schugurensky (2017), quienes toman como base la conocida frase de Paulo Freire “la educación no cambia el mundo pero cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p. 65), es a través de esa movilización política que el autor brasileño considera que se pueden generar sociedades participativas en las que la solidaridad, la pluralidad y la democracia transformen la realidad social.

En el contexto escolar, la participación debe considerarse no solo como una situación pedagógica, instrumental o procesual; sino también como un derecho de los niños y jóvenes en tanto actores sociales y como un instrumento para democratizar la institución escolar. (Aguirre y Schugurensky, 2017, p. 77)

A partir de su reconocimiento como derecho, y de la profundización en lo que implica el proceso participativo, se pueden generar actividades de aprendizaje en que las y los estudiantes tengan mayores oportunidades para expresar sus inquietudes y propuestas como parte de un ejercicio de ciudadanía.

Lo anterior requiere, además de la participación estudiantil, adaptaciones curriculares a las particularidades de cada institución, y por supuesto la apertura de docentes, personal directivo y administrativo de las escuelas, ya que fungen como facilitadoras y facilitadores de los espacios de participación.

Al respecto, Vergara *et al.* (2011) indagan sobre las prácticas que realizan las instituciones educativas colombianas para promover la formación para la democracia y los mecanismos para la participación de sus estudiantes.

Los resultados de las entrevistas, llevadas a cabo con estudiantes, muestran que estos viven ajenos a los procesos democráticos en la escuela, ya

que, aunque reconocen ser parte de la sociedad y la importancia de participar, no saben de qué manera realizarlo.

Por otro lado, las relaciones de poder que jerarquizan las opiniones y decisiones de docentes se manifestaron tanto por parte de docentes como por estudiantes; en suma, en la investigación se encontró que se considera a las y los estudiantes como incapaces, y en ese sentido ni siquiera se ofrecen las oportunidades o espacios para la participación.

Una posibilidad de transformar esas relaciones de poder en las instituciones educativas son los espacios de organización estudiantil, que se vuelven fundamentales para generar acciones en favor del bienestar de NNA, sin embargo, no siempre las y los estudiantes se sienten identificados o representados.

Al respecto, Núñez y Litichever (2015) realizaron una investigación acerca de la percepción que el estudiantado tiene sobre los consejos de estudiantes y los acuerdos de convivencia.

Uno de los resultados respecto a los consejos estudiantiles es que el estudiantado no tiene contacto directo con sus representantes, más bien ubican los espacios como parte de la organización de eventos o ceremonias escolares, acceso a materiales o mejoras de la escuela; es decir, una especie de vínculo entre el estudiantado y las autoridades del instituto.

Además, la reglamentación de la escuela mantiene a las y los estudiantes sin margen de movilización en la toma de decisiones, se les considera sujetos tutelados por docentes que han mantenido esa relación jerárquica, incluso algunos señalan que “la posibilidad de participación de los estudiantes es leída como una restricción a su poder” (Núñez y Litichever, 2015, p. 57). Al respecto queda mucho trabajo por transformar las concepciones de participación, poder y ciudadanía.

Estudios sobre la incidencia política derivada de la participación de NNA

Como se mencionó al inicio de este apartado, la promoción de participación de NNA en el ámbito educativo se refleja en diversas áreas de su vida, es decir, ejercer la participación no debe limitarse al espacio educativo, pues se encuentra en prácticas sociales y políticas.

En este punto, se abordan estudios que se enfocan en los alcances políticos en los que ha incidido la participación de NNA. Al respecto Bonvillani *et al.* (2008) mencionan que para considerar la politización en acciones sociales son necesarios cuatro aspectos:

1. la organización colectiva;
2. la visibilidad pública (ya sea de un sujeto, de una acción o de una demanda);
3. el reconocimiento de un antagonista a partir del cual la organización adquiere potencial político; y
4. la formulación de una demanda o reclamo que, por lo dicho, adquiere carácter público. (p. 51)

A partir de este planteamiento sobre las condiciones de las acciones políticas, queda en evidencia el carácter cambiante de las mismas.

En Argentina, diversas manifestaciones artísticas y políticas se han realizado sobre el tema de la memoria con el objetivo de tener presentes los hechos ocurridos de 1976 a 1983, durante la dictadura cívico-militar. Heffes (2012) analiza la manera en que se organizaron las juventudes como oposición a la represión, así como la respuesta del gobierno:

La imposibilidad de gobernar los cuerpos juveniles provoca la aplicación de la mano dura que se manifestará en el encierro y exterminio de estos cuerpos como factor de eugenesia o “limpieza social” sumado a los discursos sobre la vigilancia y el control panóptico de las prácticas juveniles, discursos que dejan de visualizar a los jóvenes como “rebeldes” para calificarlos de “peligrosos”: será necesario controlar sus cuerpos como prueba de la imposibilidad de dominar su pensamiento. (p. 5)

Los hechos del pasado persisten en la memoria colectiva y se reencuentran en las formas de organización de las juventudes argentinas en la actualidad. Las luchas de las nuevas generaciones implican procesos identitarios, organización y creación de vínculos intergeneracionales que se gestan desde la pluralidad de las juventudes.

Heffes (2012) encuentra que “la ‘memoria generacional’ trabaja en di-

rección horizontal y vertical, de modo que sustenta la conciencia de pertenecer a una cadena de generaciones sucesivas de la que el grupo o el individuo se siente en mayor o menor medida heredero” (p. 11), lo cual ha posibilitado que las acciones de participación social juvenil incidan en políticas de la memoria.

Respecto a la relación entre participación y acción política, Larrondo (2017) señala que:

No toda instancia participativa de los estudiantes dentro de la escuela se conforma como instancia de participación política de los jóvenes. A su vez, todas las actividades participativas brindan un locus privilegiado para la emergencia de lo político, se constituyen en tanto posibilidad. (p. 116)

Por lo anterior, se hace necesario reconocer que la participación en las escuelas se presenta como tierra fértil para la incidencia política, es decir, tiene la potencialidad para hacer sentido a las y los estudiantes desde la colectividad.

A la promoción de actividades de participación con la población estudiantil se suma el reconocimiento y cumplimiento de leyes en las que se promueve la participación social; en México, la Ley General de Educación estableció que las personas interesadas en el mejoramiento de la educación podrán participar en un Consejo Municipal de Participación Social en la Educación (en adelante CMPS) (Estrada, 2010).

En el municipio Las Margaritas, Chiapas, se realizó una investigación sobre la participación social de jóvenes estudiantes de nivel medio superior, parte de esta fue la realización de talleres sobre: Liderazgo, asertividad y autoestima; Género y sexualidad; y Participación social en la educación. El objetivo era que obtuvieran los recursos para nombrar representantes ante el CMPS.

Estrada (2010) encontró que el grupo con el que trabajó reconoce que su participación en el CMPS puede contribuir tanto a la mejora del ámbito educativo como a su proceso personal de perder el miedo de hablar y plantear sus ideas; es una posibilidad de tomar una posición en las decisiones de la sociedad.

También en México, pero en un contexto urbano, se realizó una investigación sobre una institución de EMS de la Ciudad de México (CDMX).

Primeramente, la autora muestra que las maneras de disciplinar causan hartazgo y descontento en el estudiantado.

A partir de observación y entrevistas a estudiantes y docentes, Ramírez Montes de Oca (2018) encuentra un par de microdispositivos pedagógicos de formación ciudadana, para su comprensión retoma de Foucault el término “microdispositivo” y la propuesta sobre el cuidado de sí.

El primer microdispositivo es el llamado Filos-café, en el cual docentes y estudiantes se encuentran para hablar de temáticas referentes a filosofía y en el que se rompe la estructura vertical de poder entre estos dos grupos. El segundo, es un taller de malabares en el que el estudiantado puede encontrarse con pares y tener un espacio de intercambio y de cuidado de sí. Ramírez Montes de Oca (2018) se posiciona de acuerdo con Foucault al decir que:

Cuidar de sí mismo implica cuidar del alma; no como sustancia, sino como sujeto de acción, de relaciones y actitudes; tomar una posición no instrumental e irreducible frente a la realidad, los otros, el lenguaje, los acontecimientos y frente a sí. (p. 4)

En torno a lo anterior, el cuidado de sí es una manera de tomar una postura política que coloca a la persona en una relación del cuidado de otros y de nuevas prácticas transformadoras del propio entorno.

Otro estudio con jóvenes estudiantes se llevó a cabo en el centro cívico La Maranya ubicado en Castellón (España); en dicho centro se trabaja con el tiempo libre y el ocio como herramientas educativas, con el propósito de generar una escuela ciudadana para jóvenes.

En este espacio se organizan reuniones en las que se promueve la convivencia y participación de las y los jóvenes a partir de la autogestión fundamentada en la educación popular y con principios de solidaridad, democracia y conciencia crítica.

La Maranya es un espacio educativo que sigue un modelo asociativo en el que se prioriza la voz de las juventudes, realizan actividades en las que cuestionan los espacios y políticas que se han generado a nivel institucional para promover la participación juvenil, especialmente en gestiones ajenas a las juventudes, en dicho espacio mencionan:

Apostamos por el asociacionismo, ya que observamos la importancia de trabajar hacia una economía del bien grupal donde el apoyo mutuo, la empatía, la paz, el compañerismo, el diálogo, la democracia, el afecto, el respeto, la cooperación [...] sean valores que realmente constituyan el bienestar de las personas. (Aguirre *et al.*, 2015, p. 183)

La participación es fundamental para realizar las actividades en este espacio, todas las personas pueden proponer actividades o ser parte de las asambleas, así las y los jóvenes se transforman en gestores de su tiempo libre con la posibilidad de reconocer su capacidad de agencia como elemento de su participación política.

En Argentina se realizó también una investigación sobre unos espacios educativos que tienen como eje fundamental la participación política; se trata de los bachilleratos populares, que desde 2004 funcionan como escuelas montadas en fábricas recuperadas en las que se organizan clases para que jóvenes y personas adultas puedan cursar el bachillerato desde el enfoque de educación popular.

Kravinsky (2016) indaga sobre las prácticas y organización del bachillerato popular Frente Popular Darío Santillán que se encuentra en Buenos Aires. Ha encontrado que la estructura misma de la escuela es particular, flexible en horarios y abordaje de temáticas, ya que la población que asiste por lo regular trabaja y tiene otras actividades; esta situación exige mayor autonomía y autogestión de tiempos y actividades por parte del estudiantado. Además, las decisiones se toman en asambleas y se invita a que todas las personas que conforman el bachillerato se reconozcan como agentes de su funcionamiento.

Para esta organización es relevante la participación política fuera de la escuela, por ello se unen a movilizaciones sociales y salen a las calles como parte de sus actividades educativas; dada la formación que se da a algunas de las personas entrevistadas por Kravinsky (2016) señalan haberse integrado a la militancia porque de cierta manera también el reconocer la potencialidad de su organización y participación social les ha llevado a tener interés en continuar sus estudios universitarios como parte de su formación ciudadana.

Estudios sobre las condiciones que obstaculizan o facilitan la participación estudiantil

A partir de lo revisado hasta el momento, se pone en evidencia la complejidad de la participación, los elementos involucrados y las diferentes formas de promoverla; en ese aspecto, también se reconoce que en su ejercicio se encuentran factores y situaciones que la facilitan y algunos que se convierten en obstáculos de su práctica.

En ese sentido, hay que recordar que el tipo de institución educativa implica en su propia estructura elementos que pueden facilitar u obstaculizar la participación; tal es el caso investigado por Barilá y Amoroso (2017), que indagaron sobre las formas de socialización de estudiantes de escuela media en modalidad nocturna, a través de entrevistas a jóvenes de escuelas secundarias nocturnas en Río Negro, Argentina; en dicha región se ha manifestado una elevada tasa de deserción escolar.

Dadas las condiciones sociales en la región, los autores hablan del daño que les ha causado la crisis de 2001. Condiciones socioeconómicas que han afectado la permanencia de las y los estudiantes en la secundaria de sistema tradicional, quienes asisten a esta escuela además de tener responsabilidades de trabajo, o son el sustento de su familia, por lo tanto, su tiempo e interés está en sus actividades personales.

Los autores mencionan que las y los estudiantes que participaron en la investigación no conocen sus derechos y muestran desinterés en participar en la institución educativa; únicamente refieren como espacio de participación el Centro de Estudiantes, es así que esporádicamente son parte de una reunión o actividad con fines más inmediatos como resolver alguna problemática.

Una de las condiciones que facilitan la participación en las instituciones educativas es la creación de consejos, centros o agrupaciones estudiantiles en Argentina, por ejemplo:

Los centros de estudiantes están reconocidos legalmente como instancias de participación y acción juvenil, pero también de representación de intereses

estudiantiles. Existe una normativa nacional y varias normativas provinciales que establecen su obligatoriedad y/o impulsan su conformación y regulan sus funciones. (Larrondo, 2017, p. 111)

Respecto a los obstáculos, la autora menciona la diversidad de necesidades e intereses entre el estudiantado, en ese sentido la representación se dificulta y con ello se dificulta la politización.

En la misma línea, Remolina (2017) realiza una investigación en Bocayá, Colombia sobre los obstáculos en la participación activa de jóvenes que mostraban poco interés en proyectos de atención a problemáticas medioambientales.

A partir de los cuestionarios aplicados, establece tres dimensiones en las que se pueden abordar los obstáculos en la participación: la sociocultural, la económica y la educativa pedagógica.

Primeramente, en el ámbito sociocultural se centran los estereotipos que hay sobre las juventudes, especialmente las vinculadas al desinterés e irresponsabilidad en las acciones sociales; posteriormente habla sobre lo económico, un factor que en la juventud es causa de limitaciones al ser en su mayoría dependientes de sus familias; sumado a lo anterior, se presenta el consumismo que hace que las y los jóvenes busquen objetos o actividades como producto de consumo.

Por último, se aborda la esfera pedagógica-educativa en la que se hace presente la desinformación sobre las posibilidades de participación, además de que la estructura escolar mantiene el perfil del estudiantado sin iniciativa para intervenir en su entorno.

De igual manera, Pérez (2014) ha analizado las prácticas de participación escolar con el objetivo de comparar si lo que se realiza está amparado por la institución educativa, y si esta y la reglamentación, se corresponden con las maneras de participación estudiantil.

El autor encuentra que el personal directivo y, en ocasiones, el personal administrativo se encargan de la toma de decisiones tanto pedagógicas, administrativas y de organización, a pesar de que legalmente la participación estudiantil debe ser promovida y apoyada por las autoridades educativas; sin embargo, en la cotidianidad no hay procesos de inclusión de las juventudes en las decisiones escolares.

En España, se ha realizado una investigación sobre la forma en que estudiantes entienden la participación escolar, para ello Granizo (2011) ha tomado en cuenta las experiencias que han tenido dentro del instituto.

Las y los estudiantes refieren no estar de acuerdo con las formas en que se les invita a participar, ya que se limitan a opinar algo en el aula y algunas veces a hacer una propuesta, aunque en la mayoría de los casos no es tomada en cuenta por las y los docentes.

También señalan que la escuela tiene la función de darles recursos para ser competentes en el ámbito laboral y prepararlos para ser parte de la sociedad, pero no les enseñan lo necesario para participar, por lo tanto aunque no estén de acuerdo con las formas en que se hace en la escuela, tampoco saben otra manera de hacerlo.

A partir de los estudios revisados, es posible identificar como obstáculos para la participación: (a) discursos de poder de familias y autoridades estudiantiles sobre la forma como deben participar las juventudes; (b) la baja o nula motivación que algunos encuentran al participar; (c) el estigma sobre la apatía juvenil; (d) la falta de espacios públicos adecuados; (e) poca identificación comunitaria, y (f) la falta de comprensión de los alcances que tiene la participación.

Estudios sobre los elementos que facilitan la participación estudiantil

Como se ha visto anteriormente, la forma en que se vive la participación está vinculada a elementos que influyen en que se logre; por un lado, como facilitadores y por otro, como obstáculos; en este punto se abordarán los facilitadores.

Respecto a los elementos que facilitan la participación estudiantil, como eje transversal de la formación ciudadana, está el trabajo de Quezada (2017), que indaga sobre el programa Jóvenes en el que se construyen proyectos desde la participación protagónica de las y los jóvenes. El tener acercamientos a la temática ha hecho que reconozcan espacios como la escuela, la iglesia y las organizaciones a las que pertenecen, como lugares de participación, además de reconocer que también fuera de la escuela y en espacios de or-

ganización no institucionalizada pueden realizar acciones de participación y toma de decisiones para su comunidad.

La autora ha encontrado que las motivaciones de las y los jóvenes para participar son: aprender, tener reconocimiento, vínculo con los otros y vínculo con el espacio.

En consecuencia, se propone atender las diversidades entre las y los individuos desde ciertas realidades que hablan de la diversidad cultural y económica, es decir, traer a la mesa la complejidad de intereses en una sociedad heterogénea.

Sin embargo, se hizo evidente el desinterés que muestran, tanto estudiantes como docentes en torno a la participación, ya que es regulada por la institución; en ese sentido se tiene una mala actitud ante la idea de participar (Rodríguez *et al.*, 1999).

Tomando como centro la participación comunitaria, Vecina *et al.* (2016) presentan el análisis de un proyecto de promoción de participación comunitaria en la Palma, España; este se fundamenta en un modelo de Investigación Acción Participativa, donde se realizó un proceso diagnóstico que derivó en una intervención. Lo que los autores presentan es el análisis de los logros de participación de las personas jóvenes que colaboraron en el proyecto. Como resultado del diagnóstico, se tiene la falta de acceso a estudios secundarios debido a la falta de planteles, además de falta de espacios públicos para la sociabilidad entre jóvenes; mientras que aumentan los servicios de ocio nocturno, colocando a la población joven en condiciones de exclusión social. A partir de ahí surge la necesidad de crear espacios y actividades de convivencia construidos desde la iniciativa de las y los participantes del programa que iban acompañados con procesos de reflexión sobre la importancia de participar.

Julia Lucas (2018) realizó, a través de una metodología etnográfica, un estudio sobre la participación en estudiantes de secundaria en Buenos Aires; con el objetivo de acercarse al sentido que tiene la participación dentro de las actividades escolares. La revisión teórica llevó a la autora a determinar tres dimensiones de actividades de participación: *apprenticeship*, participación guiada y la apropiación participativa.

El resultado obtenido de observaciones, participantes, entrevistas a estudiantes a docentes y a directivos, muestra que para los docentes participar

es sinónimo de hablar, pero desde la dirección de los adultos; mientras que para el estudiantado participar implica satisfacer principalmente las expectativas de sus docentes, así como cumplir con las normas que rigen la vida en el aula.

El principal sentido de la participación en el aula es ser aprobado; la autora advierte que la experiencia escolar es trascendental para los estudiantes, pero no así la participación en tanto se vincule al deber ser.

Ochoa (2019) investigó la armonización de acuerdos de convivencia en instituciones públicas y privadas, para ese fin se realizó el análisis de los acuerdos institucionales de convivencia, la revisión de prácticas escolares y entrevistas a funcionarias y funcionarios de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, así como la aplicación de cuestionarios autoadministrados a estudiantes de dichas escuelas.

Se encontró que los acuerdos institucionales de convivencia se entregan para que conozcan derechos y deberes de estudiantes, aunque la mayoría refieren conocerlo y reconocen la importancia de que existan dichos acuerdos, no se involucran en la revisión o actualización de reglas dentro de la escuela, ya que:

Los espacios de diálogo se dan de manera exclusiva en el aula, en el marco de materias específicas o bien con los tutores de los cursos. Resulta ser entonces, una participación mediada por el adulto, y no una discusión en una asamblea de pares, como el Consejo Institucional de Convivencia previsto en las normas provinciales. (Ochoa, 2019, p. 133)

Es necesario que las y los adultos que están a cargo de la dirección y funcionamiento de las instituciones educativas se preparen respecto a las legislaciones, que traigan a discusión las maneras de incluir a las y los jóvenes en la toma de decisiones, pues la participación es fundamental para la formación ciudadana.

Fabbri y Cuevas (2014) también identifican obstáculos para la participación, entre los que destacan: el temor de asumir responsabilidades; el desinterés personal y de otros actores de la escuela; y el agobio por las exigencias del entorno en el que se desarrolla. Estos autores concluyen que:

La participación de los alumnos en las escuelas medias nocturnas adquiere diversas formas, desde la realización de una revista, la participación en marchas, hasta la confección de notas para gestionar algún recurso. Los espacios de participación estudiantil y la escuela en su conjunto están atravesando una transformación en su formato. La escuela media y, especialmente, la escuela media nocturna se ha convertido en un espacio flexible, que puede ser significado por cada joven de manera diferente. (Fabbri y Cuevas, 2014, p. 364)

Núñez (2014) realizó un reporte de lo que se halló en el proyecto PIP “Vínculos inter- e intrageneracionales en la escuela media”: (a) cambios y continuidades en el formato escolar, y (b) la convivencia y la construcción de la ciudadanía, que se llevó a cabo en 2012, en la que se emplearon encuestas a estudiantes, entrevistas a personal directivo, docentes y un preceptor.

El autor encontró que las escuelas tenían un documento que funcionaba como acuerdo o reglamento de convivencia, las y los jóvenes manifestaban que los reglamentos no se aplican igual entre estudiantes y docentes, ya que consideran sanciones para faltas de estudiantes, pero no para ausentismo o mala calidad en las clases por parte de las y los docentes.

Conclusiones

A manera de conclusión, se puede identificar que la categoría de participación centrada en NNA representa un campo amplio de trabajo, pues permite describir y analizar el papel de esta población en uno de los ámbitos más importantes en su vida cotidiana, en un espacio de formación que, además de proporcionar preparación académica, tiene grandes alcances en la formación de personas para que tomen un lugar activo en la transformación social como protagonistas en los procesos democráticos.

Cabe mencionar, que se encontró una mayor producción de estudios que relacionan la participación con el desarrollo de habilidades y valores a nivel personal como recursos para la creación de redes basadas en la cooperación y el diálogo; en cambio, hay menor producción de investigaciones que se refieren a la relación entre ciudadanía y participación política de NNA, en los que se reconozca la capacidad de sus convicciones y propuestas.

A partir del análisis de las investigaciones presentadas, se puede sugerir ampliar la visión del estudio de la participación dirigida a los elementos de la agencia política de estudiantes, abordaje necesario, tanto en el currículo formal como en las prácticas relacionales, debido a que es una veta de trabajo a enfatizar.

En definitiva, resulta necesario complejizar los efectos individuales, sociales y políticos que la participación puede generar en los espacios educativos; lo mismo en las situaciones actuales, que en momentos futuros.

Es importante que los estudios en torno a la participación deriven en la sistematización y evaluación de programas y formas organizativas de la escuela, con la intención de construir nuevas formas de incorporar a NNA como actores centrales al abandonar la idea de la participación simple que las instituciones promueven como prácticas de reproducción de normas, pasividad y silencio.

La transformación de la escuela como institución que incluya la participación en un sentido amplio, desde cualquier práctica educativa; que permita la gestión de espacios, recursos, intereses y compromisos, y que con ello, posibilite la construcción de nuevas subjetividades, condición que tendrá un impacto en la reorganización del tejido social y comunitario. De esta manera, seguir problematizando la participación implicará apostar a la reorganización de las instituciones educativas y de la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Aguirre, A., Beltrán, M., Chaca, I., Escoín, V., Morales, V. y Tomás, N. (2015). Relato de una experiencia: La Maranya, una escuela de democracia ciudadana con jóvenes. *Kult Ur*, 2(3), 171-184. <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2015.2.3.9>
- Aguirre, A. y Schugurensky, D. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Reflexão e Ação*, 25(2), 46-83. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.9884>
- Alucin, S. (2017). Políticas escolares para la participación estudiantil en Argentina. *Última Década*, 25(47). 154-182. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-22362017000200154
- Aparicio, C. (2013). *La participación de los estudiantes en centros de secundaria: Estudio de casos en institutos chilenos y españoles* [Tesis de doctorado]. Universitat de Barcelona.

- Aparicio, C. (2016). Aprendizaje de la participación: Lo individual y lo colectivo como dualidades del sistema educativo formal en dos escuelas secundarias de Chile. *Temas de Educación*, 22(2), 207-218. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/807/881>
- Balibar, É. (2012). Los dilemas históricos y su relevancia contemporánea para la ciudadanía. *Enrahonar: Quaderns de Filosofia*, 48, 9-29. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar/v48n0.125>
- Barilá, M. I. y Amoroso, A. (2017). Prácticas de participación política: Experiencias de socialización de jóvenes en la "nocturna". *Praxis Educativa*, 21(1), 22-34. <http://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210103>
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Bonvillani, A., Palermo, A., Vázquez, M. y Vommaro, P. (2008). Juventud y política en la Argentina (1968-2008): Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 44-73.
- Bravo, M., Ramírez, L. y Escobar, J. (2020). Retos y realidades de la participación social en educación básica: Revisión sistemática de bibliografía. *Revista Electrónica Educare*, 24(3) 1-18. <http://doi.org/10.15359/ree.24-3.16>
- Cardozo, G., Dubini, P., Carballo, M., González, A. S., Arcusin, N., Martínez, P. y Torres, G. R. (2016). Programa de proyección social "Promoción de la salud y participación juvenil". *Debates Actuales en Psicología y Sociedad*, 1, 108-115.
- Castro Osorio, A. C. (2017). La participación política en la escuela como alternativa a la cultura del silencio. *Nodos y Nudos*, 5(43), 13-20. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/8520/6462>
- Delbury, P. y Cárcamo, H. (2020). Participación en el aula y formación ciudadana para la democracia: Un análisis de caso. *Educación*, 29(57), 43-66. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.003>
- Escobar, S. y Pezo, H. (2019). Más allá del concepto: Experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil. *Última Década*, (52), 65-79.
- Esteban, M. y Novella, A. (2020) Participación del alumnado en los centros educativos: Legislaciones, voces y claves para el avance. *Cuestiones Pedagógicas*, 2 (29), 104-115. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08>
- Estrada, M. (2010). Jóvenes y participación social en la educación: Una experiencia en el nivel medio superior de Chiapas, México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 150-166. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5336/5774>
- Fabbri, S. B. y Cuevas, V. (2014). Jóvenes y participación en la escuela media nocturna. *Razón y Palabra*, 17(4_85), 353-370. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/438>
- García Pérez, D. (2014). *Hacia una escuela participativa: Estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria* [Tesis de

- doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/664105/garcia_perez_daniel.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García Reyes, J. (2018) La formación ciudadana en estudiantes de bachillerato. *Revista Digital Universitaria*, 19(5), 1-15. http://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n5_a7_Formaci%C3%B3n-ciudadana-estudiantes.pdf
- Giorgi, V. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas: A 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. OEA, Instituto Interamericano del Niño y de la Niña.
- Granizo, L. (2011). *El papel de la participación del alumnado en los institutos de educación secundaria* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/6992/40547_Granizo_Gonzalez_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Heffes, A. (2012). El cuerpo y la memoria como emblemas de participación juvenil. *Aletheia*, 3(6). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59192?show=full>
- Hernández Flores, G. (2021). Política educativa para jóvenes en México: El derecho a la educación en condiciones de precarización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 43-70. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/373>
- Hidalgo, N. y Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 438-464. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442018000200024&script=sci_arttext
- Hopenhayn, M. (2004, septiembre 18-20) *Participación juvenil y política pública: Un modelo para armar* [Ponencia]. I Congresso da Associação Latino Americana de População, Caxambú, Brasil. https://files.alapop.org/alap/images/PDF/ALAP2004_409.pdf
- Jacinto, M. (2019). *La participación en Educación Media Superior* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1617.pdf
- Kravinsky, S. (2016). "Si no participas, alguien ajeno va a decidir por vos:" *Prácticas de autonomía en el Bachillerato Popular de Frente Popular Darío Santillán en Constitución, Buenos Aires* (Independent Study Project (ISP) Collection, 2415). https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2415
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15(26), 109-134. <http://doi.org/10.17163/uni.n26.2017.04>
- Lema Mundini, R. (2016). *Participación adolescente y proceso de socialización: La experiencia del Centro de Jóvenes de la Costa* [Tesis de grado]. Universidad de la República (Uruguay). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/21924>
- Lucas, J. (2018). Sentidos y formas de participar en la escuela: La perspectiva de los jóvenes argentinos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 396-416. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/31810/38985>
- Martín del Campo, J. (2014, abril 9-11). *El programa "Prepa Sí", un proceso participativo contra la exclusión y la deserción en el bachillerato* [Ponencia]. II Jornadas Internacio-

- nales "Sociedades contemporáneas, subjetividad y educación", Buenos Aires, Argentina. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/SCSE/II-2014/paper/viewFile/1937/735>
- Martínez Ruiz, X. y Van Dijk (2020). Formación ciudadana y construcción de paz con equidad: Retos actuales de la educación media superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (29). <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1610>
- Mayor, J. M., Molina, J. y Gómez, J. A. (2019). Promover el ejercicio de derechos a través de la educación programa IRIS de transparencia y presupuestos participativos. *Revista Española de la Transparencia*, (9), 97-114. <https://doi.org/10.51915/ret.49>
- Núñez, P. (2014). La construcción de ciudadanía en la escuela secundaria: Convivencia, regulación de la participación juvenil y nuevas dinámicas de desigualdad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (9). <https://doi.org/10.35305/rece.v0i9.198>
- Núñez, P. y Litchever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: Ser joven(es) en la escuela*. CLACSO.
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad: Revista de Educación*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Olivares, E. e Incháustegui, T. (2011). *Modelo ecológico para una vida libre de violencia*. CONAVIM.
- Parareda, A. (2018). Aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: posibilidades y límites. *Voces de la Educación*, 75-88. <https://revista.voces-delaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/152/134>
- Pasek, E., Ávila, N. y Matos, Y. (2015, diciembre). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. *Paradigma*, 36(2), 99-121. <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art06.pdf>
- Pérez, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria: Explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, 27(74), 47-75. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59532371003>
- Quezada, G. (2017). *Motivaciones para la participación juvenil de los jóvenes del sector El Castillo* [Tesis de licenciatura]. Universidad Alberto Hurtado. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23820/TRSQuezadaS.pdf?s>
- Ramírez Montes de Oca, M. C. (2018). Cuidado de sí mismo en el bachillerato, micro-dispositivos pedagógicos de transformación emergente. *Sinéctica*, (51), 1-16. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-009)
- Ramírez Varela, F. X. (2019). Participación de los jóvenes en el entorno comunitario. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 95-102. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a04>
- Remolina, A. (2017). Obstáculos a los procesos de participación juvenil activa, sobre asuntos medioambientales en Boyacá: En tres dimensiones. *Revista Digital de Historia de la Educación*, (20), 610-622. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/1293/art43.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, E., Charria, M. L., Abadía, N., Serrano, F. y Monserrate, F. U. (1999). *Los jóve-*

- nes: Su participación, sus aprendizajes y la calidad de la educación. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/345>
- Santos, M. (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de Educación*, (339), 883-901. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/69107/00820083000149.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solorio, S. (2020). *De la institucionalización a desinstitucionalización de la educación escolar: Un estudio de caso de las experiencias educativas en jóvenes alumnos de bachillerato* [Tesis de maestría]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/6280/Tesis_Examen_de_grado_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A. y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela?: Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3). 57-78. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>
- Valdés, R., Manghi, D. y Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica*, (55). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-008)
- Vecina, C., Alomar, P., Segura, A. y Efedaque, J. (2016). Promoviendo la participación juvenil desde la comunidad. *Trabajo Social Global/Global Social Work*, 6(11), 121-142. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/5214>
- Vera, E. (2019). *La formación política de los jóvenes escolares de educación media en la Institución Educativa Barrio Santander para la participación democrática* [Informe trabajo magister]. Universidad de Antioquia. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14227/1/Vera-GarciaEsteban_2019_FormacionPoliticaJovenes.pdf
- Vergara, E., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. y Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 9(1), 227-253. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77320072012>

Capítulo 4. Participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNA) en el contexto escolar

AZUCENA OCHOA CERVANTES*

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo exponer el proceso educativo de la participación, el cual implica tomar en consideración que la participación se desarrolla en cuatro dimensiones: pedagógica, política, social-comunitaria y psicológica; las cuales se describen en este capítulo. Para poder llevar a cabo este proceso educativo se proponen algunos modelos que pueden ser de utilidad para observar cómo se desarrolla la participación en un momento determinado. En este capítulo también se presentan algunos obstáculos institucionales y culturales, que impiden promover la participación, con la intención de reflexionar sobre estos y sentar las bases para iniciar experiencias participativas dentro del contexto escolar.

Palabras clave: *participación de niñas, niños y adolescentes, proceso educativo, tipologías de la participación, contexto escolar.*

En el presente capítulo expondremos la importancia de considerar la participación de NNA, no solo por ser un derecho, sino por ser un proceso educativo que impacta positivamente a nivel individual y colectivo. Se muestran, además, algunos modelos que pueden ser herramientas útiles para obser-

* Facultad de Psicología, Maestría en Educación para la Ciudadanía, Universidad Autónoma de Querétaro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>.

varla y promoverla. Finalmente, se expondrán algunos de los obstáculos que se producen en la escuela para reflexionar sobre estos y tenerlos presentes al momento de promover propuestas participativas que involucran a NNA.

La participación es un concepto que adquiere significado a partir de los aspectos que entran en juego cuando se hace referencia a este. Podemos observar que los significados de las diversas definiciones de la participación aluden al menos a cuatro aspectos: (a) a las capacidades, aprendizajes o valores que se ponen en juego o que desarrolla; (b) haciendo énfasis en las condiciones contextuales o relacionales que la posibilitan; (c) aludiendo a su sentido político, o (d) haciendo referencia a los obstáculos o facilitadores para que se desarrolle.

Las capacidades o aprendizajes que se ponen en juego o que desarrolla. Se identifica a Hart, citado por Apud (2001), quien define a la participación como la capacidad para expresar decisiones que repercutan en la vida propia y/o de la comunidad en la que se habite.

En la definición de Parés *et al.* (2012) hace énfasis en el proceso de adquisición de actitudes y valores:

[...] la participación se concibe no solo como un medio para mejorar los resultados sustantivos de la toma de decisiones entorno a aquellas políticas sometidas a debate, sino también como una finalidad en sí misma, ya que la participación produce unos resultados positivos ligados al propio proceso participativo, esto es, el aprendizaje en lo referente al procedimiento, a las actitudes y a los valores asociados a la participación (Parés *et al.*, 2012, p. 5).

Condiciones contextuales o relacionales. Apud (2001) señala que el concepto de participación puede centrarse en tres elementos básicos:

1. “Recibir; tomar parte de algo, y compartir” (p. 4).
2. “Participación es cooperación, implicación responsable, directa, activa y efectiva que repercute en la cohesión social, impulsando el intercambio de conocimientos y destrezas” (Borile, 2011, p. 1).
3. “Participar no es solo ‘tomar parte’ de alguna actividad o evento, es algo más que eso, supone un sentimiento de pertenencia, la responsabilidad de asumir deberes y derechos” (Merino, 2001, p. 9).

Aludiendo a su sentido político. La participación, por su parte, es entendida como el poder que tienen los individuos para involucrarse de manera real y genuina en las situaciones sociales que son de su incumbencia (Pérez y Ochoa, 2017).

La participación posiciona a NNA como sujetos sociales con capacidad para expresar sus opiniones y decidir sobre los asuntos que sean de su interés (Van Dijk *et al.*, 2006).

De Puelles (2014) señala que la participación también es un factor de calidad de las democracias, por ello, continúa diciendo, todos los países que se consideren democráticos deben enmarcar en sus políticas públicas el tema de la formación ciudadana mediante la participación activa, puesto que las democracias no pueden sobrevivir sin educar en ciudadanía. Para ello se debe formar a la niñez, desde los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven.

Haciendo referencia a los obstáculos o facilitadores para que se desarrolle. Cuevas (2012) afirma que cuando hablamos de participación de NNA creamos numerosas ideas y representaciones acerca de su posible significado; ideas en las que influyen muchas veces nuestros prejuicios sobre el mundo infantil al pensar que estos son indefensos o incapaces, y por ende, tanto en la sociedad como en la escuela, se les niegue la escucha e, incluso, no se les tome serio.

Así, dependiendo del aspecto en el que se haga énfasis, la participación adquirirá cierto significado.

Participación como proceso educativo

La participación debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo, tanto para NNA como para personas adultas; Mokwena (como se citó en Van Dijk y González, 2013) afirma que la participación desde edades tempranas es esencial para la adquisición de competencias y de habilidades para el desarrollo de relaciones de confianza, así como la formación del carácter. Por ello es importante ejercitarse entre pares, como miembro de la comunidad y frente a adultos que les son significativos; con la apertura de espacios de participación NNA se comprometen consigo mismos en varios sentidos: se abren a nuevos aprendizajes, al diálogo crítico, a la creación de

relaciones de respeto mutuo con sus pares y con las personas adultas, a adquirir habilidades para la resolución de problemas y al ejercicio de la creatividad y la iniciativa.

Para Trilla (2010) y Novella (2008), al igual que para Mokwena (1993), en la participación se resalta el papel de NNA como sujetos, con capacidad de decisión y de definición de responsabilidades. La participación se constituye en pieza clave de un proceso de formación que crea conciencia (Trilla y Novella, 2001). Bolívar (2016) considera que:

...la participación de los estudiantes puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje del centro escolar y del aula, al incrementar, por un lado, su implicación y compromiso y al posibilitar, por otro, una enseñanza más cercana a sus demandas y perspectivas. (p. 73)

Así, la participación se convierte en un proceso bidireccional.

En este sentido, Novella y Trilla (2014) establecen que la participación infantil es una experiencia personal y colectiva que da la oportunidad de implicarse en proyectos sociales, lo cual favorece el desarrollo psicoeducativo, la formación de valores y la construcción de la ciudadanía mediante la acción comprometida, por parte de NNA, en los asuntos públicos.

Por ello es que la participación se configura como uno de los componentes más importantes para la formación de NNA; al mismo tiempo que se considera un derecho fundamental, se constituye también en un proceso que asegura la consecución de otros derechos y garantías (Ballesteros, 2015).

Recientemente, Ochoa (2021) propone que la puesta en marcha de la participación podría desarrollarse prioritariamente en cuatro dimensiones:

1. La *dimensión pedagógica* se refiere a las diversas formas de hacer partícipe al alumnado en su proceso de aprendizaje y evaluación; tiene que ver con la metodología de enseñanza y las formas en las que las y los docentes aseguran los aprendizajes.
2. La *dimensión política* atañe a las diversas formas y mecanismos que permiten a los estudiantes ejercer el derecho a participar en los asuntos que son de su interés, o que les afectan.

3. La *dimensión social* incluye las formas y mecanismos que permiten a los estudiantes sensibilizarse a las necesidades de su entorno para que visualicen las posibilidades de transformarlo.
4. La *dimensión psicológica* de la participación se refiere al desarrollo afectivo emocional que se da en el alumnado cuando participa.

Pensar el concepto de participación infantil desde su multidimensionalidad y complejidad permite llevar a cabo acciones transversales que impliquen el desarrollo de una o más dimensiones, con la consecuente implicación de NNA en la vida pública de la sociedad; se configura con ello, el proceso educativo para aprender a participar.

Es importante señalar que las personas adultas y las instituciones deben resguardar y promover los derechos de NNA, entre estos el de la participación; así NNA pueden y deben participar en los diferentes ámbitos en donde se desarrollen. En el Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niñas, Niños y Adolescentes (OEA-INN, 2010) se mencionan los siguientes:

- *Familiar*: núcleo básico intergeneracional de convivencia cotidiana.
 - *Judicial*: sistema de administración de justicia a cargo de los procesos judiciales.
 - *Educativo*: sistema de enseñanza formal.
 - *Salud*: sistemas de atención de salud.
 - *Institucional*: organizaciones locales públicas o privadas que brindan servicios donde los niños, niñas y adolescentes son usuarios.
 - *Políticas públicas*: conjunto de leyes, proyectos, planes y programas que dan lugar a una línea de conducta del Estado dirigida a objetivos de interés público.
 - *Comunidad*: conjunto de relaciones e interacciones que se desarrollan en espacio de prácticas construidas dinámicamente, en un determinado territorio donde habitan los niños, niñas y adolescentes.
- (p. 23)

¿Cómo observar la participación de NNA en el contexto escolar?

Entendiendo la participación de NNA como un proceso, se asume que se desarrolla de manera gradual mientras las personas responsables atiendan las condiciones necesarias para que se dé de manera óptima.

Uno de los primeros autores que aborda la participación de NNA y que proporciona herramientas para su observación y promoción es Roger Hart (1993); quien hace una distinción entre la participación dirigida por personas adultas y la participación que surge de la iniciativa de NNA, al advertir la manipulación a la que se someten estos, en muchas situaciones, cuando participan bajo la dirección y la mirada adulta (Van Dijk y González, 2013). Así pues, la auténtica participación de NNA debe darles poder para que logren alcanzar su mayor desarrollo y dignidad; debe partir de ellas y ellos mismos, desde sus propias realidades, en sus propios términos.

Modelos para observar la participación de NNA en el contexto escolar

Roger Hart (1993) propone un modelo para observar y promover la participación de NNA; en su modelo retoma la metáfora de la escalera de Aransstein, (como se citó en Hart, 1993) para hacer su propuesta. El autor denomina a los tres peldaños iniciales como de no participación, a partir del cuarto y hasta el octavo iniciaría la participación propiamente dicha, y los denomina escalones de participación genuina. De acuerdo al autor, la participación de los NNA es un proceso que requiere ser enseñado.

Tabla 1. *Resumen de la escalera de la participación propuesta por Hart (1993)*

<p>Nivel 1. Manipulación Es el escalón más bajo de la participación. Las niñas y niños no son conscientes de las acciones que realizan ni tampoco se les consulta sobre la forma en cómo quieren participar, por lo que se utiliza a los NNA como portadores del mensaje de los adultos, es decir, se aparenta la participación.</p>	
<p>Nivel 2. Decoración o escaparate Utiliza a NNA de manera indirecta en acciones diseñadas y realizadas por las y los adultos, se les usa solamente como estrategia propagandística para la consecución de la finalidad propuesta por las personas adultas. NNA no tienen ninguna implicación en la organización del proyecto.</p>	
<p>Nivel 3. Participación simbólica Los NNA son utilizados como fachada de las acciones emprendidas por los adultos, los cuales no tienen incidencia en el tema, o la tienen de manera mínima siendo vehículos del mensaje de los adultos. Ejemplo de ello son las llamadas iniciativas de los niños en el Gobierno, en donde llevan a cabo acciones que han sido planeadas por los políticos.</p>	<i>No participación</i>
<p>Nivel 4. Asignados pero no informados La mayoría de NNA no recibe información y se les asigna un papel que desarrollar en el proceso, el cual realizan de manera consciente y voluntaria. A pesar de lo anterior, sus opiniones no son tomadas en cuenta, solo acompañan el proceso, aunque pueden llegar a sentir el proyecto como propio.</p>	
<p>Nivel 5. Consultados e informados Los niños y niñas llevan a cabo acciones diseñadas y designadas por los adultos, pero comprenden el proyecto y son consultados trabajando de manera conjunta con los adultos.</p>	
<p>Nivel 6. Iniciados por los adultos, con decisiones compartidas con los niños y niñas En este tipo de proyectos, tanto NNA como personas adultas comparten y toman decisiones conjuntas. Niñas y niños llegan a implicarse en el proyecto y a responsabilizarse por él.</p>	
<p>Nivel 7. Iniciado y dirigido por niños En este peldaño se encuentran los procesos en el que NNA inician el proyecto, decidiendo si las y los adultos participan o no para que los orienten o ayuden.</p>	<i>Participación genuina</i>
<p>Nivel 8. Iniciado por niños con decisiones compartidas por adultos NNA se hacen cargo del proyecto, desde sus inicios, ejecución y cierre. Cuentan con el apoyo de las y los adultos para llevarlo a cabo por medio de sugerencias que pueden ser aceptadas o no. Las personas adultas siguen participando debido a que no se busca que NNA actúen de manera independiente a la comunidad, al contrario, lo que se desea es que los proyectos se compartan, pero con la visión y sentido que los NNA quieren para cada proyecto.</p>	

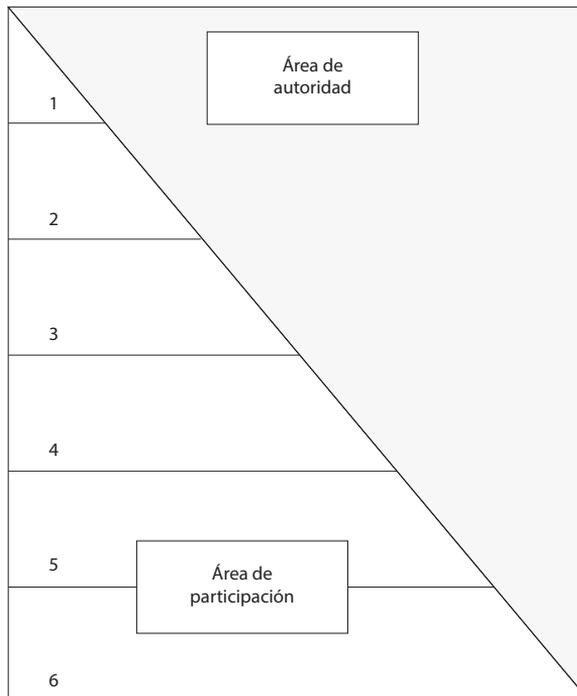
Fuente: Elaboración propia a partir de Hart (1993).

Van Dijk, Kocherthaler y González (2013), en el análisis que hacen sobre la propuesta de Hart, mencionan que esta conceptualización nos obliga a reflexionar sobre las características de la participación. La propuesta de Hart, según Van Dijk, Kocherthaler y González (2013) es que los peldaños acercan a NNA a formas cada vez *más adultas* de participación, sin enfatizar que los seres humanos, en diferentes etapas de su vida, tienen formas propias de organizar percepciones e interpretar la realidad así como de expresarse,

por lo que sin desconocer la utilidad de esta propuesta debemos ser cautelosos, puesto que varios estudios han demostrado la resistencia de NNA a las formas institucionalizadas de participación, de manera que se presenta una suerte de disparidad y asincronía entre la oferta de participación de las instituciones (entre estas, la escuela) y las modalidades de participación que pueden reconocer y aceptar.

Otra propuesta es la de Sánchez (2000), quien plantea que la participación es un medio a través del cual una organización cumple sus objetivos. Está dirigida a estudiantes, docentes y personal directivo. Para el autor, dentro de la institución existen diversos niveles de participación. El modelo, al que llama “Edificio de la participación” se presenta mediante un rectángulo dividido diagonalmente en dos áreas: el área de la autoridad, y el área de participación. Se establecen seis niveles de menos a más, según se muestra en la figura 1.

Figura 1. Edificio de la participación



Fuente: Elaboración propia a partir del Edificio de la participación de Sánchez (2000).

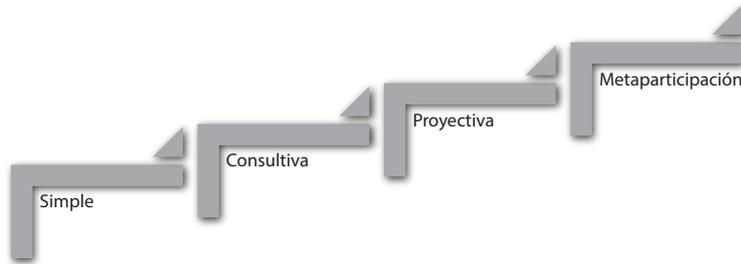
El proceso gradual que propone el autor es el siguiente:

1. *Toma de decisiones exclusiva por una o más personas de la institución, no elegidas*; es decir, el órgano directivo toma la decisión para solucionar/participar por su cuenta, empleando la información que tienen en ese momento.
2. *Toma de decisiones por una o más personas de la institución elegidas*. La persona o personas que deciden actúan de igual modo que el nivel 1. La diferencia reside en el hecho de haber sido elegidas para ello, hay un margen de participación de las y los integrantes de la institución.
3. *Toma de decisiones exclusiva por una o más personas de la institución elegidas que previamente han pedido y/o recibido información de otras personas de la institución*. Las personas que han sido elegidas, antes de tomar la decisión han recibido o solicitan información sobre el problema o situación a los miembros de la institución. La solución es la que determinan, pero en el diagnóstico se ha contado con la información de las otras personas.
4. *Toma de decisiones exclusiva por una o más personas de la institución elegidas, que previamente han pedido y/o recibido información u opinión de otras personas de la institución*. Además de cumplirse lo del nivel 3, las y los miembros de la institución elegidos han valorado la información y han ofrecido alternativas a la misma.
5. *Toma de decisiones compartida por todas las personas de la institución*. En este nivel la participación es plena.
6. *Toma de decisiones y ejecución compartida por todas las personas de la institución*. Además de compartirse la decisión se comparte la ejecución.

Esta propuesta es un poco desequilibrada con relación a la participación que pueden tener los miembros de la comunidad y, sobre todo, NNA; pues si no existen instancias de representación, difícilmente NNA serán elegidos para ser parte de la toma de decisiones.

Otro modelo es el que Trilla y Novella (2001) presentan, expuesto en la figura 2:

Figura 2. Modelo de participación de Trilla y Novella (2001)



Fuente: Elaboración propia a partir de Trilla y Novella (2001).

- *Participación simple.* Corresponde a la primera y más elemental forma de participación. Consiste en realizar actividades en el papel de espectador, sin poder influir en el resultado de la acción o proceso. NNA se incorporan a la actividad, organizada por una persona adulta en donde lo importante es que sepan seguir las instrucciones. En las primeras experiencias de participación, esta tiene rasgos formativos lo que permite que NNA adquieran sentido de la responsabilidad.
- *Participación consultiva.* Supone escuchar la palabra de las personas involucradas. Es un tipo de participación en donde se les solicita a las y los integrantes su parecer sobre asuntos que, de forma directa o indirecta, les conciernen. De acuerdo con Novella y Trilla (2014), hay cuatro decisiones importantes para la implicación de las niñas y niños en la participación consultiva: (a) desde dónde se hace la consulta; (b) en qué momento del proyecto se pide la implicación de NNA; (c) qué mecanismos o estructuras se utilizan para consultarlos, y (d) el grado de compromiso que aceptan, quienes organizan, para desarrollar las ideas que aporten NNA.
- *Participación proyectiva.* En este tipo de participación las personas no son simplemente usuarias, se convierten en agentes haciendo suyo el proyecto en el que estén actuando. Las niñas y niños ya no dan solamente su opinión, sino que se convierten en verdaderos agentes del proyecto, pues su participación resulta imprescindible para su ejecución. Este tipo de participación implica que los NNA pasen a la acción planificada y ejecutada por ellos mismos, pues se hacen cargo de iniciar, ejecutar y desarrollar el proyecto.

- *Metaparticipación*. En donde las personas piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos para participar. “El objetivo de la participación es la participación misma” (Novella y Trilla, 2014, p. 24).

Trilla y Novella (2001) van un poco más allá en cuanto a la forma en cómo se da el proceso de participación, pues para Hart (1993) la participación queda en un aspecto civil y de derechos, supeditado a lo que las personas mayores concedan a NNA. La propuesta de Trilla y Novella considera a los NNA como verdaderos agentes de cambio, con un grado mayor de responsabilidades al basar sus acciones en actividades cotidianas de la vida pública, las cuales pueden y deben ser, incluso, autopromovidas, lo que implica un concepto nuevo de ciudadanía. Aunado a lo anterior, si bien este modelo puede entenderse como un proceso ascendente, la autora y el autor mencionan que los distintos “niveles” pueden presentarse simultáneamente o dar saltos cualitativos entre estos.

Otra contribución es la que hace Forestello (2013), quien acota su propuesta a la participación educativa. Este autor concibe a la participación como una “orquesta” en donde un grupo de estudiantes que poseen diferentes habilidades, historias, perspectivas; pueden unirse para crear soluciones frente a las diversas problemáticas. Propone tres momentos, no ascendentes, que implican menor o mayor grado de implicación y compromiso, relacionados con cuatro alcances del proceso participativo: producir información; deliberación o debate; decisión, y la actuación de las y los participantes.

Figura 3. Niveles de participación (2013)



Fuente: Elaboración propia a partir de los niveles de participación de Forestello (2013).

- *Convivir*. El grado de implicación es mínimo y la exigencia participativa es poco relevante. El alcance del proceso participativo podría llegar a la producción de información.
- *Colaborar*. El nivel de implicación es más grande. Los alcances del proceso participativo que se pueden llegar a presentar en este nivel son la producción de información, deliberación, la toma de decisiones y la actuación; observándose aquí cuatro posibilidades de mayor implicación: (a) producción de información y actuación; (b) producción de información y deliberación; (c) producción de información, deliberación y actuación, y (d) producción de información, deliberación y decisión.
- *Gestionar*. Es el momento que requiere mayor grado de implicación y exigencia participativa. Se contemplan todos los alcances del proceso participativo: producir información; deliberación o debate; decisión, y actuación.

Esta propuesta es más general, sin embargo, lo que nos aporta es la advertencia de tener presentes los alcances del proyecto participativo.

Es importante señalar que la participación no puede considerarse como tal si las opiniones emitidas por NNA no influyen en las decisiones tomadas, así como en las acciones de las cuales se responsabilizan. Lo anterior, implica crear las condiciones para que esto suceda. Trilla y Novella (2011) mencionan que al menos se deben de considerar tres condiciones para promover la participación: (a) reconocimiento del derecho a participar; (b) disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo, y (c) la existencia de medios o de los espacios adecuados para hacerlo posible.

Los modelos presentados pueden ser útiles para proponer indicadores de observación que, al ser contrastados con la realidad de un contexto específico, permiten tener claridad acerca de lo que se debe y puede promover para que NNA participen.

Participación de NNA en la escuela

Algunos estudios han mostrado que la participación que se promueve dentro del contexto escolar es reducida, acotada al ámbito académico y con-

trolada por las personas adultas (De la Concepción, 2015); consideramos necesario que en esta institución se vivan “experiencias significativas de interacción en la que puedan aprender a argumentar y discutir, a escuchar y respetar los puntos de vista de los demás y a negociar sus intereses en conjunción con los de otros” (Corona y Morfín, 2001, p. 39), es decir, facilitar procesos organizativos que tengan como objetivo una visión comunitaria, de acción colectiva; que construyan una ética que busque generar solidaridad social y bienestar individual.

Lo anterior hace referencia a que la participación que se promueva en la escuela deba tender a democratizarla, esto es, a que todas las personas que conviven en esta puedan y deban participar. La educación democrática, nos dice Bolívar (2016):

Toma como valor de primer orden, educativo en sí mismo, la participación en todos los niveles: gestión del centro y del aula, de la convivencia, etc., y tiene que afectar más radicalmente a las decisiones básicas que determinan la naturaleza misma de la escuela y del currículum. (p. 71)

Un centro escolar se define como democrático cuando persigue unos fines y objetivos acordes con lo que entendemos como “educación democrática”, al tiempo que practica una participación entre todos, con el objetivo último de resolver de modo consensuado los problemas cotidianos y proporcionar la mejor educación posible a todo su alumnado. (p. 72)

A partir de lo anterior se observa que la democracia en la escuela no tiene que ver solo con mecanismos formales y órganos de representación, sino con las formas de relación y con experiencias cotidianas. Para que la educación sea democrática debe permitir y alentar la participación en todos sus niveles, poniendo especial énfasis en el protagonismo de NNA. Implica empoderar al estudiantado a participar activamente en todos los ámbitos de la vida política, pedagógica y social. Fernández (1992) lo resume así:

Finalmente, puesto que uno de los objetivos proclamados por la escuela es la formación para la convivencia en democracia, el ejercicio activo y consciente de la ciudadanía, etc., la participación debe ser una escuela de participación

para los jóvenes. A ello puede añadirse además todo lo que se quiera sobre el papel formativo en los términos más generales, es decir, para el desarrollo personal de estos. (p. 73)

Así que, si aspiramos a formar para y en la democracia, es necesario impulsar la participación del estudiantado.

La escuela, por las características que tiene como institución (altamente jerárquica, rígida, autoritaria) propicia pocas situaciones de participación de los NNA; la Ley General de Educación (LGE) en su artículo 16° establece que el criterio que orientará la educación será democrático, entendiéndose no sólo como estructura jurídica y régimen político, sino como un sistema de vida. Esto no se puede dar si la escuela sigue siendo un lugar cerrado, rígido, donde el poder recae sobre docentes y en general sobre las personas adultas; se requiere que existan los espacios formativos para que la participación de la comunidad, en general, y de NNA, en particular, sea real y efectiva.

Para hacer posible el ejercicio de la participación, es necesaria la existencia de mecanismos de participación en todos los ámbitos de la vida escolar, Ochoa (2021) menciona los siguientes:

- *Organizativo*: nos referimos a la participación que puede tener el estudiantado en aspectos de gobierno de la institución: reglamentos de aula y de escuela, organización de actividades académicas, deportivas o culturales, implementación de mecanismos de participación, mecanismos de representación.
- *Pedagógico*: nos referimos a la generación de proyectos de interés para el estudiantado, la posibilidad de opinar y hacer propuestas sobre los contenidos que se están aprendiendo, sobre las actividades, opinar y proponer sobre el uso de las tecnologías de la información y el aprendizaje, organización del espacio del aula, métodos.
- *Social comunitario*: nos referimos a la participación que el estudiantado puede tener al respecto de la sensibilización de las problemáticas que le afectan como parte de la comunidad escolar y comunidad circundante, así como en la organización de acciones para atender estas problemáticas. (pp. 13-14)

Obstáculos para la participación en la escuela (Ochoa, 2021)

El impulso a la participación genuina de NNA, requiere identificar y sortear obstáculos que están presentes en el contexto escolar. Así, Palma (citado en Escobar y Pezo, 2019) introduce el término de:

Simulacro simbólico de participación refiriéndose a experiencias que, a pesar de ser promovidas formalmente en los espacios educativos, no logran traducirse necesariamente como un ejercicio genuino y fecundo, pues carecen de una injerencia en la toma de decisiones por parte de los actores juveniles, lo que ha sido considerado como una falsa participación que se ejerce en los espacios escolares. (p. 69)

Institucionales-pedagógicos

Estructura institucional. La forma en que surge y permanece la escuela genera una serie de contradicciones que se configuran como obstáculos para la participación, pues es en su esencia la escuela es jerárquica, lo cual implica que las personas tienen un status y desempeñan roles específicos dentro de la misma, así “desde los albores del sistema educativo tal y como hoy (fines del siglo XIX...), y en gran parte del siglo XX, la autoridad de los profesores estaba ligada a una especie de *efecto institución*” (Brener, 2013, p. 48). Lo anterior genera prácticas institucionales verticales y autoritarias que pueden permear todos los ámbitos de la vida escolar, fomentando que las actividades en general sean una concesión y requieran del permiso de las personas adultas.

Normatividad en relación con la convivencia. Si bien, en la actualidad y debido a la legislación vigente, los reglamentos, en teoría, deberían estar sustentados en un enfoque de Derechos Humanos y perspectiva de género, existe aún una fuerte tendencia a la regulación de los cuerpos y las formas de expresión del estudiantado en donde la obediencia se privilegia sobre la formación (Dussel, 2005; Litichever y Núñez, 2005; Ochoa y Diez-Martínez, 2013; INEE/Fierro, *et al.*, 2019).

Normatividad en relación con la participación. Si bien, el establecimiento de leyes, reglamentos y normas son una condición necesaria, no es suficiente para promover la participación, aunque su fin sea ese. Es necesario revisar la concepción de participación que subyace en los reglamentos, pues no basta con enunciar el derecho, sino que es necesario aludir a la posibilidad de ejercerlo, así como establecer los mecanismos y las condiciones para que eso suceda; algunas investigaciones han demostrado que si bien algunas escuelas implementan mecanismos que promueven la participación, el sentido de la participación es instrumental (De Cruz y Matus, 2017).

Currículo. El currículo es el eje a través del cual se estructura la vida escolar. Configura y determina lo que sucede en la escuela. En este sentido, coincidimos con Sacristán (2012) respecto del “poder regulador” del currículo. Este elemento regula los contenidos, los tiempos, se delimitan las asignaturas y, además, como instrumento de política pública, orienta las prácticas educativas y docentes, pues en este se contienen los fines educativos, más aún, cuando el currículo es de observancia nacional, como es el caso de nuestro país. Es tal la importancia de este elemento, que cuando se presentan reformas curriculares, se asume que, a partir de este documento, se pueden contrarrestar diferentes problemas que aquejan a la educación: enseñanza tradicional, falta de vinculación con la realidad y las necesidades sociales, contenidos y experiencias pedagógicas poco significativas, saturación y falta de articulación de contenidos, entre otros. En este sentido, una de las maneras en que el estudiantado encuentre sentido a lo que se hace en la escuela, debe partir de cuestionar la pertinencia y relevancia del currículo, así como reflexionar sobre la posibilidad de involucrarse en la conformación de su trayecto escolar a partir del currículo, esto necesariamente implicaría que se observe que las y los estudiantes pueden y deben participar, aunado a que, para que los contenidos sean significativos se requieren metodologías participativas.

Habilidades o capacidades requeridas para participar. La participación que se da en las escuelas generalmente se hace de manera oral o resolviendo cierto tipo de tareas, por lo que las personas que no cuentan con las habilidades para expresarse o para intervenir, con la velocidad para realizar las tareas o con la confianza para responder, generalmente son excluidos.

Clima de convivencia. El clima de convivencia hace referencia a la percepción que tienen los miembros de la comunidad escolar acerca de las relaciones interpersonales que se establecen. Si en una institución no existe un clima de confianza, sentido de pertenencia, seguridad emocional, así como la práctica del respeto; no será posible sentar las condiciones para el ejercicio de la participación. La creación de un clima de convivencia con estas características depende de que el cuerpo docente lo promueva a través de sus prácticas pedagógicas y organizativas.

Falta de información. Un aspecto central para que se desarrolle la participación es la información con la que se cuenta, es decir que, para ejercer la participación es necesario contar con información pertinente y suficiente; sin embargo, algunos estudios han mostrado que en las instituciones existe información en torno a cuestiones de tipo académico no así de la participación ni de la representación estudiantil (Merhi, 2011).

Concepción de adolescente-estudiante. Martín *et al.* (2006) afirman que “las concepciones [...] constituyen uno de los factores que influyen sobre la práctica docente, viéndose, a su vez, influidas por esta” (p. 171). De esa manera, existe, como lo afirma Pozo (2006), una relación dinámica entre concepciones y prácticas. En este sentido, las creencias determinan las formas de relación entre las personas adultas y adolescentes, posicionándolos, por un lado, como seres “en preparación” o, por otro lado, como seres problemáticos. Según Chaves (2005), estas concepciones les atribuyen ideas negativas y de debilidad, por lo cual las y los adolescentes son vistos como un “ser inseguro de sí mismo, ser en transición, ser no productivo, ser incompleto, ser desinteresado y/o sin deseo, ser desviado, ser peligroso, ser victimizado, ser rebelde y/o revolucionario y ser del futuro” (p. 4). Estas concepciones limitan la posibilidad de propiciar experiencias genuinas de participación, pues se parte de la idea de la imposibilidad de posicionar a la adolescencia como sujetos de derecho y actores sociales.

Falsa participación. Si bien en la escuela se propicia la participación, diversas investigaciones han mostrado que el tipo de participación que se promueve es “simple” y que esta está supeditada al ámbito estrictamente académico y bajo parámetros establecidos (Ochoa, 2015; Ochoa *et al.*, 2020). Incluso algunos autores hablan sobre las *trampas de la participación* en la

escuela (Rosano, 2013), haciendo alusión a que en este contexto se promueve un tipo de participación que no es tal.

Tiempo. El tiempo en la escuela es uno de los factores que es mayormente regulado, pues se asocia con la adquisición de los aprendizajes, por lo que es permanentemente controlado. En las escuelas el tiempo está distribuido de tal forma que el control cronológico se traduce en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje que debe alcanzar el estudiantado, concretado en los periodos de evaluación. Así, una actividad que requiere “invertir mayor tiempo” de acuerdo al proceso que supone desarrollar (como la participación) son difícilmente llevadas a cabo.

Formalización excesiva de los mecanismos de participación. Relacionado con lo anterior, este aparente desinterés de adolescentes por la política pasa también porque los mecanismos de participación en las escuelas están anclados, por un lado, a la tradición política de democracia representativa, y por otro, a la normatividad institucional que “configura” cuál es el tipo de participación que se espera del estudiantado, limitando la autonomía y la agencia para generar opinión propia e iniciativas estudiantiles.

Culturales

Predominio de la concepción clásica de ciudadanía. En relación a la concepción de adolescente, la concepción de ciudadanía que predomina es la clásica, la cual está adscrita a la edad y a la pertenencia a un territorio, con lo cual las y los adultos asumen, ante estudiantes adolescentes, una actitud paternalista donde se actúa desde las carencias que tiene ese ciudadano que todavía no lo es, limitando la posibilidad que tienen de incidir en asuntos que les competen, reproduciendo un sistema en donde solo unos cuantos son los que opinan, deciden y toman acciones.

Adultocentrismo. Esta categoría alude a la relación asimétrica de poder entre adultos y los más jóvenes (niños, niñas, adolescentes, jóvenes). “Esta visión del mundo está montada sobre un universo simbólico y un orden de valores propio de la concepción patriarcal” (Arévalo citado en Krauskopf, 2008, p. 17); de esta forma, la visión adultocéntrica excluye en razón de género y edad, lo cual fomenta prácticas autoritarias en donde la realidad gira

en relación a las representaciones y necesidades adultas, lo que genera tensiones entre estas y jóvenes.

Falta de reconocimiento de los escenarios y formas de organización y participación no institucionales. A partir de algunos obstáculos descritos anteriormente como las concepciones de adolescente y de ciudadano y ciudadana, existe la creencia de que a las juventudes no les interesa lo político, y por lo mismo muestran apatía (Araújo-Olivera, *et al.*, 2005), lo que deriva en una confusión entre la política y lo político; sin embargo, algunas investigaciones han mostrado que las juventudes tienen interés, pero “lo político pasa por otros lugares” (Portillo, 2003, p. 222).

Las culturas e identidades juveniles constituyen dispositivos de resignificación de lo político [...]; o bien, hay la creación de un campo político propio que disputa el sentido al mundo formal adulto [...]. Otros como Beck [...] argumentan que las y los jóvenes practican una denegación de la política “altamente política”, mientras Reguillo [...] argumenta, en el mismo sentido, que el no a la política expresa performativamente una posición con respecto al mundo que se habita, y atender a sus prácticas nos ayudaría a entender el signo de lo político. (Estrada, 2010, p. 154)

Tener presentes estos obstáculos nos permite reflexionar acerca de las propuestas participativas que podemos poner en marcha en el contexto escolar.

Conclusiones

Como se mostró en este capítulo la participación es un proceso, el cual requiere que se propicien experiencias genuinas de participación en los diversos ámbitos de la vida escolar; sin embargo, los obstáculos presentes en el contexto escolar van moldeando las actividades que se proponen dejando fuera de posibilidad de la incidencia en la toma de decisiones que debería tener el estudiantado. Al respecto, Valdés *et al.* (2020), plantean tres dilemas en torno a la participación en el contexto escolar: (a) la participación responde a fines instrumentales configurando ciudadanos pasivos; (b) la par-

ticipación es un proceso impuesto, obligatorio y bajo demanda, lo cual coincide con lo propuesto por De la Concepción (2015) y Cerda *et al.* (2004), y (c) la participación es un proceso selectivo, lo cual provoca exclusión, pues en la escuela generalmente participan personas que responden a las expectativas que tienen las personas adultas.

Referencias

- Apud, A. (2001). *Participación infantil* (Colección Enrédate con UNICEF, formación de profesorado). País Vasco: UNICEF-Comité País Vasco. www.ciudadesamigas.org/doc_download.php?id=20
- Araújo-Olivera, S., Stella, Y., Camarena, T., Estrada, M. y De la Cruz M. (2005). Respeto, democracia y política, negación del consenso: El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 15-42.
- Ballesteros, C. (2015). Observaciones del Comité de los Derechos del Niño vinculadas a estadísticas de infancia. *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, (63). <http://www.revistaindice.com/numero63/p27.pdf>
- Bolire, M. (2011). *Empoderamiento y participación juvenil* [Ponencia]. XII Congreso Virtual de Psiquiatría. <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Empoderamiento%20y%20participaci%C3%B3n%20juvenil.%20Bolire,%20M%C3%B3nica%20Elba.pdf>
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Brener, G. (2013). De(s)autorizaciones pedagógicas. En C. Rattero (Comp.), *La escuela inquieta: Explorando nuevas versiones de la enseñanza y el aprendizaje*. Novedades Educativas.
- Cerda, A., Loreto, M., Magendzo, A., Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. LOM/ PIIE.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, (23), 9-32.
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. UAM-Xochimilco/Comexani/UNICEF/Ayuda en Acción.
- Cuevas, M. (2012). *Ellos también tienen voz* [Tesis de maestría]. Universidad de Cantabria.
- De Cruz, G. y Matus, G. (2017). Participación escolar e inclusión educativa: Un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(102), 1-35.
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y ado-

- lescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2).
- De Puellas, M. (2014). La escuela participativa. *Revista Digital de la Asociación Convives*, (7). <http://online.ucv.es/resolucion/convives-vol-7-2014-revista-de-convivencia-escolar/>
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar?: Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121.
- Escobar, S. y Pezo, H. (2019). Más allá del concepto: Experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil. *Última Década*, (52), 65-79.
- Estrada, M. (2010). Jóvenes y participación social en la educación. Una experiencia en el nivel medio superior de Chiapas, México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3). 150-166. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5336/5774>
- Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós.
- Forestello, A. (2013). *La cultura de participación en los centros de secundaria: Un estudio de casos en la Agenda 21 escolar*. Graó.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. <http://www.unicef-irc.org/publications/538>
- INEE/Fierro, C., Carbajal, P., Fortul, B. y Pedroza, O. (2019). *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior*. INEE.
- Kocherthaler, S. y González, A. (2013). El derecho a la educación en la cotidianeidad escolar. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del conocimiento*. 150-159.
- Krauskopf, D. (2008). Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. *Pensamiento Iberoamericano*, (3), 165-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781563>
- Ley General de Educación (2019). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Litichever, L. y Núñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: Cultura política de la escuela media. *Última Década*, 23, 103-130.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de los profesores y alumnos* (pp. 171-188). Graó.
- Merhi Auar, R. (2011). Las claves de la participación estudiantil en la universidad española. UNIVEST. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3812/155.pdf?sequence=1>
- Merino, M. (2001). La participación ciudadana en la democracia. *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*, 4, UNAM. https://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-CuadernosDivulgacion/2015/cuad_4.pdf

- Mokwena, S. (1993). *Youth participation, development and social change: A synthesis of care concepts and issues*. International Youth Foundation, Learning Department.
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: La concreción de un derecho. *Revista Educación Social*, (38), 77-93. <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165587/371722>
- Novella, A. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J. y Agud, I. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). Graó.
- Ochoa, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 9-28. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/840>
- Ochoa, A. (2021). Concepciones docentes acerca de la participación de niñas, niños y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1395. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1395
- Ochoa, A. (prensa). *Participación y convivencia, relación necesaria para construir nuevas formas de ser y hacer en la escuela*.
- Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684.
- Ochoa, A., Diez-Martínez, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (54).
- Organización de Estados Americanos, Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (OEA-INN). (2010). *Menú de indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes*. OEA-IIN. http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/Menu_Indicadores_y_sistema_monitoreo.pdf
- Parés, M., Chela, X. y Martí, M. (2012). *La participación estudiantil en las universidades Introducción*. Universidad Autónoma de Barcelona y Institut de Govern i Polítiques Públiques. https://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT_Introduccion_IGOP.pdf
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207.
- Portillo, M. (2003). Juventud y política: Representaciones en el discurso de los jóvenes de la Ciudad de México. *Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud*, 7(19).
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de los profesores y alumnos* (pp. 29-54). Graó.
- Rosano, S. (2013). Son cosas de niños: La participación como derecho y la educación inclusiva: Reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 151-167.

- Sacristan, J. G. (2012). ¿Qué significa el currículum? En J. G. Sacristan, R. Feito, P. Perrenaud y M. Clemente, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Morata.
- Sánchez, M. (2000). *La participación: Metodología y práctica*. Popular.
- Trilla, J. (2010). Propuestas conceptuales para clarificar el debate sobre la educación para la ciudadanía en la escuela. En J. M. Puig (Coord.), *Entre todos, compartir la educación para la ciudadanía*. ICE-Horsori.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 137-164. <http://rieoei.org/rie26f.htm>
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía: Los Consejos de Infancia. *Revista de Educación*, (356), 23-43. http://www.revistae-educacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf
- Valdés, R., Manghi, D. y Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica*, (55). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-008)
- Van Dijk Kocherthaler, S. y González Ontiveros, A. (2013). El derecho a la educación en la cotidianeidad escolar. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 1(2), 150-159. <https://doi.org/10.21933/J.EDSC.2013.02.033>
- Van Dijk Kocherthaler, S., Menéndez, M. y Gómez, A. (2006). *Participación Infantil, un marco para pensar la noción de la formación*. Save the Children.

Capítulo 5. Cómo promover la participación en la escuela

AZUCENA OCHOA CERVANTES*

Resumen

El objetivo de este capítulo es poner a la disposición del lector actividades y estrategias que pueden ser útiles para echar a andar la participación de NNA en el contexto escolar tomando en cuenta diversos momentos del proceso; así, se presentan actividades para hacer un análisis de la situación que guarda la participación en un contexto escolar particular; actividades para sensibilizar acerca de la participación; actividades para echar a andar procesos participativos, así como algunas propuestas para la evaluación del proceso. Dichas estrategias tienen la intención de incidir en las cuatro dimensiones de la participación que postulamos en esta obra.

Palabras clave: *diagnóstico, estrategias, actividades, promoción de la participación, valoración de la participación.*

A lo largo de este libro presentamos la idea de que la participación es un proceso educativo que puede considerarse como un fin en sí mismo; participar es un derecho, y al participar desarrollamos conciencia de sí y de los otros y, esto, en la escuela es de vital importancia pues nos permite crear

* Facultad de Psicología, Maestría en Educación para la Ciudadanía, Universidad Autónoma de Querétaro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>.

condiciones no solo para el aprendizaje, sino para la convivencia. Por esto, la escuela es clave para educar en la participación.

La *participación* en la escuela solo puede conseguirse *participando* a través de procesos pedagógicos intencionados en donde se involucren todos los miembros de la comunidad, pero particularmente las y los estudiantes.

Cuevas (2012) afirma que la participación trae consigo beneficios. Estos beneficios, pueden ser tanto a largo como a corto plazo, estos últimos son los más fáciles de medir, y se destacan los siguientes:

- *El desarrollo de la competencia y de la responsabilidad social.* Es decir, la participación debe guiar a los niños/as hacia el desarrollo de conductas prosociales y al aumento de su capacidad de autonomía personal.
- *El desarrollo social y comunitario.* Mediante la participación se facilita el trabajo en grupo, cooperativo, con intereses comunes, partiendo de su realidad y necesidades.
- *La autodeterminación política.* La participación tiene que ver con crear espacios de reflexión y fomentar el pensamiento crítico, se evita así el adoctrinamiento político. Además, esta autodeterminación plantea dos objetivos relacionados entre sí: por un lado, “la autodeterminación de la infancia y, por otro, democratizar la sociedad”.

Por su parte, Saborit *et al.* (s. f.), mencionan los siguientes efectos positivos de promover la participación:

- Mejora de capacidades y potencialidades personales.
- Autonomía progresiva, creatividad, experimentación, capacidad de razonamiento y elección, aprendizaje de los errores.
- Se configura una mayor personalidad, se fomenta el sentido crítico.
- Se incrementan las relaciones personales y el intercambio de ideas.
- Aprendizaje más sólido y mayor implicación del alumno.
- Se desarrolla la capacidad de escucha, negociación y elección de alternativas.
- Aprendizaje de valores democráticos.
- Valor de la democracia intergeneracional.

- Ejercicio y reivindicación de los derechos.
- Mayor riqueza y diversidad social.

Lansdown (2001), afirma que la participación, además, puede provocar un efecto de ser factor de protección frente a los abusos de los que pueden ser objeto NNA.

Por otra parte, la participación desde la perspectiva de la educación inclusiva permite:

Aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. (Echeita, 2016, p. 4)

Por lo tanto, consideramos necesario poner en el centro de la actividad del aula y de las escuelas, la participación. A continuación, presentamos algunas propuestas para poner en práctica la participación; hay que recordar que la participación se aprende participando.

Estrategias para promover la participación en la escuela

Presentamos algunas propuestas con el fin de impulsar la participación en los distintos ámbitos de la vida escolar: pedagógico, organizativo y comunitario. Cabe señalar que las propuestas no son excluyentes y pueden aplicarse en cualquiera de los ámbitos.

Antes de empezar, es importante que pensemos que estas propuestas tienen que ser coherentes con los valores que se promueven, con una participación auténtica como el diálogo, la escucha, la solidaridad, el consenso, el respeto. También, esa coherencia tiene que verse reflejada con el contexto en el que está inserta la propuesta por lo que es muy valioso pensar en hacer diagnósticos de la realidad en la que vive el alumnado y la comunidad que rodea a la escuela. Debe ser coherente también con el proceso que lleva

cada grupo, si NNA no han tenido experiencias de participación, difícilmente las actividades saldrán muy bien desde el inicio, hay que avanzar de manera gradual.

Para el análisis de la realidad

La propuesta es hacer una valoración acerca de cómo se da la participación en su escuela; el instrumento que proponemos puede ser contestado por cualquier miembro de la comunidad escolar.

¿Cómo participamos en esta escuela?

<i>En esta escuela:</i>	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
Se le consulta al alumnado sobre asuntos que le afectan.				
La opinión del alumnado es tomada en cuenta para la organización de la escuela.				
El alumnado tiene representación en los comités para la toma de decisiones de la escuela; por ejemplo, en el consejo escolar de participación social.				
Los puntos de vista del alumnado son escuchados.				
El alumnado tiene sus propias estructuras de representación; por ejemplo, consejo estudiantil.				
Las propuestas del alumnado son implementadas en la escuela.				
Existe un medio de difusión de las opiniones del alumnado.				
El alumnado participa en la elaboración del reglamento escolar.				
El alumnado participa en la planeación de eventos escolares como el Día del Estudiante, el Día de las Madres o algún otro.				
Se informa al alumnado acerca de cómo participar en los eventos escolares.				
El alumnado participa libremente en actividades extracurriculares como equipos deportivos o grupos culturales.				
La opinión del alumnado es tomada en cuenta para planear las actividades extracurriculares.				
El alumnado puede participar en cualquier actividad extracurricular que le interese.				
El alumnado puede participar en la evaluación de las actividades extracurriculares.				
El alumnado tiene actividades de acercamiento a las necesidades de la comunidad.				
El alumnado puede hacer propuestas de actividades en beneficio de la comunidad.				

<i>En esta escuela:</i>	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
El equipo docente respalda las iniciativas del alumnado para realizar actividades en beneficio de la comunidad.				
La participación en actividades escolares permite al alumnado autoconocerse; por ejemplo, darse cuenta de las habilidades y conocimientos que desarrollan.				
Todo el alumnado tiene la misma oportunidad de participar.				
Las niñas y los niños pueden participar sin distinción de género.				
La participación que promueve la escuela ha hecho que haya más armonía.				
El equipo docente impulsa la participación de todo el alumnado.				
El equipo directivo respalda la participación del alumnado.				
Existe un medio de difusión de las opiniones del alumnado.				
El equipo docente y directivo cree que el alumnado es capaz de participar.				

Para consultar opiniones

Consulta para decidir

Objetivo: Conocer la opinión del alumnado en relación a un tema o temas puntuales que les afecten.

Materiales o recursos: Formato de la consulta.

Duración: 240 minutos.

Sugerencias: Antes de realizar la consulta se debe considerar dar información, incluir todas las voces, procurar que sea un proceso de aprendizaje individual y colectivo.

Espacio de intervención: Aula, escuela y/o espacios sociocomunitarios.

Introducción

La consulta es un instrumento escrito que tiene el objetivo de conocer la opinión NNA acerca de temas de la vida cotidiana que les afectan. Este instrumento es el preámbulo para detonar la participación real tomando en cuenta las opiniones.

Desarrollo

1. Explicar al grupo/escuela el motivo de la consulta; por ejemplo, alimentos de la cafetería, distribución de espacios de juego, comportamientos inadecuados, entre otros.
2. Reparta el formato de la consulta, se sugiere uno muy sencillo como el del anexo 1.

3. Al repartir los formatos es importante recalcar que no se trata de un examen y que las opiniones se tomarán en cuenta para atender las problemáticas que se están consultando; esto, con la intención de generar un clima de confianza.
4. Dar tiempo para que se conteste la consulta. Si el contexto cuenta con las condiciones, la consulta podría hacerse de manera electrónica mediante un formulario de Google.
5. Una vez finalizada la consulta debe comentarse que la información se organizará para que conozcan las respuestas del grupo/escuela.
6. Sistematizar la información por orden de frecuencia.
7. Una vez sistematizada la información, presente los resultados al grupo/escuela y comenten si los resultados reflejan sus preocupaciones.
8. Anime al grupo a hacer conclusiones acerca de los resultados.

Para la expresión de opiniones

Aquí las quejas, sugerencias y felicitaciones

Objetivo: Establecer un mecanismo para expresar opiniones acerca de cualquier aspecto de la vida escolar.

Materiales o recursos: Buzones (pueden ser fabricados a partir de cajas de cartón).

Duración: Actividad permanente.

Sugerencias: Antes de colocar los buzones es importante que el alumnado conozca el objetivo y la mecánica para participar.

Espacio de intervención: Aula, escuela y/o espacios sociocomunitarios.

Introducción

Los buzones pueden recuperar opiniones, sugerencias, críticas y/o felicitaciones acerca de cualquier aspecto de la vida escolar, es una vía eficaz para establecer comunicación y, con la información, detonar procesos participativos.

Desarrollo

1. Comente al grupo/escuela que se implementarán los buzones con la intención de que ahí depositen sus quejas, sugerencias o felicitaciones.

- Se puede poner un tema a la semana o al mes, y lo compartido debe girar en torno a ese tema, o bien, la temática puede ser libre.
2. Mostrar al alumnado la boleta para que se familiaricen con los tres aspectos que pueden expresar:
 - a. *Queja*: Aquí se escribirá sobre cosas que nos generen disgusto y se reclama a la autoridad (docente/directivo/tutor).
 - b. *Sugerencia*: Propuesta que tiene la finalidad de mejorar cualquier aspecto de la vida escolar.
 - c. *Felicitación*: Reconocimiento acerca del comportamiento de alguna persona o cualquier situación de la vida escolar.
 3. Mencionar que bajo ninguna circunstancia se permiten insultos o descalificaciones.
 4. Elaborar un buzón por grupo; pueden elaborarlos a partir de cajas de cartón y utilizar material de reúso para decorar.
 5. Elaborar, junto con el alumnado, un rol de responsables para poner y quitar el buzón.
 6. Docentes y directivos darán seguimiento a la información generada en el buzón. Es deseable considerar que el alumnado también dé seguimiento a la información generada.

¿De qué temas hablamos este mes?

Objetivo: Establecer un mecanismo de comunicación y expresión de opiniones, el cual permite despertar el interés del alumnado acerca de diferentes temas.

Materiales o recursos: Espacio físico fijo o itinerante, material de papelería y de reúso.

Duración: Actividad permanente.

Sugerencias: Antes de realizar el periódico mural es importante que el alumnado conozca el objetivo y la mecánica para participar.

Espacio de intervención: Aula, escuela y/o espacios sociocomunitarios.

Introducción

Periódico mural. Este mecanismo, básicamente, tiende a coadyuvar al derecho de información; sin embargo, su elaboración y temáticas se sugiere se realicen en conjunto con las y los estudiantes, de lo contrario no cumple el objetivo.

Desarrollo

1. Elegir si el periódico será fijo o movable. En ambos casos el tamaño recomendable es 1.60 m de ancho por 1.20 m de alto. Es muy importante considerar el lugar o lugares en donde se colocará, pues la intención es que sea un medio de información, por lo cual debe ser visible para todas las personas.
2. Definir el nombre del periódico. Este puede ser elegido con base en una consulta o mediante una asamblea de grupo.
3. Definir el contenido, es decir, las secciones: editorial, noticias, avisos de interés, tema de interés, participación de lectores.
4. Definir el diseño: ubicación, imágenes, tipo de letra y tamaño, distribución del espacio.
5. Una vez definido lo anterior, se realiza la planeación del contenido: tema central, responsables de las secciones y fechas de entrega.
6. Posteriormente se recopila la información necesaria para la redacción del contenido de las diferentes secciones. Los textos serán redactados de acuerdo a las necesidades del tema que se aborda y de las secciones previstas, así se podrán redactar textos expositivos, narrativos, literarios, publicitarios; los cuales deberán ser claros y concretos.
7. Con el material elaborado se procede al montaje del mismo de acuerdo al diseño previamente consensuado.

Últimas noticias

Objetivo: Establecer un mecanismo de consulta, comunicación y expresión de opiniones, el cual permite despertar el interés del alumnado acerca de diferentes temas.

Materiales o recursos: De acuerdo al contexto, pueden ser materiales de reúso o recursos electrónicos.

Duración: Actividad permanente.

Sugerencias: Antes de realizar el periódico escolar es importante que el alumnado conozca el objetivo y la mecánica para participar.

Espacio de intervención: Aula, escuela y/o espacios sociocomunitarios.

Introducción

El periódico escolar es un mecanismo que articula el derecho a la información y el derecho a la libertad de expresión, además de ser un instrumento

para el aprendizaje de diversos contenidos curriculares. El periódico escolar puede ser uno de los mecanismos más idóneos para ejercer el derecho a la participación en los tres ámbitos de la vida escolar: organizativo, pedagógico y comunitario. Además de que puede ser un medio para acercar a la realidad al estudiantado.

Desarrollo

1. Definir el nombre del periódico. Este se puede definir mediante una consulta para que refleje los intereses del estudiantado.
2. Definir las secciones. Noticias, entrevistas, reportajes, agenda cultural, deportiva y/o artística, cartas al equipo directivo, cartas al editor, avisos de interés, entre otras.
3. Definir el consejo editorial. El consejo editorial estará conformado por el estudiantado y tendrá la responsabilidad de velar por la calidad y el cumplimiento de los objetivos del periódico.
4. Asignar el equipo y funciones. Cabe señalar que tanto el equipo como las funciones pueden ser rotativas. Entre las funciones más comunes están la de:
 - a. *Reportero*. Se encarga de proponer temas e investigarlos para después redactar los textos que conforman las secciones.
 - b. *Fotógrafo*. Son las personas encargadas de capturar imágenes para ilustrar las diferentes secciones del periódico, generalmente el reportero y el fotógrafo integran un equipo de trabajo.
 - c. *Diagramador*. Se encarga de organizar visualmente el contenido de las diferentes secciones.
 - d. *Editor*. Se encarga de corregir la ortografía y redacción de las noticias; también puede jerarquizar el orden de presentación de las mismas.
5. Definir el contenido de cada sección. Realizado esto, los reporteros y fotógrafos se darán a la tarea de buscar la información; se realiza investigación, entrevistas, recorridos.
6. Una vez que se tenga la información, se selecciona el material a publicarse y el diagramador la organiza para su presentación final.

7. Con la información ya organizada se realiza la impresión de los ejemplares. De acuerdo al contexto, se pueden realizar fotocopias, usar papel carbón o impresora.
8. Con los ejemplares ya impresos se procede a la distribución, es muy importante que el estudiantado realice esta distribución pues es una manera de estar en contacto con los lectores y recibir retroalimentación.
9. Por último, se realiza una evaluación grupal para valorar el proceso y los resultados de la realización del material y de las responsabilidades asumidas.

Para la toma de acuerdos

Nuestra voz se escucha. Asamblea escolar

Objetivo: Establecer un mecanismo de consulta, comunicación y expresión de opiniones el cual permite despertar el interés del alumnado acerca de diferentes temas.

Materiales o recursos: Espacio para la realización de la asamblea.

Duración: Actividad permanente.

Sugerencias: Antes de realizar la asamblea es importante que el alumnado conozca el objetivo y la mecánica para participar

Espacio de intervención: aula, escuela y/o espacios sociocomunitarios.

Introducción

Las asambleas son un recurso esencial para el aprendizaje de la vida democrática, se trata de construir un espacio público en donde se viva la democracia. Estas se pueden realizar como parte de las acciones de tutoría, con el fin de que el estudiantado pueda dialogar sobre sus problemáticas, intereses y necesidades, o como parte de un ejercicio democrático del aula o el centro escolar. Para poder realizarla es necesario crear un ambiente de confianza y desarrollar la autonomía y responsabilidad de las y los participantes.

Desarrollo

1. Defina el horario y la periodicidad de esta actividad. Se sugiere que sea un trabajo permanente con un horario semanal con el fin de dar continuidad y seguimiento a los acuerdos.

2. En principio, se debe nombrar un coordinador de la asamblea quien será la persona encargada de conducir la sesión, proponer las actividades de trabajo de la misma, así como animar a las y los asistentes a participar. Es recomendable que, si el estudiantado no ha tenido este tipo de experiencias, la persona coordinadora sea una o un docente; posteriormente, cuando la dinámica ya sea conocida se puede nombrar a una persona coordinadora que sea parte del grupo de estudiantes.
3. Una vez designada la persona que coordina la asamblea, esta se debe dar a la tarea de explicar el objetivo de la actividad y la dinámica de trabajo, así como elaborar la convocatoria en la cual se debe establecer el día, hora y lugar de la asamblea.
4. Realización de la asamblea llevando a cabo, al menos, los siguientes pasos:
 - a. Apertura de la asamblea. Aquí se dará la bienvenida y presentación de participantes.
 - b. Establecer las reglas para participar en la asamblea. Es importante determinar normas mínimas para que las y los participantes edifiquen una escucha activa y respetuosa.
 - c. Establecer los temas que se trabajarán, ya sea en equipos de trabajo, en plenaria o en ambas modalidades. Los temas de la asamblea deberán ser propuestos por las personas participantes (alumnado), esgrimir sus argumentos para que, en votación de la asamblea, se definan los que se van a desarrollar. Los temas que no resulten prioritarios deberán ser registrados y quedar pendientes para las siguientes asambleas.
 - d. Integración de equipos de trabajo. Los temas a desarrollar en la asamblea pueden trabajarse previamente en equipos para que, posteriormente, sean debatidos en plenaria.
 - e. Nombramiento de cargos y funciones, entre los cuales destacan:
 - i. *Coordinadores de equipos de trabajo.* Son las personas encargadas de favorecer el intercambio de ideas y de moderar las participaciones al interior de los equipos de trabajo.

- ii. *Secretario/a*. Es la persona que toma nota de comentarios, ideas o propuestas.
 - iii. *Vocero/a*. Es la persona que comunica los acuerdos al interior del equipo y al pleno de la asamblea.
 - iv. *Escrutador/a*. Si la asamblea decide votar algún acuerdo, es responsabilidad de la o del escrutador realizar el conteo de votos.
 - v. *Administrador del tiempo*. Es la persona responsable de cuidar que el equipo desarrolle las actividades en el tiempo destinado para estas.
5. Trabajo en equipo. Cuando los temas de trabajo han sido definidos, es necesario que al interior de cada equipo se promueva un proceso de reflexión y de participación (oral y escrita) que vaya de lo individual a lo grupal y viceversa. Es importante plantear preguntas detonadoras que sirvan para provocar esta reflexión. Una vez que al interior del equipo se hicieron los aportes y comentarios al tema tratado se llegará a la toma de acuerdos, y se establece un consenso acerca de lo que se compartirá en la plenaria de la asamblea.
6. Presentación de acuerdos en plenaria. Cada equipo presentará los acuerdos a los que llegaron por medio de diferentes lenguajes.
7. Establecimiento de acuerdos de trabajo y tareas. En plenaria se establecerán los acuerdos que se derivarán del trabajo previo en los equipos. Es necesario que se establezca claramente qué se hará, cómo se hará, quiénes son los responsables y tiempos de realización. Lo anterior permitirá la elaboración de tareas concretas, lo cual facilitará el seguimiento de las mismas.
8. Realización de las acciones acordadas. Consiste en llevar a cabo los acuerdos de trabajo y las tareas establecidas.
9. Valoración del trabajo. Consiste en hacer una evaluación y recapitulación del trabajo realizado reconociendo los aciertos y los errores para fortalecer el trabajo de la asamblea.

Para la toma de iniciativas

Estudiantes en acción. Consejo estudiantil

Objetivo: Establecer un mecanismo de consulta, comunicación, expresión de opiniones; el cual permite despertar el interés del alumnado acerca de diferentes temas. Así mismo, establecer un mecanismo de representación y toma de iniciativa del estudiantado.

Materiales o recursos: Espacio de trabajo del consejo estudiantil.

Duración: Actividad permanente.

Sugerencias: Antes de organizar el consejo estudiantil es importante que el alumnado conozca el objetivo y la mecánica para participar

Espacio de intervención: aula, escuela y/o espacios sociocomunitarios.

Introducción

Los consejos estudiantiles o sociedad de estudiantes son órganos representativos y deliberativos. Para que se desarrollen deberán contar con el reconocimiento de la libre asociación, por lo que, si bien deben tener algunas normas de funcionamiento, estas deberían de emanar desde las y los integrantes no desde la autoridad educativa, pues una de las principales funciones es ser la voz al representar las inquietudes y necesidades del estudiantado frente a las autoridades educativas. Así mismo, es recomendable que el consejo estudiantil o sociedad de estudiantes sea involucrado en la toma de decisiones de los proyectos del centro escolar.

Desarrollo

1. El centro escolar deberá convocar a una asamblea en donde se exponga que el objetivo de la misma es conformar un consejo estudiantil.
2. Una vez en asamblea, se explicará cuáles serán las funciones y la conformación del consejo estudiantil. De acuerdo a la cantidad de estudiantes, se recomienda que el consejo esté integrado por un representante de cada grupo escolar.
3. Como parte de las tareas a realizar de esta asamblea informativa es que cada grupo elija a su representante, se establecerá un tiempo definido para esta elección interna.
4. Una vez elegidos los representantes de cada grupo escolar, se convoca nuevamente a asamblea para elegir a las personas que ocuparán los cargos que se desempeñan dentro del consejo:

- a. *Presidente/a*. Tiene la responsabilidad de organizar las reuniones y el plan de trabajo. Es quien está en contacto permanente con las autoridades educativas.
 - b. *Vicepresidente/a*. Trabaja en conjunto con el presidente y asume las labores de este cuando se necesite. Planea, en conjunto con el consejo, las reuniones de trabajo.
 - c. *Tesorero/a*. Tiene la responsabilidad de registrar los ingresos y los egresos de los recursos con los que cuente el consejo estudiantil.
 - d. *Secretario/a*. Lleva el registro de las actividades realizadas y los acuerdos que se toman.
 - e. *Vocales*. Son los representantes de los grados escolares que no ejercen ninguna de las funciones anteriores pero que tienen voz y voto dentro del consejo. Son quienes llevan al consejo las inquietudes e iniciativas de sus representados.
5. Realización del plan de trabajo. Es importante hacer hincapié que el consejo estudiantil debe promover los intereses y necesidades de sus representados, involucrarse en las actividades que realice el centro escolar, así como ser un puente entre el centro escolar y la comunidad.

Para la transformación. Proyectos de aprendizaje servicio

Tapia (2010) define los proyectos de aprendizaje-servicio (APS) como experiencias o programas específicos desarrollados por un grupo de NNA en el contexto de educación formal o informal, al ser una propuesta pedagógica y una manera de intervenir en lo social. Este tipo de proyecto permite articular la participación estudiantil en los tres ámbitos de la vida escolar.

De acuerdo con Tapia (2010) los proyectos sociales presentan tres grandes etapas para su realización: el primero, de acercamiento con la realidad, el diagnóstico de la problemática y el planteamiento del proyecto; el segundo, que equivale a la ejecución del proyecto, y por último, el cierre y la evaluación del proyecto, por lo que, para la realización de los proyectos de APS debería contarse con esas categorías generales.

En este sentido, Puig y Palos (2006) señalan que el desarrollo de un proyecto de APS requiere de un seguimiento de etapas bien delimitadas para conseguir los objetivos del proyecto. A partir de la revisión bibliográfica se encontró que las etapas, guías e itinerarios propuestos para llevar a cabo un proyecto de APS son múltiples y flexibles. De entre ellas destacan las propuestas del Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la República Argentina, el desarrollado por el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei en Barcelona (Puig *et al.*, 2011) y la del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS, 2009).

En función de lo anterior, las etapas en las que se dividen los proyectos de APS son las siguientes:

- a) motivación
- b) diagnóstico
- c) diseño y planificación
- d) ejecución del proyecto
- e) cierre

A continuación, se presentan propuestas de actividades para cada etapa del proyecto APS, las cuales fueron previamente publicadas en Ochoa *et al.* (2020), donde se podrá revisar la bibliografía usada para la conformación de actividades.

Rastreadores de la comunidad

Objetivo: Sensibilizar a las y los estudiantes acerca de las problemáticas que les afectan ya sea de la escuela y/o de la comunidad.

Materiales o recursos: Formatos para el registro de actividades y de la matriz de priorización.

Duración: 240 minutos.

Sugerencias: Estas actividades tienen el propósito de crear un ambiente de confianza que favorezca la escucha entre estudiantes y docentes para generar un diálogo acerca de las preocupaciones de las y los estudiantes.

Espacio de intervención: Aula, escuela y/o espacios sociocomunitarios.

Destinatarios: Docente (para trabajar con estudiantes).

Introducción

Todos somos parte de una comunidad, y como comunidad tenemos preocupaciones y necesidades comunes. La propuesta es que las y los estudian-

tes reconozcan y compartan las problemáticas que les afectan. Dado que muchas veces esas problemáticas las consideramos como “normales”, es necesario impulsar al alumnado a que “vea con otros ojos” situaciones como la violencia, las adicciones, los estereotipos de género, la pobreza, el analfabetismo, etcétera.

Desarrollo

1. Proponer a las y los estudiantes el reto de mirar el recorrido que hacen de su casa a la escuela y pedir que lo describan durante una semana; el desafío es ver con atención las cosas que están ahí, las que no les gustan, las que los afectan o les molesta. Se debe indicar que registren sus observaciones en una tabla:

Día	Observaciones
Lunes	
Martes	
Miércoles	
Jueves	
Viernes	

Una vez que las y los estudiantes hayan realizado la observación, organice al grupo en equipos equilibrados en cantidad para que compartan sus observaciones.

2. En equipos, comenten y comparen sus observaciones.
 - a. *Expliquen* por qué registraron ese hecho o situación en particular, y si observaron algo que no habían visto antes.
 - b. *Comenten* qué piensan sobre estas situaciones, si consideran que les afectan y por qué.
 - c. *Argumenten* cuál consideran más grave, y en equipo elijan la que más los preocupe.

Diagnóstico de mi comunidad

Objetivo: Utilicen una técnica de recolección de datos para que analicen situaciones sociales de riesgo.

Materiales o recursos: Formato de la encuesta.

Duración: 240 minutos.

Sugerencias: Estas actividades tienen el propósito de aplicar los conocimientos aprendidos para acercar a las y los estudiantes a problemáticas sociocomunitarias.

Espacio de intervención: Aula, escuela y/o espacios sociocomunitarios.

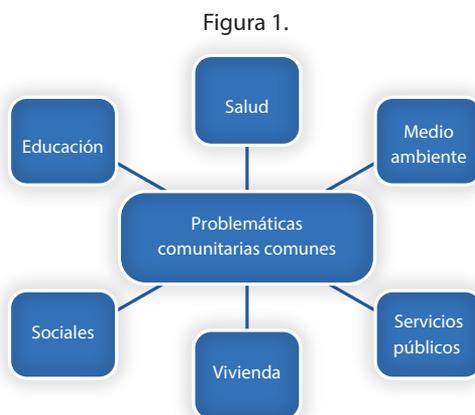
Introducción

Se parte de la consigna de que todos integramos una comunidad, y como comunidad tenemos preocupaciones y necesidades comunes. La propuesta es que las y los estudiantes reconozcan y compartan las problemáticas que los afectan.

La idea general de esta actividad es sensibilizar a las y los estudiantes sobre las problemáticas sociales que los preocupan, para que ellos se reconozcan como personas capaces de transformar esas realidades. Es necesario posibilitar un clima de confianza que permita la comunicación efectiva de las propuestas, es recomendable plantear en todo momento las preguntas de ¿por qué sucede?, ¿qué podemos hacer para modificar esa realidad?

Desarrollo

1. Presente en el pizarrón la figura 1 para que comenten en grupo las problemáticas comunitarias más comunes.



2. Dirija la discusión a las problemáticas que se presentan en la comunidad en donde se inserta la escuela.
3. Comenten cuál creen que es la problemática más grave.
4. Invite al grupo a corroborar la información por medio de una encuesta para saber si los demás miembros de la escuela o comunidad (esto lo define el docente) perciben lo mismo.
5. Organice al grupo para aplicar la encuesta de acuerdo al contexto elegido (escuela o comunidad), a quiénes estará dirigida y cuántas encuestas serán aplicadas.
6. Elaboren un formato para que los estudiantes apliquen las encuestas (véase anexo 2).
7. Una vez aplicadas las encuestas organice al grupo para sistematizar la información.
8. Se obtendrán frecuencias de cada una de las respuestas a la pregunta aplicada; por ejemplo:

El principal problema de mi comunidad en cuanto a la salud es:

- a. Falta de centro de salud (40 respuestas),
- b. La población no sabe las medidas de higiene (13 respuestas),
- c. Necesidades alimenticias (26 respuestas).

Esto mismo se realizará con cada pregunta para que, al sistematizar toda la encuesta, se pueda observar cuál es el problema más expresado por la comunidad.

9. Una vez observado el problema, se discutirá en grupo sobre las causas que lo originan, cuáles son las consecuencias de que se presente ese problema en su comunidad y, si es posible, hacer algo al respecto.
10. Identifiquen las personas, organizaciones o instituciones que pueden apoyar para atender dicha problemática.

Planeación. Imaginando acciones

Actividad 1

Objetivo: Planear las actividades para coadyuvar con la resolución de la problemática seleccionada.

Materiales o recursos: Formato de planeación.

Duración: 240 minutos.

Sugerencias: Estas actividades tienen el propósito de planear acciones concretas para ayudar a la resolución de las problemáticas sociocomunitarias detectadas y seleccionadas para intervenir.

Espacio de intervención: Aula, edificio escolar de la escuela y/o espacios socio-comunitarios.

Destinatarios: Docente (para trabajar con estudiantes).

Introducción

Se parte de la consigna de que todos somos integrantes de una comunidad, y como comunidad tenemos preocupaciones y necesidades comunes, y como parte de la comunidad también podemos organizarnos para ayudar a tener un mejor ambiente para todos y todas.

La idea global de esta actividad es diseñar el proyecto general para que, en otra sesión, se planeen las actividades específicas. Es necesario posibilitar un clima de confianza y, al mismo tiempo, supervisar que los equipos colaboren para tener claro el proyecto y poder definir actividades concretas y responsables.

Desarrollo

1. Escriba en el pizarrón la problemática analizada y seleccionada en la actividad de diagnóstico. Comente con el alumnado que para poder ayudar a resolver esa problemática es necesario organizarse, para lo cual se deben pensar acciones concretas que permitan dar pasos firmes para lograr el objetivo.
2. Plantee al grupo las siguientes preguntas: ¿Cuál va a ser el objetivo de nuestro proyecto? ¿Qué actividades podemos hacer para ayudar a disminuir este problema? ¿Qué servicio a la comunidad vamos a realizar? ¿Qué vamos a aprender? ¿De qué manera nos podemos organizar? ¿Cuándo lo vamos a hacer? ¿Podemos hacerlo solos? ¿De quién necesitamos ayuda? ¿Qué materiales vamos a usar? A partir de las

- preguntas anteriores se apoyará al grupo para redactar el objetivo del proyecto.
3. Comente con el grupo que un objetivo debe servir para tener presente qué queremos hacer. Oriente la redacción del objetivo teniendo en cuenta las preguntas: ¿qué queremos? y ¿para qué?
 4. Dado que se trata de un proyecto *aprendizaje-servicio* (APS), es necesario redactar 2 tipos de objetivos, *los de aprendizaje y los de servicio*. Los objetivos de aprendizaje, son objetivos que estarán vinculados a la problemática y al aprendizaje de los contenidos curriculares; por ejemplo, si la problemática a atender, es la basura en la comunidad, el objetivo de aprendizaje puede ser: fomentar la cultura ecológica mediante prácticas de separación y reúso de residuos; y el objetivo de servicio puede ser: capacitar a los habitantes de la comunidad acerca del reciclaje y manejo de residuos.
 5. Una vez establecidos los objetivos se deberá continuar con el diseño y planeación del proyecto. Para involucrar al grupo, organícelo en equipos para que complementen el formato en donde se responderán las preguntas básicas para el diseño del proyecto:

<i>Cuestionamiento</i>	<i>Naturaleza del proyecto</i>
¿Para qué?	Se puede sugerir que analicen las causas que los llevó a elegir determinada problemática
¿A quién o quiénes?	Definir y delimitar la población a la que va dirigidas las acciones.
¿Cuándo?	Definir la temporalidad del proyecto
¿Con qué?	Identifique los recursos materiales y humanos que se requieren.
¿Con quiénes?	Identifiquen las organizaciones, alianzas o actores que pueden ayudar.

Una vez que cada equipo concluyó, organice una asamblea para comparar sus cuadros y verificar el trabajo de cada equipo.

Cierre

La evaluación se sugiere que sea procesual y se aplique una bitácora de COL (comprensión ordenada del lenguaje) para reflexionar no solo sobre los conocimientos, sino también sobre las emociones. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad, se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿qué pasó?, ¿qué sentí?, ¿qué aprendí?

De acuerdo con la dinámica del grupo, esta bitácora puede ser contestada en equipo.

Actividad 2

Objetivo: Establecer actividades y responsables que nos permitan dar cumplimiento al proyecto.

Materiales o recursos: Formato de planeación.

Duración: 240 minutos.

Sugerencias: Estas actividades tienen el propósito de planear acciones concretas para ayudar a la resolución de las problemáticas sociocomunitarias detectadas y seleccionadas para intervenir.

Espacio de intervención: Aula, edificio escolar de la escuela y/o espacios socio-comunitarios.

Destinatarios: Docente (para trabajar con estudiantes).

Introducción

Se hace la aclaración de que esta actividad es la continuación de la planeación, que ahora se definirán las actividades y a los responsables. Es importante destacar, en todo momento, que se brindará un servicio a su comunidad, por lo que será en beneficio de todos.

La idea general de esta actividad es diseñar las acciones específicas para el cumplimiento del objetivo del proyecto. Es necesario posibilitar un clima de confianza y, al mismo tiempo, supervisar que los equipos colaboren para tener claro el proyecto y poder definir actividades concretas, así como responsables.

Desarrollo

1. Escriba en el pizarrón la problemática analizada y seleccionada en la actividad de diagnóstico y el objetivo del proyecto.
2. Tenga a la vista del grupo el cuadro que se realizó la sesión anterior.
3. Una vez que se recordó lo realizado, a partir de una lluvia de ideas, comenten las actividades concretas que se piensa podrían realizar para lograr el objetivo del proyecto. Estas ideas se irán anotando en el pizarrón.

4. Con las ideas por escrito, se organizan equipos de acuerdo con las actividades que requiera el proyecto.
5. Una vez en equipo, proponen las acciones específicas y las describen en el formato de planeación del anexo 3.
6. Al concluir la actividad, se presenta al grupo la planeación para verificar que las acciones no se empalmen o se repitan.
7. Como cierre de la actividad, anime al grupo a ponerle un nombre al proyecto, que sea representativo del servicio que se va a realizar.

Cierre

La evaluación se sugiere que sea procesual y se aplique una bitácora de COL para reflexionar no solo sobre los conocimientos, sino también sobre las emociones. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad, se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿qué pasó?, ¿qué sentí?, ¿qué aprendí?

<i>¿Qué pasó?</i>	<i>¿Qué sentí?</i>	<i>¿Qué aprendí?</i>

De acuerdo con la dinámica del grupo, esta bitácora puede ser contestada en equipo.

Integrando contenidos

Objetivo: Vincular los contenidos curriculares con las materias relacionadas al proyecto.

Materiales o recursos: Formato de integración de contenidos.

Duración: expresada en minutos: 180 minutos.

Sugerencias: Estas actividades tienen el propósito de que el grupo docente integre sus conocimientos de trabajo por proyectos e integre los contenidos de una o más asignaturas que se relacionen con el proyecto.

Espacio de intervención: Aula, escuela y/o espacios sociocomunitarios.

Destinatarios: Docente (para trabajar con docentes y directivos).

Introducción

El docente coordinador del proyecto invitará a las y los docentes interesados en participar en un proyecto de aprendizaje-servicio, en el que se pretende

que las y los estudiantes aprendan contenidos curriculares al mismo tiempo que realizan un servicio, con la finalidad de lograr aprendizajes significativos, además de contribuir con la atención a las problemáticas comunitarias, y a formar a las y los estudiantes como ciudadanos activos.

Desarrollo

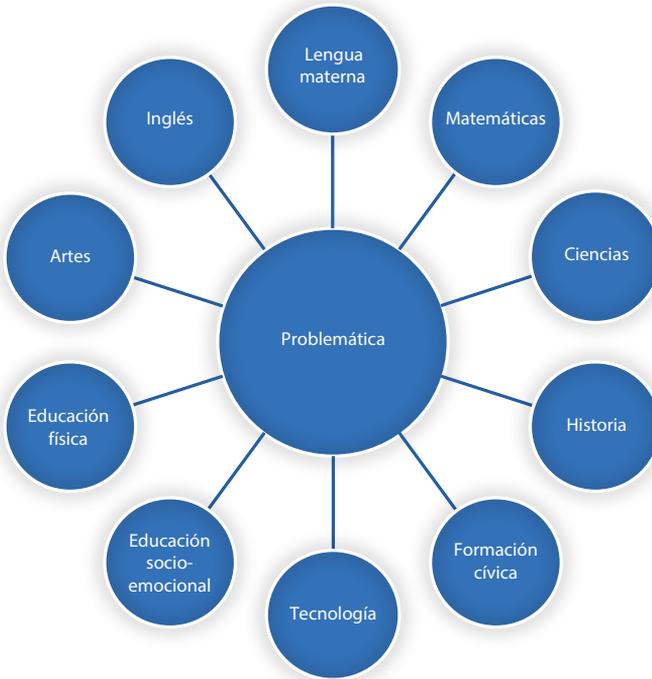
1. Escriba en el pizarrón los objetivos redactados por el grupo de estudiantes. Haga énfasis en que hay un objetivo de aprendizaje y un objetivo de servicio. Tenga a la vista el plan de actividades diseñado por el grupo.
2. Dialoguen sobre la importancia de que el estudiantado se sensibilice a las problemáticas sociales que muchas veces pasan inadvertidas. Comenten también la importancia de que los aprendizajes puedan adquirirse en la práctica, y este proyecto en esencia es eso, que apliquen los conocimientos a la vez que se involucran con la resolución de una problemática. Definan quiénes van a participar.
3. Una vez definido quiénes van a participar, se les pide a los integrantes que contesten las siguientes preguntas: desde mi materia ¿qué contenidos pueden vincularse con el plan de actividades desarrollado por el grupo?, ¿qué actividades concretas dentro de mi materia puedo realizar con el grupo para apoyar el proyecto? Se propone usar un formato como este:

<i>Problemática del proyecto</i>	
<i>Contenidos</i>	<i>Actividades</i>

Después de realizar la actividad individual, realicen una plenaria para compartir las posibilidades de vinculación de contenidos.

4. Elaboren de manera grupal una “red” de vinculación de contenidos para que los docentes participantes y los estudiantes tengan presente esta vinculación.

Figura 2.



5. Como actividad final, los docentes deberán nombrar a un coordinador. Así mismo deberán tomar el acuerdo acerca de la forma de evaluar el proyecto: todos evalúan el trimestre con el proyecto o cada uno evaluará con un porcentaje dentro de cada materia.

Cierre

Como equipo docente se debe mostrar comunicación y diálogo para ser un ejemplo de trabajo para el estudiantado. Este ejercicio tiene la intención de servir de base para la integración de un grupo de estudio.

Se sugiere aplicar una bitácora de COL para reflexionar no solo sobre los conocimientos, sino también sobre las emociones y lo ocurrido en la actividad. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad, se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿qué pasó?, ¿qué sentí?, ¿qué aprendí?

 ¿Qué pasó?

 ¿Qué sentí?

 ¿Qué aprendí?

Posteriormente, cada directivo y docente compartirá su bitácora en sesión plenaria.

Vinculación curricular

Objetivo: Generar actividades de aprendizaje situado a través de contenidos educativos que se sustenten en prácticas en situaciones reales.

Materiales o recursos: Planes y programas de estudio.

Duración: 60 minutos.

Sugerencias: estas actividades tienen el propósito de generar un proceso de vinculación entre los contenidos curriculares y la temática del proyecto de aprendizaje-servicio.

Espacio de intervención: Aula, edificio escolar de la escuela y/o espacios socio-comunitarios.

Destinatarios: Directivos y Docentes.

Introducción

Se parte de la consigna de que todos somos integrantes de una comunidad, y como comunidad tenemos preocupaciones y necesidades comunes. La propuesta es que los profesores reflexionen y propongan contenidos curriculares para que los y las estudiantes los trabajen al mismo tiempo que resuelven una problemática del espacio comunitario.

Desarrollo

1. Después de que los estudiantes hayan seleccionado/detectado alguna problemática con la que les gustaría trabajar (fichas: Rastreadores de la comunidad, Mapa del problema y Diagnóstico de mi comunidad) y que hayan propuesto la planeación para resolver las mismas (fichas: Imaginando acciones planeaciones 1 y 2), el docente deberá proporcionar a los alumnos la información que les permita resolver la problemática. Para ello, se propone relacionar las materias curriculares que los alumnos están cursando con los objetivos del servicio del proyecto. Así, por ejemplo, si la problemática a atender es la basura en la comunidad, las actividades relacionadas con las materias curriculares podrían ser:

- a. *Español*. Hacer una investigación en donde se realice búsqueda de información.
- b. *Matemáticas*. Hacer cálculo de porcentajes de la basura que se genera en la comunidad.
- c. *Biología*. Realizar un esquema del ciclo de la basura y las implicaciones que tiene en el equilibrio ecológico
- d. *Historia y Español*. Realizar entrevistas a personas de la tercera edad para saber cómo manejaban los residuos en la época en la que ellos eran adolescentes.
- e. *Geografía*. Realizar una investigación acerca de las implicaciones ambientales, sociales y económicas del crecimiento de la población en nuestro país (y en el mundo)
- f. *Formación cívica y ética*. Organizar un debate acerca de la importancia de nuestra participación para la resolución de los problemas que nos afectan.
- g. *Tecnología*. Elabore un cuadro en donde clasifique los residuos de acuerdo al origen de los mismos; es decir, los recursos naturales y de energía que se utilizan para su elaboración. Una vez realizado el cuadro, investigue el impacto ambiental de consumir productos elaborados con plástico, por ejemplo.

La intención de estas actividades es que los estudiantes puedan vincular los contenidos que se revisan en el aula y los pongan en práctica para la resolución de la problemática seleccionada.

Cierre

Como equipo docente se debe mostrar comunicación y diálogo para ser un ejemplo de trabajo para el estudiantado. Este ejercicio tiene la intención de servir de base para la integración de un grupo de estudio.

Se sugiere aplicar una bitácora de COL para reflexionar no solo sobre los conocimientos, sino también sobre las emociones y lo ocurrido en la actividad. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad, se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿qué pasó?, ¿qué sentí?, ¿qué aprendí?

¿Qué pasó?	¿Qué sentí?	¿Qué aprendí?

Posteriormente, cada directivo y docente compartirá su bitácora en sesión plenaria.

Campaña de difusión de información

Objetivo: impulsar la participación de los alumnos como sujetos activos del proceso de aprendizaje por medio de la elaboración de sus conocimientos sobre el tema a través de actividades de trabajo colaborativo y expositivo.

Materiales o recursos: Papel cartulina, plumones, colores, tijeras y pegamento.

Duración expresada en minutos: 120 minutos.

Sugerencias: Estas actividades tienen el propósito de planear acciones concretas para ayudar a la resolución de las problemáticas sociocomunitarias detectadas y seleccionadas para intervenir.

Nota: Para esta actividad los docentes deberán haber trabajado con los estudiantes la información necesaria para resolver la problemática seleccionada (ver ejemplos de la ficha de vinculación curricular).

Espacio de intervención: Aula, escuela y/o espacios sociocomunitarios.

Destinatarios: Docente (para trabajar con estudiantes).

Introducción

Se parte de la consigna de que todos somos integrantes de una comunidad, y como comunidad tenemos preocupaciones y necesidades comunes. La propuesta es que las y los estudiantes reconozcan y compartan las problemáticas que les afectan. Esta actividad puede reducirse o ampliarse tanto como el docente requiera. Puede acotarse a la escuela o abrirse a la comunidad.

La idea general de esta actividad es diseñar las acciones específicas para el cumplimiento del objetivo del proyecto. Es necesario posibilitar un clima de confianza y, al mismo tiempo, supervisar que los equipos colaboren para tener claro el proyecto y poder definir actividades concretas, así como responsables.

Desarrollo

1. Después de que los estudiantes hayan seleccionado/detectado la problemática con la que trabajarán (ver ejemplos en las fichas Imaginando acciones, planeaciones 1 y 2) y de que los docentes trabajaran la vinculación curricular en clase (ver ejemplo de las fichas de vinculación curricular y de integración de contenidos), se propone que el docente comente con los alumnos la importancia de divulgar y publicar la información que recabaron, junto con las posibles soluciones a la problemática.
2. Para lo anterior, se organizará el grupo en equipos equilibrados de estudiantes. A cada uno de ellos se les repartirá una hoja de papel cartulina y material suficiente para trabajar (colores, plumones, pegamento, revistas y tijeras).
3. Se pedirá a cada equipo que realice en la cartulina un cartel con la información que consideren necesaria para que los compañeros y compañeras de otros grupos se informen sobre la problemática que aqueja a la comunidad y su posible solución. Los estudiantes retomarán lo aprendido en clase para realizar su cartel (ficha de vinculación curricular).
4. Los equipos expondrán sus carteles haciendo énfasis en la forma en cómo se detectó la problemática y la propuesta para su solución. Por ejemplo, si los alumnos eligieron resolver alguna necesidad con respecto a la basura que hay en la escuela, la exposición de los alumnos podrá ser en relación a dar a conocer las tres R de la ecología: reducir, reutilizar y reciclar.
5. Entre todo el grupo se elegirá, mediante votación, a la que consideren que haya sido la mejor exposición para que en el evento cívico se exponga y se dé a conocer el resultado ante la comunidad escolar.

Cierre

La evaluación se sugiere que sea procesual y se aplique una bitácora de COL para reflexionar no solo sobre los conocimientos, sino también sobre las emociones. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad, se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿qué pasó?, ¿qué sentí?, ¿qué aprendí?

<i>¿Qué pasó?</i>	<i>¿Qué sentí?</i>	<i>¿Qué aprendí?</i>

De acuerdo con la dinámica del grupo, esta bitácora puede ser contestada en equipo.

Autoevaluación final del proyecto de APS

Objetivo: Realizar una evaluación de las acciones solidarias realizadas a favor de la comunidad escolar.

Materiales o recursos: Rúbrica de autoevaluación de proyectos de aprendizaje-servicio para estudiantes.

Duración: 60 minutos.

Sugerencias: Estas actividades tienen el propósito de evaluar de manera multifocal las acciones concretas realizadas a favor de la resolución de las problemáticas socio-comunitarias detectadas y seleccionadas para intervenir.

Espacio de intervención: Aula, edificio escolar de la escuela y/o espacios socio-comunitarios.

Destinatarios: Docente (para trabajar con estudiantes).

Introducción

La autoevaluación del proyecto es un espacio de reflexión sobre lo realizado en las actividades del proyecto de aprendizaje-servicio. Para ello se propone el llenado de la rúbrica de autoevaluación de proyectos de APS adaptado para niños, niñas y jóvenes mexicanos.

Desarrollo

1. El docente repartirá a cada alumno la hoja de respuesta de la rúbrica de evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio (véase anexo 4).
2. Se leerán las instrucciones de la aplicación, la cual consistirá en tachar el nivel en el que se considere que se encuentra el proyecto en cada uno de los aspectos que se presentan en la tabla. Para ello se leerán en voz alta cada uno de los dinamismos y sus niveles (ver anexo Rúbrica síntesis de dinamismos alumnos). Los alumnos elegirán uno de los cuatro niveles en donde consideren que se trabajó el proyecto.
3. Se entregará la hoja de respuestas al profesor.

Cierre

La evaluación se sugiere que sea procesual y se aplique una bitácora de COL para reflexionar no solo sobre los conocimientos, sino también sobre las emociones. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad, se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿qué pasó?, ¿qué sentí?, ¿qué aprendí?

¿Qué pasó?	¿Qué sentí?	¿Qué aprendí?

De acuerdo con la dinámica del grupo, esta bitácora puede ser contestada en equipo.

Referencias

- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). <https://www.clayss.org>
- Cuevas, M. (2012). *Ellos también tienen voz* [Tesis de maestría]. Universidad de Cantabria.
- Echeita, G. (2016). Educación inclusiva. De los sueños a la práctica en el aula. *Cuadernos de Educación*, 75. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/10201>
- Landsdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decisions-making*: (Innocenti Insights). UNICEF.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (s. f.) *Programa Nacional de Educación Solidaria*. <http://mapa.educación.gob.ar/programa-nacional-educacion-solidaria>
- Ochoa, A., Mancilla, D., Munguía, E., Mena, I., López, J., Pérez, L., Aguirre, M., Chávez, M. y Ramírez, P. (2020). Formación en educación para la paz. En *Herramientas para docentes. Secundaria. Bachillerato. Transformación* (pp. 98-133). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Secretaría de Educación del Estado de Guerrero/Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, (núm. extraordinario), 45-67.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje y servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Saborit, R., Prado, P., Cerradelo, C. y Gil, L. (s. f.). *La participación infantil en la resolución*

pacífica de conflicto. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/resolucion_conflictos_participacion_infantil.pdf

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: Una perspectiva Latinoamericana. *Revista Científica TzhoeCoen*, 3(5), 23-44.

Anexos

Anexo 1. Consulta

Este documento es un ejemplo. Los temas consultados se pueden adaptar de acuerdo con las necesidades de la institución o grupo.

Se puede realizar en forma de preguntas de opción, cerradas o para complementar. A continuación, se proporciona un ejemplo.

Preguntas abiertas

- ¿Cuáles son los problemas que te preocupan de tu escuela?
- ¿Cuáles son los problemas que te preocupan de tu colonia?

Preguntas de opción

Estos problemas se presentan en una colonia cercana. Marca con una cruz los que se presenten en tu colonia y que te preocupan:

- | | |
|--|--------------------------|
| Perros callejeros | <input type="checkbox"/> |
| Falta de servicio de recolección de basura | <input type="checkbox"/> |
| Pleitos entre vecinos | <input type="checkbox"/> |
| Falta de áreas para jugar | <input type="checkbox"/> |
| Falta de puentes peatonales | <input type="checkbox"/> |

Estos problemas se presentan en una escuela. Marca con una cruz los que se presenten en tu escuela y que te preocupan:

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| Falta de áreas verdes | <input type="checkbox"/> |
| Basura dentro de la escuela | <input type="checkbox"/> |
| Falta de espacios para jugar | <input type="checkbox"/> |
| Pelea entre compañeros o compañeras | <input type="checkbox"/> |
| Malos tratos entre compañeros | <input type="checkbox"/> |

Para complementar

En mi escuela, los principales problemas que me preocupan son: _____

_____.

En mi colonia, los principales problemas que me preocupan son: _____

_____.

Anexo 2. Encuesta

Nombre de la persona encuestada: _____

_____ Edad: _____

¿Cuáles considera que son los principales problemas de nuestra comunidad?

¿Qué observa con respecto a lo siguiente...?

- Servicios públicos (agua, luz; transporte; recolección de basura)

- Salud

- Educación

- Situación económica

- Medio ambiente

- Relaciones sociales entre las personas

- Situaciones que afectan a niños y niñas

- Situaciones que afectan a las y los jóvenes

Anexo 3. Formato de planeación

Escuela: _____

Proyecto de servicio: “ _____ ”

Objetivo del proyecto: _____

Compromisos como grupo: _____

Planeación del proyecto:

Actividad, ¿qué se requiere para llevarla a cabo?	Responsables y supervisión del seguimiento	Fecha de realización

Anexo 4

Rúbrica de evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio. Versión para estudiantes adaptada de GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Facultad de Pedagogía/Fundación Jaume Bofill.

PROYECTO APRENDIZAJE-SERVICIO

Hoja de respuesta

Nombre de la escuela: _____ Grado: _____

Nombre del proyecto APS: _____

Periodo de realización del proyecto APS: _____

Género: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Instrucciones

Después de leer la rúbrica de evaluación, tacha el nivel que consideras se encuentra el proyecto en cada uno de los aspectos que se presentan en la siguiente tabla.

<i>Dinamismos/Niveles</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>
Necesidades	Ignoradas	Presentación	Decididas	Descubiertas
Servicio	Simple			
Sentido de servicio	Tangencial			
Aprendizaje	Espontáneo			
Participación	Cerrada			
Trabajo en grupo	Indeterminado			
Reflexión	Difusa			

Reconocimiento	Casual			
Evaluación	Informal			
Partenariado	Unilateral			
Consolidación en centros educativos	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria
Consolidación en organizaciones sociales	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

Rúbrica de evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio. Versión para estudiantes.

<i>Dinamismos/ Niveles</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>
<i>Necesidades</i>	No se dedicó tiempo al análisis ni a la reflexión sobre las necesidades que impulsaron el proyecto y las tareas de servicio.	Los docentes y/o alguna institución ajena a la escuela realizaron un trabajo previo de detección de las necesidades sobre las cuales habría que actuar y acordar un proyecto sin consultarnos.	Los jóvenes tuvimos participación en la elección de las necesidades, ya que el profesor impulsó momentos de diálogo y comprensión para que el grupo participara de la decisión.	Los jóvenes participamos en un proceso de investigación que llevó tiempo y múltiples espacios de análisis, reflexión y diálogo.
<i>Servicio</i>	Las tareas de servicio fueron muy concretas y se concentraron en un breve periodo de tiempo.	Las acciones de servicio se realizaron de manera constante, las tareas tuvieron poca dificultad para los participantes, pues requirieron de cierta rutina o mecanización.	La realización del servicio exigió la puesta en práctica de diversas competencias por parte de los participantes porque así lo requiere el proyecto desde su inicio.	Las tareas que se realizaron durante el servicio no fueron delimitadas de antemano, sino que los participantes las diseñamos poniendo en juego diferentes conocimientos y habilidades.
<i>Sentido de servicio</i>	Aunque el proyecto no contempló directamente un servicio a la comunidad, la realización de la actividad repercutió positivamente en el entorno.	El servicio realizado dio respuesta a una necesidad; sin embargo, la importancia social del servicio que se realizó no resultó del todo evidente para los participantes.	La planificación y desarrollo del servicio partieron de una necesidad de colaborar y los participantes nos dimos cuenta de la importancia social del servicio realizado.	Los participantes, además de realizar un servicio útil a la comunidad y de darnos cuenta de la importancia social de nuestra tarea, alcanzamos a entender que además de las tareas de servicio es indispensable la acción de las instituciones.

<i>Dinamismos/ Niveles</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>
<i>Aprendizaje</i>	No hubo actividades planificadas, sin embargo, los participantes adquirimos informalmente valores y habilidades vinculados directamente al servicio.	La actividad se centró en los aprendizajes de las materias que cursamos, aunque adquirimos otros de manera espontánea durante el servicio.	Los docentes orientaron los contenidos que revisamos en las materias al preparar el servicio para que los participantes adquiriéramos conciencia de la utilidad de los aprendizajes, ya que pudimos aplicarlos a la realidad.	Los participantes aprendimos mientras realizamos una investigación que tuvo por objetivo formarnos y prepararnos para realizar el servicio. Los docentes guiaron el proceso de aprendizaje y permanecieron abiertos a las propuestas.
<i>Participación</i>	Los docentes nos solicitaron que realizáramos una tarea concreta o nos sumáramos a una actividad que había sido diseñada por ellos.	Los docentes solicitaron que tomáramos decisiones sobre cuestiones específicas. El desarrollo del proyecto era responsabilidad de los docentes.	El proyecto exigió que participáramos en el diseño y desarrollo de las actividades desde el inicio hasta el fin del proyecto. Juntos, docentes y estudiantes decidimos el servicio a realizar y las actividades a desarrollar.	Los miembros del grupo iniciamos una actividad de aprendizaje servicio, a partir de un problema que nos inquietó y asumimos el liderazgo durante todo el proyecto.
<i>Trabajo en grupo</i>	El servicio lo asumió una persona en particular, pero en el desarrollo de la actividad se produjeron ayudas no programadas y casuales.	La colaboración se dio porque los participantes trabajamos para lograr un mismo objetivo haciendo aportaciones de manera individual.	Los participantes contribuimos a un proyecto colectivo realizando tareas independientes. Se articularon aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.	Se integraron nuevos participantes que no forman parte de la comunidad escolar.
<i>Reflexión</i>	Algunos docentes nos invitaron a conversar sobre la experiencia de participar en un proyecto de aprendizaje-servicio.	Los participantes realizamos ejercicios reflexivos, compartimos nuestras impresiones, revivimos el proceso comentando fotografías, enumerando los aprendizajes adquiridos o analizando los aspectos positivos y negativos de la experiencia.	En uno o varios momentos de la experiencia de aprendizaje servicio se destinó alguna sesión de trabajo a realizar actividades reflexivas como la redacción de diarios, ejercicios y reuniones periódicas, o la realización de reportajes fotográficos o videográficos.	Además de realizar tareas de reflexión, llevamos a cabo una actividad de creación para compartir con una comunidad, como una obra de teatro, exposición o difundiendo un mensaje en los medios de comunicación.

<i>Dinamismos/ Niveles</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>
<i>Reconocimiento</i>	Los docentes o directivos aprovecharon cualquier oportunidad para darnos las gracias o reconocer la tarea realizada.	Los docentes o directivos organizaron alguna actividad de reconocimiento del trabajo que realizamos como parte del proyecto.	Como parte de la actividad de reconocimiento organizada por la escuela o los docentes, las personas beneficiadas por el servicio agradecieron mediante actividades de convivencia nuestra labor dentro del proyecto.	El reconocimiento a nuestro servicio fue público y se difundió más allá de la escuela.
<i>Evaluación</i>	Algunos docentes hicieron comentarios positivos sobre nuestro comportamiento o los resultados que obtuvimos.	Los docentes evaluaron las actividades de aprendizaje servicio poniendo atención al proceder de cada uno de nosotros y destacando qué valores hemos desarrollado y qué logros hemos alcanzado, y también en qué aspectos tenemos mayores limitaciones.	Los docentes aplicaron instrumentos para obtener información sobre lo que realizamos y determinar los aspectos en que destacamos y en los que podemos mejorar. La evaluación nos la dieron a conocer para tomar conciencia de lo aprendido y en qué y cómo debemos mejorar.	Los estudiantes junto con los docentes participamos para preparar y aplicar actividades e instrumentos de evaluación.
<i>Partenariado</i>	El proyecto fue diseñado por una sola institución, normalmente la escuela que nos proporcionó el acceso al espacio de servicio.	El proyecto lo diseñó la escuela, pero se necesitó de una organización externa a la escuela para que el servicio fuera realizado allí.	El proyecto fue diseñado por una institución externa a la escuela y los estudiantes realizamos el servicio de acuerdo con lo establecido previamente por ambas instituciones.	La idea del proyecto surgió de forma conjunta entre dos o más organizaciones con el propósito de diseñarlo, aplicarlo, evaluarlo y celebrarlo conjuntamente.
<i>Consolidación en centros educativos</i>	El aprendizaje servicio estuvo presente en esta escuela porque algún docente realizó un proyecto o porque se conoció la experiencia realizada en otra escuela.	Los proyectos de aprendizaje servicio que realizó un docente tuvieron el reconocimiento del equipo directivo de la escuela y el apoyo de otros docentes.	El aprendizaje servicio estuvo presente en la escuela. Los docentes y directivos programaron los proyectos dentro de las actividades anuales y los tuvieron en cuenta para cuestiones de organización, vincularon los contenidos de las diferentes materias para el logro de los objetivos educativos.	En la escuela se analiza el contexto y sus puntos fuertes para llevar a cabo proyectos de aprendizaje servicio. Se planean en las actividades anuales de los diferentes grados y se asegura que se vinculen a las diferentes materias. Se programa el seguimiento de los proyectos y la evaluación de impacto en el aprendizaje del alumnado.

<i>Dinamismos/ Niveles</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>
<i>Consolidación en organizaciones sociales</i>	El aprendizaje servicio se conoció porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra institución.	La institución externa a la escuela se reconoció como una organización con funciones, educadores y de servicio a la comunidad, contempló la posibilidad de desarrollarlas a través del aprendizaje servicio y estableció la organización necesaria para la coordinación y el seguimiento de los posibles proyectos.	El aprendizaje servicio estuvo presente en el programa de actividades de la institución externa a la escuela, que contó con la estructura y el personal necesarios para asegurar la implementación de proyectos vinculados a sus objetivos.	La institución externa a la escuela analizó el contexto y los puntos fuertes para realizar proyectos de aprendizaje servicio. Recogió los proyectos en su planeación anual, programó los recursos y revisó las cuestiones organizativas para realizar proyectos aprendizaje servicio específicos.

Las actividades propuestas pretenden ser una herramienta que posibilite el desarrollo del proceso de participación de NNA en los centros escolares para generar escuelas democráticas y, a su vez, ciudadanos solidarios y comprometidos.

Participación de niñas, niños y adolescentes.
Nuevas conceptualizaciones y estrategias para
su promoción en el contexto escolar, Azucena de la
Concepción Ochoa Cervantes (coordinadora) publicado por
Ediciones Comunicación Científica S. A. de C. V., se terminó publicó
en abril de 2022, Ciudad de México.

La participación es un elemento fundamental para que las sociedades y las comunidades sean democráticas; sin embargo, si no se viven experiencias participativas, es difícil que se adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible su desarrollo. En este sentido, consideramos que la escuela es un escenario ideal para que niñas, niños y adolescentes (NNA) aprendan a participar. Cuando hablamos de participación en la escuela, no nos referimos sólo al derecho jurídico per se; nos referimos a un proceso que incide en cuatro dimensiones: la pedagógica, la política, la social comunitaria y la psicológica. Para desarrollar este proceso, es necesario que se reflexione sobre los obstáculos institucionales, pedagógicos y culturales que impiden poner en marcha experiencias genuinas de participación. Este libro pretende contribuir a esta reflexión y proporcionar herramientas que den la pauta para promover la participación del alumnado.

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes es doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Es fundadora y coordinadora del Observatorio de la Convivencia Escolar de la UAQ, integrante del comité directivo de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, de la Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad y de la Red Mexicana de Aprendizaje Servicio. Asimismo, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt.



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS
www.comunicacion-cientifica.com



<https://DOI.ORG/10.52501/CC.035>

ISBN: 978-607-99746-5-7



9 786079 974657