
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 25 Número 102

25 de septiembre 2017

ISSN 1068-2341

Participación Escolar e Inclusión Educativa: Un Estudio de Caso de Experiencias con Estudiantes de Secundaria Alta

Gabriela de Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)



Diego Ilinich Matus Ortega

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)
México

Citación: De la Cruz, G., & Matus, D. (2017). Participación escolar e inclusión educativa: Un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(102). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2979>

Resumen: Se estudia la participación escolar como un mecanismo de inclusión-exclusión educativa, mediante el análisis de experiencias de participación descritas por estudiantes de secundaria alta inscritos en planteles ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social de la Ciudad de México. Se recabó información a través de grupos focales que respondieron a las siguientes preguntas: ¿Qué situaciones desde el punto de vista de los estudiantes detonan su participación en los centros escolares? ¿Qué mecanismos institucionales perciben los estudiantes para orientar su participación y a qué tipo de situaciones dan respuesta? ¿Qué canales de participación construyen los estudiantes de manera emergente cuando las instituciones carecen de mecanismos y a qué tipo de situaciones dan respuesta? ¿Cómo perciben la participación escolar estudiantes de alto y bajo desempeño? Las respuestas se analizaron utilizando metodología cualitativa con enfoque fenomenológico. Los resultados permitieron identificar canales de participación formales e informales, estos últimos son

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 20-3-2017
Revisiones recibidas: 14-8-2017
Aceptado: 16-8-2017

reactivos ante distintas problemáticas al interior de los planteles. Contrastando las percepciones de estudiantes de alto y bajo desempeño, se aprecian distintos grados de implicación y participación. Las diferencias encontradas sugieren que es prioritario promover la participación de los estudiantes con bajo desempeño como una vía para favorecer su inclusión.

Palabras clave: Participación escolar; equidad; inclusión; valores democráticos; secundaria alta

School participation and educational inclusion: A case study of high school student experiences

Abstract: This study explores school participation as an educational inclusion-exclusion mechanism, through the analysis of participatory experiences described by high school students from schools located in areas of high social vulnerability in Mexico City. Information collected through focus groups answered the following questions: What situations, from the point of view of students, detonate their participation in schools? What institutional mechanisms do students perceive as guiding their participation and to what kind of situations do they respond? What emergent channels of participation do students construct when institutions lack mechanisms for it and to what kind of situations do they respond? How is participation by students of both high and low performance perceived? Responses were analyzed using a qualitative methodology with a phenomenological approach. The results identified channels of formal and informal participation; the latter are reactive to different problems within the campuses. Contrasting the perceptions of high and low performance students, different degrees of involvement and participation were identified and compared, suggesting that it is a priority to promote the participation of low performing students to favor their inclusion.

Keywords: School participation; equity; inclusion; democratic values; high school

Participação escolar e inclusão educacional: Um estudo de caso de experiências de estudantes do ensino médio

Resumo: Neste artigo a participação escolar é estudada como um mecanismo de inclusão-exclusão educacional, através da análise de experiências de participação descritas por alunos de escolas secundárias localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social da Cidade do México. As informações foram coletadas através de grupos focais que responderam às seguintes perguntas: que situações do ponto de vista dos alunos detonam sua participação nas escolas? Que mecanismos institucionais percebem para orientar sua participação e a que tipo de problemas ou situações respondem? Quais são os canais de participação que os alunos desenvolvem quando as instituições não têm mecanismos e a que tipo de problemas ou situações respondem? Como percebem a participação escolar os estudantes de alto desempenho e de baixo? As respostas foram analisadas usando métodos qualitativos com uma abordagem fenomenológica. Os resultados permitiram a identificação de canais formais e informais de participação, os últimos são reativos a diferentes problemas dentro das escolas. Contrastando percepções dos alunos de alto desempenho e de baixo, diferentes graus de envolvimento e participação são apreciados, as diferenças sugerem que promover a participação dos alunos de baixo desempenho é uma prioridade para promover a sua inclusão.

Palavras-chave: Participação escolar; equidade; inclusão; valores democráticos; ensino médio

Introducción

Para formar ciudadanos competentes debemos construir instituciones democráticas. Escuelas en las que los integrantes de la comunidad educativa tengan la oportunidad real de participar en las decisiones colectivas; escuelas en las que se construyan relaciones armónicas y se manejen los conflictos de manera pacífica; en donde se respeten y valoren las diferencias; y en las que exista un ambiente de justicia y preocupación por el bienestar de todos. (Delval & Lomelí, 2013, p. 84)

La presente investigación¹ tuvo como propósito indagar experiencias de participación escolar narradas por estudiantes de alto y bajo desempeño, inscritos en cuatro planteles de secundaria alta² ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social de la Ciudad de México. Este tipo de estudio, altamente focalizado, facilitó explorar cómo se vive y significa la participación en entornos escolares ubicados en contextos adversos, cuya población estudiantil en general proviene de sectores sociales marginados. La elección de los planteles y su población surgió de un genuino interés por aportar desde la investigación educativa a condiciones más justas que contribuyan al desarrollo del estudiantado. La indagación permitió encontrar evidencia sobre significados distintos en torno a la participación escolar dependiendo del desempeño de los estudiantes. Así mientras los estudiantes con un alto desempeño se mostraron más optimistas sobre su rol y la trascendencia de la participación escolar para la transformación de las condiciones escolares e incluso de su entorno social, los estudiantes con bajo desempeño de manera sistemática mostraron una franca apatía y desencanto ante cualquier acción que implicara su movilización. Estos resultados permiten apreciar que la participación escolar no sólo depende de los mecanismos institucionales y de la eficacia de los mismos, sino también se relaciona con las percepciones de los propios estudiantes sobre el poder de su participación, como sujetos de derecho con capacidad de expresión y decisión.

El estudio de la participación escolar en población juvenil resulta relevante por su aporte a la generación de culturas escolares democráticas. Además, permite explorar al interior de los centros escolares los mecanismos institucionales o emergentes con que los jóvenes hacen frente a distintas problemáticas que demandan su involucramiento y toma de decisiones.

El presente artículo se divide en cinco secciones. En la primera se examina de manera general el estado de la participación escolar desde el análisis de ciertas políticas educativas en el contexto de México. En la segunda sección, se examina a la participación escolar desde dos vertientes complementarias: como una palanca para la generación de culturas escolares democráticas y desde la necesaria construcción de condiciones justas para priorizar el empoderamiento de aquellos estudiantes que de manera reiterada e insidiosa han sido excluidos de los sistemas educativos. En la tercera parte, se presenta el encuadre metodológico para el estudio de la participación escolar en cuatro planteles de secundaria alta orientados a la formación profesional técnica situados en la Ciudad de México. En la cuarta parte se presentan los resultados del estudio, donde se exponen dos tipos de canales de participación: institucionales y reactivos, además se contrastan las experiencias referidas por estudiantes de alto y bajo desempeño. Dicho contraste permitió valorar que en general los estudiantes con bajo desempeño descalifican tanto los canales de participación escolar institucionales, así como los posibles canales reactivos que se gestan desde la comunidad estudiantil. Lo anterior desde el campo de la investigación y la intervención educativa exige priorizar la

¹ Investigación realizada gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT (número de proyecto IN300116).

²Para fines de este escrito se optó por considerar la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2013). En México la secundaria alta corresponde a los estudios de bachillerato.

participación incluyente de los estudiantes con bajo desempeño. Por último, en la quinta sección se discuten los resultados y se describen una serie de recomendaciones para promover la participación escolar desde la generación de culturas escolares inclusivas.

La Participación Escolar en Secundaria Alta desde la Política Educativa en México

El análisis de la participación escolar requiere considerar el diseño institucional que existe en el sistema educativo, ya que el comportamiento de los sujetos se encuentra relacionado con las reglas y los incentivos que se desprendan de dicho plano. Si bien no es el objetivo principal de este trabajo realizar un análisis sobre el estado de los procesos de institucionalización, si es importante exponer las condiciones en que se presenta la participación en el sistema de secundaria alta en el contexto mexicano, ya que su ejercicio dependerá tanto de la estructura y dinámica escolar como de los elementos institucionales que la regulen y fomenten.

La teoría del neoinstitucionalismo utilizada en México recientemente para analizar los procesos y cambios institucionales en la educación superior (Ochoa & Buendía, 2016), nos permite abordar el fenómeno de la incidencia que tienen las instituciones sobre los cambios en las organizaciones. Cabe decir que esta teoría no considera que los sistemas normativos tengan una influencia directa y unilateral sobre los individuos, sino que, existen elementos condicionantes hacia los actores sociales quienes, en última instancia, tienen la capacidad de adaptar e influir sobre dichos sistemas (Giddens, 2015; Scott, 2008).

Así, las instituciones serían entendidas como: “reglas escritas o culturales reconocidas como aceptables, que hacen posible la cooperación y el intercambio humano, pero también se les concibe como comportamientos o instancias sociales que, por su acción repetida y subsecuente aceptación, constituyen referentes de acción” (Ochoa & Buendía, 2016, p. 3), de lo cual emerge la consideración de la existencia de referentes normativos que inciden en las prácticas que se desarrollan al interior de las organizaciones o planteles escolares, debido a que es a través de los procesos de institucionalización que se logran cristalizar las obligaciones y las reglas (Meyer, 1977), existiendo una relación entre los cambios institucionales y sus consecuencias en los cambios de las organizaciones (Powell & DiMaggio, 1999). En el mismo sentido como comenta Del Castillo (2005), se ha encontrado que el seguimiento de las reglas establecidas desde el plano institucional tiene consecuencias positivas para los planteles escolares, como otorgamiento de apoyo y de legitimidad. Lo anterior apunta a la existencia de una vinculación –no perfecta– entre las políticas de educación y las prácticas educativas al interior de los planteles.

En México los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes (NNA) se encuentran en proceso de fortalecimiento y de implementación, ya que ha sido recién en el año 2014, con la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), que se ha promulgado un cuerpo normativo que garantiza y establece los derechos de la niñez, aunque con anterioridad existieron otros referentes, como la Convención de los Derechos del Niño. Sin embargo, la promulgación de esta ley no es suficiente para su implementación, haciéndose necesario que existan instancias, procesos, reglamentos y autoridades que hagan valer estos derechos en la práctica, por ejemplo, el derecho a la participación en la educación. Uno de los elementos que pueden dar cuenta del estado de los derechos mencionados por la Ley, es el nivel de armonización legislativa que exista en las diferentes normatividades, documentos y programas del sistema educativo mexicano.

En el caso de la educación secundaria alta, y después de realizar una revisión de los principales documentos rectores de dicho nivel educativo, se encuentra que la presencia del derecho

a la participación de los estudiantes está presente en algunos documentos, pero no existen reglamentos o procesos claramente definidos.

Según la LGDNNA (2015), en México las autoridades en todos sus niveles tienen la obligación de garantizar el derecho a la participación de las NNA, para lo cual realizarán acciones y tomarán medidas para promoverla (Art. 2; Art. 13), siendo este derecho un principio rector de la Ley (Art. 6). En el ámbito específico de la educación se deben de: “Establecer mecanismos para la expresión y participación de niñas, niños y adolescentes, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez que le permita atender y tomar en cuenta sus intereses y preocupaciones en materia educativa” (Art. 57, fracción XV), así como inculcar: “...sentimientos de identidad y pertenencia a su escuela, comunidad y nación, así como su participación activa en el proceso educativo y actividades cívicas” (Art. 58, fracción 3).

De esta normatividad se desprenden elementos que quedan claramente expuestos no sólo en la LGDNNA, sino también en las *Aportaciones técnicas de UNICEF México para la elaboración del Reglamento de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (2015). Sobre la participación, se establecen puntos medulares para la inclusión de los jóvenes en la toma de decisiones:

- *Participación de acuerdo con la capacidad de los estudiantes.* Los mecanismos de participación que se conforman al interior de las organizaciones deben de establecer metodologías claras que tengan en cuenta la diferencia de edad, y el grado de madurez y desarrollo de las NNA, para no excluirlos de la participación.
- *Participación plena de los estudiantes.* La participación de los estudiantes no debería ser manipulativa, apegada a los intereses de los adultos, sino inclusiva y vinculante, a fin de evitar los esquemas que utilizan la participación de los alumnos de manera decorativa o formal.
- *Establecimiento de mecanismos para el fomento y desarrollo de la participación en las escuelas.* Los mecanismos de participación creados deben de ser universales, representativos y conformar espacios deliberativos permanentes en donde se escuchen activamente a los alumnos.

En la Ley General de Educación (LGE, 2017) el derecho a la participación de los alumnos se encuentra referido de manera específica en tres artículos. En el Artículo 2 donde se menciona que: “En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes” (p. 1). En el Artículo 7 fracción V, donde se señala: “infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad” (p. 3). Y en el Artículo 28 bis fracción III: “propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” (p. 15).

En la LGE la referencia a la participación de los jóvenes estudiantes es reducida, ya que no profundiza en lineamientos específicos que la garanticen y fomenten, como si se detallan en el Capítulo VII de la participación social en la educación (por ejemplo, en la reiterada figura de los consejos de participación).

Por su parte, si se hace una revisión del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Secretaría de Educación Pública, 2013), se identifica que para el gobierno la participación de los jóvenes estudiantes, en relación con las condiciones y a la toma de decisiones de los planteles, no es un elemento medular, por lo que se carece de una metodología para generarla.

En el mismo sentido, el Modelo Educativo para la educación obligatoria (2017) habla de manera general y ambigua acerca de la participación, por ejemplo, al mencionar una "...participación fructífera en la sociedad y la economía" (p. 47). En momentos se hace referencia a la participación, pero relacionándola con elementos específicos como la participación social, la participación familiar o la participación de las mujeres, sin un desarrollo puntual de la participación de los estudiantes, sobre todo pensando en la toma de decisiones, aunque se reconoce la *participación activa* para generar ambientes de aprendizaje (p. 83).

En estos documentos rectores de la educación obligatoria, la participación aparece como una categoría subordinada y desdibujada en otros rubros o categorías, lo cual es un problema debido a que no se le da un papel prioritario ya sea en la construcción de ambientes de aprendizaje, en la formación ciudadana, en la formación académica, en las condiciones del espacio escolar o en la toma de decisiones.

En los Acuerdos 442 (2008a) y 444 (2008b) de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en los cuales se abona a un marco curricular común, se nombra a la participación como una competencia genérica. En el Acuerdo 444, capítulo II denominado *De las competencias Genéricas*, Artículo 4, numeral 9, se describe a la participación con responsabilidad en la sociedad, para ello se espera que los estudiantes:

Privilegien el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos; tomen decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad; conozcan sus derechos y obligaciones como mexicanos y miembros de distintas comunidades e instituciones y reconozcan el valor de la participación como herramienta para ejercerlos; contribuyan a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad y actúen de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantengan informados. (pp. 4-5)

Como se observa, dicha descripción apela a un carácter meramente prescriptivo, dejando de lado cómo se instrumentará dicha participación en los entornos escolares. Por su parte, en el Acuerdo 447 (2008c) dentro de las competencias solicitadas a los docentes, se incluye la promoción y la estimulación de la participación de los estudiantes.

Por último, y quizás como un eje relevante, se encuentra el programa *Síguelo. Caminemos juntos* (2011). Este programa, que surge de los lineamientos establecidos en la RIEMS, busca articular seis programas³ que atiendan: "demandas y necesidades académicas, vocacionales, afectivas, socioeconómicas, y de detección oportuna de problemáticas de abandono de estudios por parte de la población estudiantil" (p. 6). De manera particular el programa *Construye T*⁴, tiene como propósito el fortalecimiento de las capacidades de la escuela, con el fin de desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, mejorando con ello el ambiente escolar e impactando de manera indirecta la prevención de conductas de riesgo, la reducción del abandono, el mejoramiento

³ Los programas son: Sistema de alerta temprana (identificación de estudiantes en riesgo), Sistema Nacional de Tutorías Académicas (académico), Programa de Orientación Vocacional (área vocacional), Construye T (psicosocial y afectivo), el Programa de Becas y Programa de Fomento a la Lectura.

⁴ En el programa Construye T participan instituciones federales, estatales y particulares ubicados en zonas rurales y urbanas de las 32 entidades que integran México. En el ciclo 2014-2015, se reportaron 2,500 instituciones participantes y para el ciclo 2015-2016 alcanzó 4,112 planteles de un total de 20,383 (cifra reportada en el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>).

del desempeño académico y la constitución de procesos de aprendizaje relacionados a los intereses de los educandos. Sobre la participación escolar, se destaca uno de sus objetivos: “Desarrollar acciones de gestión participativa para mejorar el ambiente escolar, de tal forma que promueva el sentido de pertenencia en la comunidad educativa” (p. 14). A pesar de este señalamiento, el programa al igual que las anteriores referencias, no profundiza en los mecanismos para fomentar e incentivar la participación plena de los estudiantes al interior de los planteles, aunque se comenta que este elemento forma parte del programa. Por ejemplo, al señalar las habilidades que promueve en la dimensión *Elige T* se resalta la habilidad de la *toma de decisiones*, pero no se explica a qué tipo de decisiones se refiere, ni el nivel de corresponsabilidad que implican tanto para los estudiantes como para las autoridades educativas. De la misma manera, al señalar *acciones de gestión participativa*, estas no se definen ni tienen mayor seguimiento en el documento. Por estas razones se considera que la participación de los jóvenes estudiantes en las instituciones de secundaria alta no es una prioridad para el sistema educativo mexicano, en tanto se carece de una teoría y una metodología que oriente la canalización y el fomento de este derecho.

Habiendo dado cuenta de algunos referentes de la participación escolar en secundaria alta desde la política educativa en México, a continuación, se examinará la participación escolar desde marcos teóricos que promueven la conformación de culturas escolares democráticas.

La Participación Escolar y la Conformación de Culturas Escolares Democráticas

La participación escolar conforma un elemento reiterado de investigaciones que han estudiado los procesos de democratización al interior de las instituciones escolares. Como objeto de estudio, la participación escolar en las últimas décadas ha cobrado un peso relevante como un dispositivo que trasciende el ámbito escolar e impacta los valores sustanciales de una sociedad democrática (Guarro, 2005; Muñoz, 2011; Puig, 2000; Reimers, 2003; Santos, 2006). Si bien la participación escolar se ha analizado desde distintas perspectivas teóricas, es importante subrayar que se aprecia el peso de aproximaciones basadas en teorías críticas (recuperado los aportes de Freire y Giroux) las cuales han puesto en el centro a la participación escolar como un mecanismo que coadyuva a la generación de condiciones escolares basadas en la igualdad y la equidad, que en última instancia promuevan la toma de decisiones, la autonomía y la emancipación del estudiantado como ciudadanos plenos y con derechos, por lo que la participación escolar es una expresión de la inclusión tanto educativa como social. Un ejemplo al respecto es el trabajo realizado por Maiztegui (2007) quien analiza la participación como un elemento crucial para promover experiencias educativas ciudadanas y como una vía para adquirir mayor sensibilización e implicación con la vida pública y las problemáticas sociales.

Pese a la relevancia de la participación escolar existen vacíos sustanciales a nivel práctico y de reglamentación (Zurita, 2013) que fomenten y regulen la participación de los jóvenes al interior de los centros escolares (Matus, 2016). Al respecto, Landeros y Chávez (2015) después de un examen minucioso de reglamentos escolares de educación básica en México, llegaron a la conclusión de que la participación escolar:

No parece ocupar un lugar relevante en la convivencia escolar, al menos no en la regla escrita, donde deberían explicitarse los procedimientos y espacios para la participación de niños, niñas y adolescentes. De modo que la capacidad de ejercicio —entendida como tener condiciones para tomar decisiones, organizarse con otros e involucrarse en acciones específicas, no para atender asuntos del currículo prescrito, sino para tomar iniciativa en la resolución de asuntos de la vida cotidiana de la

escuela— parece encontrarse poco estimulada, e incluso desactivada. (Landeros & Chávez, 2015, p. 95)

En el caso de la secundaria alta, la situación no parece ser diferente a la reportada por Landeros y Chávez (2015), ya sea porque se considera que los jóvenes no cuentan con las habilidades o los conocimientos necesarios para participar en la toma de decisiones (Cook-Sather, 2002) o porque sus propuestas se califican como irreales y que conllevan grandes e innecesarios costos de transacción (Hopma & Segear, 2015). Al interior de las escuelas, en la mayoría de los casos, cualquier tipo de organización estudiantil como Asociaciones o Consejos tienden a promoverse con cautela y extrema vigilancia ya que se asume que podrían detonar conflictos e incluso actuar como opuestas al régimen de las autoridades escolares (San Fabián, 1997). Este tipo de problemáticas han limitado la participación de los jóvenes al interior de las escuelas o la han reducido a la toma de decisiones secundarias.

San Fabián (1997) desde la década de los 90s, refería que la implantación de modelos participativos en los centros escolares había seguido un camino plagado de dificultades, en gran medida porque llegaban a instrumentarse desde una perspectiva gerencial y jerárquica. Si bien en las últimas décadas se ha apostado por sistemas educativos basados en la autogestión, el trabajo colegiado y la responsabilidad compartida, sigue imperando cierto control y verticalidad en la toma de decisiones. Para dicho autor, el término de participación no es unívoco, sin embargo: “alude a cierto grado de equilibrio en las relaciones de poder a la hora de establecer objetivos y estrategias que afectan a los diferentes miembros de una organización” (San Fabián, 1997, pp. 11-12). Además, para el autor en cuestión, la participación escolar es graduada y mediada formalmente por las instituciones, sin embargo, hay expresiones de la participación informales que se manifiestan al margen de las asignaciones oficiales. En este sentido, la participación escolar se mueve en un continuo que va de condiciones institucionales formales para participar hasta canales informales que surgen al margen de lo institucional y que de alguna manera son una respuesta emergente a los canales formales. Siguiendo a San Fabián (1997) otro aspecto de interés es el *qué* de la participación escolar, es decir cuál es el propósito y objeto de la misma. Al respecto se pueden clasificar expresiones de la participación escolar destinadas a actividades instrumentales y de poca injerencia en la vida democrática de las instituciones escolares (participación escolar de bajo impacto como lo refiere Bischoff, 2016) o expresiones de la participación escolar que gravitan en torno a situaciones relevantes de la comunidad, donde se toman decisiones que impactan la estructura y organización de los centros escolares (participación escolar de alto impacto).

Conviene advertir que la participación escolar puede darse en dos niveles/contextos diferenciados: el aula y el centro escolar en su conjunto. Al respecto San Fabián (1997) señala que la participación escolar requiere:

La simbiosis entre los dos niveles de participación que se pueden dar en la escuela, uno el de la participación política y de gestión de la escuela, muy ligado al reconocimiento de los derechos del individuo como ciudadano, y otro el de la participación pedagógica o cogestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se trata de implicar y desarrollar en el alumnado la capacidad y responsabilidad de su propia formación de manera compartida. Disociar ambos procesos puede acarrear consecuencias negativas, toda vez que asumir sólo el proceso de participación en la gestión política del centro sin contenido educativo suele provocar sentimientos de apatía y desencanto. Por otra parte, propiciar un proceso auténticamente participativo desde la dimensión pedagógica exige que sea acompañado por contextos participativos más amplios, que actúan como cobertura de aquellos y están

conectados directamente con la solución de problemas y dificultades en la determinación del hecho educativo. (pp. 14-15)

Guarro (2005) aborda la participación como un elemento para la reconstrucción democrática y justa de la cultura escolar, para ello pondera el concepto de estructura social de participación el cual se refiere al sistema de normas y patrones culturales que rigen las relaciones sociales y los intercambios en el aula o en el centro escolar. Para dicho autor, esta estructura puede verse afectada por ciertos comportamientos elitistas que tienden a segregar a los estudiantes más vulnerables, en especial a aquellos provenientes de sectores marginados, por lo que dicha estructura social de participación demanda mecanismos que promuevan la equidad y la atención a la diferencia. El concepto de estructura social de participación resulta relevante pues está ligado al entramado que configura el discurso y la práctica pedagógica (Bernstein, 1990) así como la gestión de los aprendizajes, es decir, dicha estructura es inherente a las prácticas escolares y transmite una serie de valores que promueven o inhiben la configuración de escuelas inclusivas.

En la revisión de investigaciones sobre participación escolar se destacan estudios que desde perspectivas metodológicas como la investigación-acción, han insistido en la promoción de la participación escolar como una vía para convertir a las escuelas en células para la transformación cultural y mejora social de las comunidades en donde se encuentran ancladas. Por ejemplo, para Aguirre, Traver y Moliner (2012) la participación es un derecho fundamental sustentada en el diálogo horizontal que promueve la igualdad de oportunidades y la cooperación. Cuando se generan las condiciones y los espacios para la participación, según los autores citados, será posible configurar redes solidarias para la transformación y el desarrollo de la comunidad. Es de llamar la atención el abordaje que dichos autores hacen de la participación escolar en tanto refieren que un proyecto de inclusión no puede deslindarse de la comunidad y del contexto inmediato al entorno escolar, por lo que es importante extender su acción a la ciudadanía en general. Con lo expuesto hasta el momento se resume lo siguiente:

- a. La participación escolar es regulada por canales formales (institucionales) e informales (al margen de las disposiciones institucionales).
- b. Se distinguen variadas intensidades de la participación escolar las cuales podrían trazar un continuo de acciones instrumentales y de bajo impacto en la vida escolar hasta actividades sustanciales que demandan la toma de decisiones, cuyo impacto es mayúsculo tanto al interior de los centros escolares como en contextos exógenos.
- c. Es necesario un equilibrio entre la participación que se da al interior dentro de las aulas (en pro del trabajo colaborativo, el aprendizaje y autonomía del estudiantado) y aquella que promueve la institución en su conjunto (en pro del reconocimiento y el ejercicio de los valores democráticos).
- d. La participación escolar puede detonar procesos de reconstrucción democráticos y justos en torno a las culturas escolares.
- e. La participación escolar es una expresión que promueve culturas escolares inclusivas orientada al aprendizaje con equidad.
- f. La participación escolar trasciende los entornos escolares y tiene un impacto sustancial en las comunidades/contextos en donde se desenvuelven los estudiantes.

Participación Escolar como Dispositivo de Inclusión-Exclusión

Vista la participación escolar desde el marco de las tradiciones en torno a escuelas democráticas (Guarro, 2005) puede estudiarse desde dos vertientes. Por un lado, a través del marco de la llamada gobernabilidad democrática donde se pondera la distribución de poder a favor de mayor igualdad, la participación escolar puede analizarse desde la generación de condiciones organizativas que las instituciones instrumentan para fomentar la participación y la toma de decisiones ante situaciones cotidianas que atañen la dinámica escolar. Por otra parte, las escuelas democráticas concebidas como instituciones justas que persiguen aportar al aprendizaje de todos (en especial a aquellos sectores marginados), abre una veta de análisis altamente poderosa para indagar el papel de la participación escolar como un mecanismo que reconoce la diversidad y la pluralidad, valores esenciales de la educación inclusiva. A continuación, se abordan ambas perspectivas y su relación con la participación escolar.

Participación escolar como dispositivo de inclusión-exclusión desde las condiciones organizativas de las instituciones escolares. Desde el ámbito de la organización escolar, la participación escolar puede tener efectos en tres ámbitos: el personal, el institucional y el social. Desde el ámbito de lo *personal*, los estudiantes al formar parte de la generación de proyectos y la toma de decisiones acaban por desarrollar habilidades y competencias que les permiten redimensionar el impacto que sus acciones pueden tener al interior de la sociedad. Así, desarrollan habilidades relacionadas con liderazgo (Hopma & Sergeant, 2015), el trabajo en equipo y la distribución de tareas, además se encuentran más motivados con sus estudios (Yamashita, Davies & Williams, 2010). Para Maiztegui (2007) la participación en la esfera personal contribuye a fortalecer las estructuras de personalidad, la autonomía y la seguridad para enfrentar nuevas circunstancias asumiendo responsabilidades, además aporta al empoderamiento de la persona en tanto desarrolla mayor control de sí misma y su entorno. Este universo que los estudiantes encuentran al participar y en torno al cual se constituyen, acaba por generar un círculo participativo que los orienta hacia nuevos espacios y niveles de participación con mayor autonomía (Hart, 1992).

En el plano *institucional*, se ha encontrado que la participación de los jóvenes tiene efectos positivos para una convivencia escolar armónica, democrática y para la constitución de ambientes de aprendizaje. Se observa que cuando los jóvenes participan y logran ejercer presión, el desarrollo de la institución mejora (existe un acercamiento entre la identidad de la escuela y la de los estudiantes), la relación entre los adultos y lo jóvenes se optimiza adquiriendo mayores niveles de comprensión, además las decisiones que se toman son más eficientes y legítimas que cuando falta el punto de vista de aquéllos (Cook-Sather, 2002; Zeldin, 2004). Ello es así, porque los jóvenes y en este caso los estudiantes, poseen un punto de vista único tanto de su experiencia como de la cultura escolar. Al respecto Cook-Sather (2002) refiere:

Siempre que excluimos estas perspectivas [las de los jóvenes] de nuestras conversaciones acerca de la escolarización y la forma en que necesitaría cambiar, nuestros esfuerzos de reforma están contruidos sobre una imagen incompleta acerca de la vida en los salones y las escuelas y sobre cómo esta vida se puede mejorar. (p. 2)

Desde el ámbito de lo *social*, la participación está vinculada con la formación para la ciudadanía, la cual se refiere a la dotación de conocimientos, habilidades y valores que orientan la calidad ciudadana de los estudiantes, en la medida que le corresponda a la escuela. La participación al interior de la escuela coadyuva a la construcción de una ciudadanía activa y crítica, que acaba por reforzar la calidad de la democracia (Delval & Lomelí, 2013). En general, existe cierto consenso al

señalar que la participación de los jóvenes acaba legitimando⁵ la toma de decisiones al interior de la escuela haciendo que estas decisiones sean más completas, a la par que aporta al desarrollo de habilidades cívicas y mayor conciencia social.

El alcance de la participación escolar puede valorarse considerando el nivel de inclusión en la toma de decisiones de los estudiantes. Uno de los modelos de participación que pone especial énfasis en la toma de decisiones es el propuesto por Shier (2001), el cual partiendo de Hart (1992), presenta un modelo de participación que se enfoca en distintos niveles de participación efectiva. Este modelo integra cinco niveles, los cuales van desde la participación como disposición de los adultos de escuchar y orientar la participación de los estudiantes cuando estos tienen la iniciativa, hasta el nivel más alto donde los estudiantes comparten el poder y la responsabilidad en la toma de decisiones con los adultos. En la lectura de estos niveles de participación que presenta Shier (2001) se identifican elementos que aportan al análisis de las experiencias participativas:

- La participación en la toma de decisiones es uno de los criterios principales para observar el nivel de inclusión de los estudiantes.
- La participación no es lineal ni progresiva.
- Es necesaria la existencia de un ambiente institucional favorable que promueva la participación.
- La participación se refuerza y desarrolla cuando existen marcos y acuerdos formales que la regulan.
- Se requiere un análisis concienzudo de la institución escolar respecto a los espacios y las áreas en donde se puede ejercer la participación escolar.

La participación escolar vista desde la estructura y organización de los centros escolares permite trazar un continuo de experiencias de inclusión-exclusión reguladas por las condiciones institucionales para participar lo cual contempla, entre otras cosas, que las escuelas estén o no organizadas democráticamente, así como que existan las estructuras, los espacios y la voluntad para que se dé la participación en ellas. Esto se puede observar, por ejemplo, en la presencia de estudiantes en los espacios de gestión y toma de decisiones, en el mejoramiento de la convivencia y de la comunicación o en la distribución de las responsabilidades al interior de la escuela (Susinos & Ceballos, 2012). Sin embargo, el que existan las condiciones organizacionales para favorecer la participación de los estudiantes no garantiza que el tipo de decisiones sobre las que pueden actuar los estudiantes sean de trascendencia para la escuela. En este sentido podrían identificarse por lo menos cuatro tipos y grados de participación escolar:

- a. *Participación incluyente central*: cuando existen mecanismos institucionales que promueven la participación del estudiantado y esta tiene un peso central en la dinámica escolar. En este tipo de participación hay mayor autonomía y colaboración del estudiantado en pro del bienestar común. Los estudiantes comparten la toma de decisiones con los adultos, en la medida que sus capacidades cognitivas y emocionales lo permitan (Fielding, 2011; Hart, 1992). Incluso algunos autores como Shier (2011), afirman que el grado máximo de esta

⁵ Para Berger y Luckmann (2001) la legitimidad de las decisiones que toma la autoridad no es algo que se establece en un momento, sino que se debe reforzar y re-conceptualizar hacia las nuevas generaciones, las cuales ya no cuentan con el conocimiento de las causas y las razones que llevaron a la escuela a mantener el orden que impera en la toma de decisiones. Así, el ejercicio del poder es relacional y no substancial, es decir, no se sostiene en una figura o en algún ente, sino que se configura en las relaciones que mantienen los actores.

- participación se presenta cuando los alumnos no sólo comparten la toma de decisiones con los adultos, sino que cuentan con la posibilidad de vetar o votar en contra de lo que aquéllos propongan.
- b. *Participación incluyente instrumental*: pese a que existen mecanismos institucionales para la promoción de la participación, esta tiene un peso instrumental y decorativo. Supone un tipo de participación donde los jóvenes funcionarían como insumos, no como sujetos que aportan a la construcción y constitución de proyectos, así se les utilizaría como mera *fachada*. Algunos ejemplos son actividades de colecta, presencia en actos protocolarios, uso de la imagen de los estudiantes en fotos para promocionar actos institucionales, etc. Los estudiantes no participan en la toma de decisiones, ni en la configuración de los sentidos de las actividades las cuales se les presentan como ajenas y distantes.
 - c. *Participación reactiva*: cuando no existen los mecanismos institucionales que faciliten la participación de los estudiantes, sin embargo, estos llegan a organizarse y responden ante inconformidades generando canales emergentes a lo institucional.
 - d. *Exclusión en la participación*: carencia de mecanismos institucionales que faciliten la participación de los estudiantes. La exclusión también puede generarse ante la prohibición y la falta de espacios con que se encuentran los estudiantes al tener la intención de participar. Lo anterior puede generar una débil afiliación y compromiso con la dinámica institucional y devenir tensiones contenidas.

Estos cuatro tipos de participación nos permiten trazar el cuadrante expuesto en la figura 1.

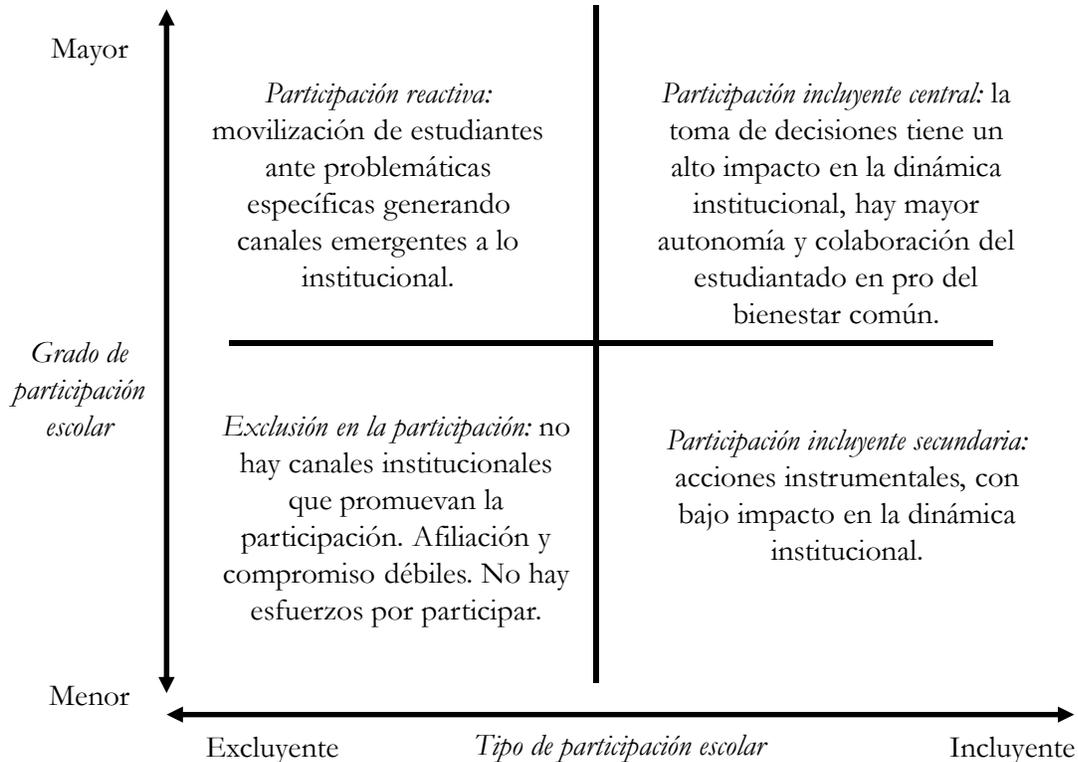


Figura 1. Cuadrante de la participación escolar.

Las experiencias de participación independientemente del lugar que tengan en el cuadrante que se propone, están marcadas por tres elementos: la *apertura* que existe hacia la participación de los jóvenes por parte del conjunto institucional; las *posibilidades* con que cuentan los estudiantes para ello (espacios, recursos, conocimientos, habilidades); y un último elemento es la *obligación* que existe a nivel normativo e institucional para fomentar y desarrollar actividades y procesos que incluyan a los estudiantes (Shier, 2001).

Participación escolar como dispositivo para la justicia e inclusión educativa. Como se mencionó en párrafos anteriores, la participación escolar vista desde aquellas tradiciones sobre escuelas democráticas que apuestan por la generación de condiciones justas y equitativas para todos (Aplee & Bean, 2005; Connell, 2006; Darling-Hammond, 2001), ponen en el centro el derecho a participar como una vía para el reconocimiento a la diversidad tanto de capacidades, como de entornos sociales y culturales altamente heterogéneos y dispares en los que se desarrollan los estudiantes. En este contexto, la participación escolar se valora como una estrategia para emancipar y darle voz a aquéllos que históricamente se han mantenido al margen de la toma de decisiones y han sido sometidos ya sea a través de expresiones de violencia simbólica o violencia manifiesta al dominio del poder hegemónico, generando prácticas de exclusión de los sistemas escolares. Así la participación escolar como dispositivo para la justicia e inclusión educativa centra el foco de atención en los estudiantes que por diversos factores han tenido un papel relegado en la toma de decisiones de los centros escolares.

En la literatura sobre factores relacionados con el abandono escolar y con niveles bajos de afiliación con los estudios, generalmente se encuentran tres tipos de factores: los individuales, los escolares y los sociales. Si bien la escuela como institución escolar no puede convertirse en una entidad que supla las carencias económicas, sociales e incluso culturales con que contienden los estudiantes, si puede generar desde la dinámica institucional, condiciones más justas para el aprendizaje y la construcción de espacios para la participación (libre expresión, toma de decisiones, autonomía y reconocimiento) que permitan situar la acción educativa como una ejercicio político, donde se asuman responsabilidades de manera recíproca entre las instituciones educativas y las comunidades escolares en torno al bienestar común, que en última instancia coadyuven a la transformación de las condiciones externas en las que se desarrolla el estudiantado.

Por su parte, la literatura sobre justicia social (JS) ha aportado diversas propuestas en torno a cómo configurar los espacios públicos y orientar las interacciones sociales para beneficiar de los bienes e incluir en los procesos de toma de decisiones a la mayoría de los individuos que forman parte de una comunidad. Las teorías varían en sus planteamientos, pasando de enfocarse en la distribución de bienes a través de una *posición original* que garantiza igualdad de condiciones desde un *modelo formal* de distribución (Rawls, 2006), hasta las posturas más amplias que abogan por considerar también las capacidades (Sen, 2010) y las oportunidades reales de participación en la toma de decisiones por parte de los individuos (Nussbaum, 2007; Young, 2000).

La propuesta de Rawls (2006) centrada en la justicia distributiva describe la manera en que los bienes se encuentran *distribuidos* en la sociedad. Para ello parte de un escenario ideal que denomina posición original, en el cual se formularían los principios que regularán la vida social. Entre los bienes que propone Rawls se encuentran los derechos y las libertades, de movilidad y ocupación, de poderes y prerrogativas, de ingreso y de respeto a los individuos. Sin embargo, la propuesta de dicho autor ha sido criticada. Se ha señalado que es instrumental-formal y por lo tanto se centra en los medios (bienes primarios) y no en la libertad-capacidades de las personas para poder cristalizar la utilización de esos medios que se distribuyen (Sen, 2010); además la posición original —que es una consecuencia de la lógica contractualista— ignora las características personales de los individuos (Nussbaum, 2007) lo cual deriva en un principio de homogeneidad que limita el

reconocimiento de los actores. Por ello, se ha subrayado la necesidad de ampliar la repartición hacia los bienes asociados, como sería la participación o el acceso al poder, lo cual sólo puede concretarse a través de un análisis de los procesos y no de una versión extendida de los bienes medibles y cuantificables (Young, 2000).

Si bien es imperiosa e innegable la existencia de los bienes primarios en las instituciones educativas, no se puede asumir que ello es lo único que influye para garantizar relaciones libres y entornos justos e inclusivos. De ello se desprende la importancia de preguntarnos si la escuela, como institución y no sólo como ente material, procura entornos que garanticen la libertad real a participar en la toma de decisiones, así como la formación de capacidades que le permitan a los estudiantes hacer uso de los bienes en torno a sus intereses y sus necesidades.

Para Sen (2010) los estudios de la justicia social, que se han desarrollado en múltiples disciplinas y temáticas, presentan en una de sus vertientes –la teoría trascendental– un problema fundamental: muchas veces se orientan hacia los modelos ideales o trascendentales de la justicia, descuidando la vida real de las personas, lo cual puede apreciarse también en la investigación educativa. Para Sen es importante que la propuesta de la teoría de la justicia social aborde también los *logros* o *vidas reales* de los individuos, para ser conscientes de la manera en que se les presentan los problemas o situaciones según sus experiencias particulares. La cuestión sería ubicar si las condiciones formales e institucionales logran atender el criterio de libertad de los individuos y las capacidades-particularidades con que cada sujeto cuenta, ya que en ello estriba la posibilidad de abordar la cuestión de la justicia de una manera inclusiva y sustancial (Sen, 2010). Así, existe la apertura para pensar el campo educativo desde las posibilidades –las cuales no se distribuyen, sino que se presentan– que tienen los alumnos para desarrollar sus capacidades, y no sólo abordar la inclusión y la justicia escolar desde el acceso, el equipamiento o la normatividad.

Siguiendo esta argumentación, pero desde el enfoque que se ha llamado *Justicia Social como Participación*, Young (2000) ha señalado que la JS necesita una perspectiva más amplia para poder hacer frente a las dinámicas de opresión y dominación, por lo cual debe centrarse en los procesos políticos de las instituciones y de las interacciones, para quedar definida la JS como la eliminación de la dominación y la opresión institucionalizada (Young, 2000). A la par de observar junto con Rawls la existencia de una injusta distribución de bienes en la sociedad, aprecia también la existencia de una injusta distribución del reconocimiento social (Murillo & Hernández, 2011).

Young (2000) afirma que ampliar la discusión del paradigma distributivo implica pasar de pensar sólo en las personas como poseedoras o consumidoras atomizadas de bienes, a abordar también las acciones, la toma de decisión para esas acciones y la provisión de los medios para desarrollar y ejercer las capacidades. Así el elemento central de su propuesta son las estructuras para la toma de decisiones, debiendo primar sobre ellas un procedimiento democrático que asegure las condiciones de la JS, entendida como la eliminación de la opresión.

De ahí la importancia de pensar las experiencias participativas de los estudiantes desde el enfoque de la JS, ya que con ello se podría establecer un análisis que no contemple a los sujetos como entes individuales, dependientes o inertes ante la estructura escolar, y poder presentar un análisis que aporte en el conocimiento de los alcances que tiene su concepción de la participación y la participación efectiva al interior de los planteles, partiendo del principio de que los estudiantes tienen el derecho de participar en la toma de decisiones, si es que se busca establecer una organización y dinámica justa en las escuelas.

Las teorías de la JS que incorporan el análisis de los procesos institucionales que condicionan el acceso y las posibilidades que tienen los individuos a recursos materiales y no materiales, presentan una posibilidad inmejorable para pensar el papel y el rol que tienen los estudiantes en la toma de decisiones al interior de los planteles. Esto es importante para alcanzar un análisis profundo acerca de JS en las instituciones y reflexionar acerca de:

[...] lo que las personas están haciendo, de acuerdo con qué reglas institucionalizadas lo hacen, cómo lo que hacen y lo que tienen está estructurado por relaciones institucionalizadas que constituyen su posición, y cómo el efecto combinado de sus acciones tiene efectos recurrentes sobre su vida. (Young, 2000, p. 47)

En la siguiente sección se presentará el encuadre metodológico que sirvió de guía para investigar las experiencias de participación escolar relatadas por estudiantes de alto y bajo desempeño inscritos en cuatro planteles de secundaria alta con orientación profesional técnico ubicados en zonas de marcada vulnerabilidad social en la Ciudad de México. Las narraciones permitieron identificar canales de participación institucionales y reactivos, así como distintos tipos y grados de participación.

Encuadre Metodológico

El propósito general de la indagación fue analizar desde la visión de estudiantes de secundaria alta distintas experiencias de participación escolar. Al ubicar la unidad de análisis en las experiencias de participación escolar, se pretende enfatizar los procesos subjetivos que tienen lugar en los individuos y que acaban moldeando los sentidos que construyen en torno a la cultura escolar. Para Guzmán y Saucedo (2015), la experiencia es el producto de una acción subjetiva, la cual se encarga de dotar de ciertos sentidos a las vivencias que tienen los actores. La construcción de los sentidos mantiene una lógica dialéctica que se da entre éstos y la vivencia con la experiencia. Esto nos arroja la necesidad de tener en cuenta no sólo la cultura y el espacio escolar para entender las experiencias de los estudiantes, sino los sentidos que se van configurando a través de lo que los propios estudiantes consideran como importante en sus vivencias. Para guiar la indagación se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué situaciones o problemáticas desde el punto de vista de estudiantes detonan su participación en los centros escolares? ¿Qué mecanismos institucionales perciben los estudiantes para orientar su participación y a qué tipo de problemáticas o situaciones dan respuesta? ¿Qué canales de participación construyen los estudiantes de manera emergente cuando las instituciones carecen de mecanismos y a qué tipo de situaciones dan respuesta? ¿Cómo perciben la participación escolar estudiantes de alto y bajo desempeño? Para responder dichas preguntas se optó por una indagación de corte cualitativa orientada por el método fenomenológico, en tanto el estudio se centró en el análisis de las experiencias de los estudiantes recuperando sus vivencias, sentidos y significados en torno a la participación escolar.

Contexto de la Investigación

La indagación se realizó en la Ciudad de México en cuatro planteles de secundaria alta orientados a la formación profesional técnica⁶ pertenecientes al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)⁷. Los escenarios tienen en común estar ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social correspondientes a un Índice de Desarrollo Social bajo⁸.

⁶ En México la oferta educativa de secundaria alta se distribuye en tres grandes subsistemas: bachillerato general, bachillerato tecnológico y bachillerato profesional técnico.

⁷ El CONALEP es una institución federalizadas que surgió el 1978 como una alternativa para la formación de profesionales técnicos y con ello atender las demandas del sector productivo. En 1993 amplió su esfera de acción en capacitación laboral, vinculación intersectorial, apoyo comunitario y asesoría y asistencia tecnológica a las empresas. En 1994, comienza una reforma de su Modelo Educativo orientado al desarrollo de competencias. En el 2011, incorpora la formación de técnico bachiller, con lo cual se consolidan oportunidades para continuar con los estudios superiores. En México hay un total de 308 planteles, de los

Participantes

Para la selección de estudiantes en cada plantel se solicitó a las autoridades organizar grupos (muestras deliberadas) que cumplieran con los siguientes atributos:

- Estudiantes con alto desempeño académico: promedio global igual o mayor a 9.00 (en una escala de 5.00 a 10), aprobación de todas las materias y asistencia escolar regular.
- Estudiantes con bajo desempeño académico: promedio global igual o menor a 7.5, presentar tres o más materias reprobadas y asistencia escolar irregular.

Con el propósito de contrastar y validar la información recabada, por cada criterio se convocaron dos grupos (uno por cada turno) por plantel, dando un total de 16 grupos. En la tabla 2 se especifica el número de participantes por cada plantel seleccionado. En todos los casos se buscó que hubiese representatividad por sexo, semestre y carrera que cursaban los estudiantes.

Tabla 1
Número de participantes por planteles y criterios de selección

Planteles	Alto desempeño		Bajo desempeño		Total
	Grupo 1 (mat.)	Grupo 2 (vespertino)	Grupo 1 (matutino)	Grupo 2 (vespertino)	
A	8	10	10	10	38
B	7	6	8	8	29
C	9	9	9	9	36
D	10	10	8	10	38
	$\Sigma = 69$		$\Sigma = 72$		$\Sigma = 141$

Nota: Elaboración propia.

Técnica

Se utilizó la técnica de grupos focales. Dicha técnica tiene como característica principal el análisis y discusión de ciertas temáticas de manera grupal. La técnica se desarrolla en grupo en tanto resulta de interés la interacción y dinámica generada al interior del mismo, así como la construcción colectiva de respuestas e incluso de posibles soluciones ante temáticas que resulten de interés para el grupo. En cuanto al número de participantes se establece un mínimo de 6 y un máximo de 10. En el caso de la presente investigación, la técnica se utilizó como una vía exploratoria a fin de conocer desde la visión de estudiantes aspectos relacionados con la participación escolar. La pregunta detonadora de los grupos focales fue: *¿Consideran que la escuela alienta la participación de los estudiantes en la toma de decisiones? ¿por qué?* A partir de esta pregunta se promovió la discusión, lo cual permitió identificar las problemáticas o situaciones que los estudiantes visualizaban como espacios para la participación escolar; los canales de participación formales e informales; así como el grado de implicación y valor hacia la participación escolar.

cuales 27 se ubican en la Ciudad de México. Sobre la oferta amplia de carreras que ofrece CONALEP se sugiere consultar: <https://www.gob.mx/conalep>

⁸ Se consultó el Índice de Desarrollo Social (IDS) propuesto por el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal (2011). El índice integra seis indicadores: calidad y espacio disponible en la vivienda; acceso a electricidad; bienes durables; adecuación sanitaria; seguridad social y/o servicio médico; rezago educativo. Establece cuatro niveles para su medición: muy bajo, bajo, medio y alto.

Análisis de la Información

Para analizar la información se elaboraron categorías específicas que de manera dialógica surgieron de la revisión de la literatura y de las expresiones de los estudiantes en torno a la participación escolar. Como apoyo al análisis se utilizó el programa ATLAS.ti. Para validar las categorías derivadas del análisis se recurrió a la triangulación teórica y al juicio de expertos.

El análisis de la información permitió diferenciar: *a. Canales de participación institucionales*, los cuales integran programas y acciones que, desde el punto de vista de los estudiantes, los planteles coordinan e instrumentan para promover la participación escolar y, *b. Canales de participación reactivos o emergentes*, gestionados por los estudiantes como una respuesta a problemáticas o situaciones que aquejan su estadía escolar, ante la ausencia o la baja eficacia de los canales institucionales. Además, con el propósito de examinar la naturaleza de la participación escolar, se utilizó el cuadrante expuesto en la figura 1 y se contrastaron las experiencias reportadas considerando el desempeño académico de los estudiantes que integraron los grupos focales.

Para incorporar fragmentos de lo expresado por los participantes, se utilizaron los siguientes códigos: M (mujer) y H (hombre), AD (alto desempeño) y BD (bajo desempeño) así como un número consecutivo. Así, por ejemplo, el código *MAD* indica que corresponde a una *estudiante con alto desempeño*, por su parte *HBD* refiere que las palabras fueron expresadas por un *estudiante con bajo desempeño*. El código *COOR* se empleó para señalar las intervenciones del coordinador de los grupos focales.

Resultados

Canales de Participación Institucionales

Los estudiantes identificaron varios programas y acciones que los planteles escolares ponen a su alcance para fomentar la participación escolar. Para su análisis se agruparon en tres tipos: a) De retención y seguimiento; b) Sociales y recreativos y c) Orientados al cuidado del entorno escolar (interno y externo), tal como se aprecia en la figura 2:

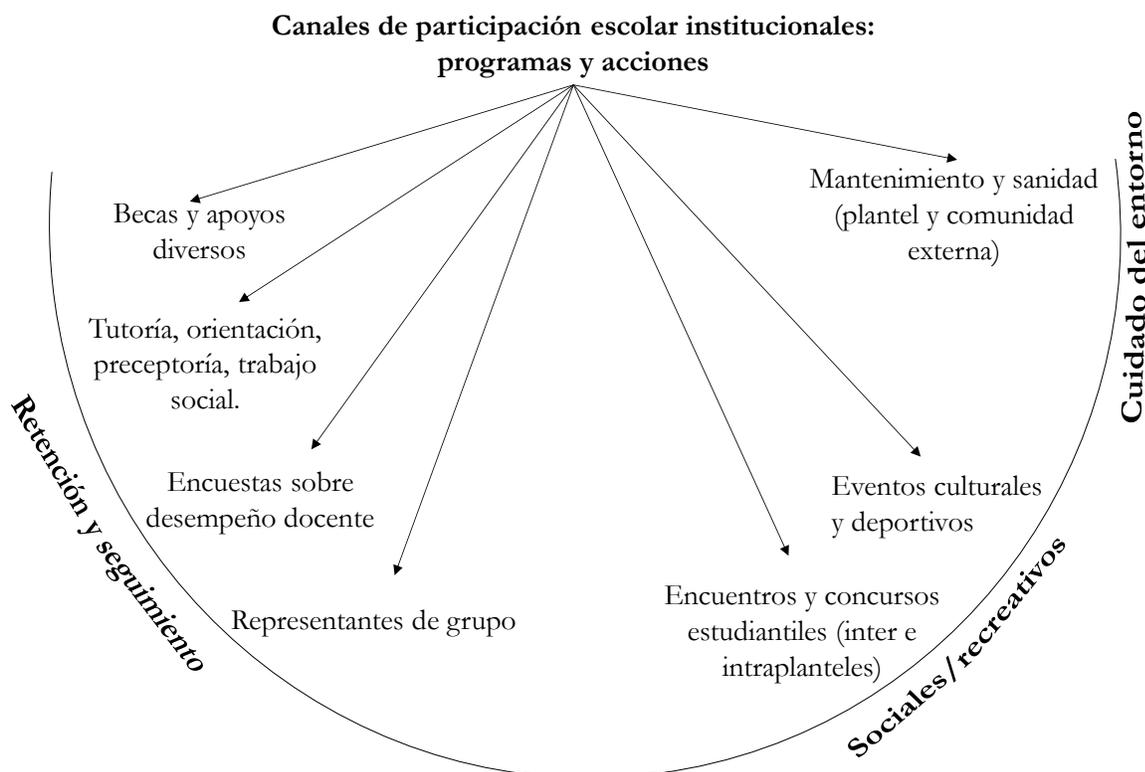


Figura 2. Canales de participación escolar institucionales (formales).

Programas y acciones de retención y seguimiento. Se caracterizan por ofrecer apoyos de distinta índole que coadyuvan a la permanencia y a la conclusión de los estudios. En este rubro se encuentran:

Becas y apoyos al aprendizaje. Las becas cumplen una función compensatoria ante carencias económicas, al respecto una estudiante señaló: “Te dan ciertas facilidades. Si investigan que tienes problemas económicos y que por eso vas a dejar de estudiar te dan becas. Tengo entendido que también dan becas en cuestión de alimentos y todo eso. Entonces te dan cierta facilidad, te motivan” (MAD1). La mayoría de las becas⁹ son asignadas y renovadas con base en el mérito académico, excluyendo a los estudiantes que reprobaban o bajan de promedio, en otras palabras, obtener o perder una beca se asume como una responsabilidad que recae en el estudiantado. Sobre los apoyos al aprendizaje destacan los que contribuyen a la mejora de habilidades y destrezas, así como al desarrollo personal y profesional. La siguiente cita es un ejemplo:

El semestre pasado tuvimos autogestión del aprendizaje y proyección personal y profesional, esos cursos nos ayudan a desarrollarnos en nuestro entorno. [Nos muestran] cómo participar, para participar en equipo y poder trabajar con los demás [...] no siempre vas a participar con los que tú quieres, somos personas y debemos

⁹ CONALEP cuenta con una gama amplia de becas. Entre ellas se encuentran: beca de manutención modalidad abandono, beca de excelencia, beca para la continuación de estudios (dirigido a militares, beca de formación (inserción al campo laboral), beca para prácticas (apoyo que se brinda durante la realización de prácticas profesionales, requisito obligatorio en la formación), al respecto se puede consultar: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Alumnos/becas/Paginas/default.aspx>

aprender a participar y compartir con los demás y conocer distintos puntos de vista (MAD2).

Como se advierte se reconoce la importancia de formar al estudiantado de manera integral, a fin de contribuir con la mejora del aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales para la convivencia y la participación.

Programas de tutoría, orientación, preceptoría y trabajo social. Sobre los programas de orientación se destaca el siguiente diálogo entre estudiantes con bajo desempeño:

- Supuestamente también está el área de orientación donde se supone se resuelven las problemáticas. Pero en vez de resolver nuestras problemáticas resuelven las de la Dirección y dicen: “¡acóplate a lo que ellos dicen!” (MBD1)
- ¡Ahí no estoy de acuerdo! en orientación a mí me ha tocado que si tú vas y expones tu caso te van a defender. Tienes que darles armas para que te defiendan. Ellos son los intermediarios con los de arriba. Si tú vas directamente con ellos [autoridades] de plano no te hacen caso [...] te mandan a orientación [...] en orientación expones tu caso y ellos si te ayudan (MBD2)

El diálogo expuesto deja entrever el papel de los programas de orientación y de los orientadores quienes resuelven problemas y son intermediarios ante la autoridad. La estructura institucional se aprecia jerárquica y con canales de comunicación indirectos, características opuestas a la generación de espacios para la participación escolar inclusiva. Sobre el tipo de problemas que resuelven los orientadores sobresalen los relacionados con la indisciplina al interior de las aulas, así se aprecia en la siguiente cita:

Hay mucha indisciplina en mi salón. Entra un maestro y ya les llamó la atención, en la siguiente clase el otro maestro también les llama la atención y ¡otra media hora perdida! Luego llaman a la señorita de orientación y otra regañada de media hora ¡es un gastadero de tiempo horrible en puro regaño! (MAD3).

La mayoría de los estudiantes con alto desempeño reconocen la importancia de las acciones que se desarrollan a través de los programas de tutoría, orientación, preceptoría y trabajo social, al respecto la siguiente cita:

Aquí en la institución realizan mucho: asesorías durante y después del semestre; en casos extremos si llegas a faltar te llaman por teléfono, sino contestas van a tu casa para hablar con tu tutor. Si es por cuestiones económicas te dan becas. Si es por cuestiones de alimentos, te brindan una beca de ayuda alimenticia (MAD4).

Sin embargo, se reconoce la falta de personal para atender las múltiples problemáticas, así se expresa en la siguiente cita: “A mí lo que no me gusta de la escuela es la falta de gente en áreas como psicología, porque hay muchos chavos que tienen muchos conflictos y los reflejan dentro del aula (MAD5)”. En esta última cita se significa cierta interpretación sobre el porqué de la indisciplina o la poca atención en clase. Pareciera que los estudiantes *problemáticos* tienen conflictos de índole psicológico, centrandolo en la persona más no en los procesos de enseñanza ni mucho menos en la dinámica institucional. Este tipo de percepciones tiende a generalizarse en las representaciones sobre los *malos estudiantes*, donde se asume que la problemática reside en aquéllos dada la falta de responsabilidad e involucramiento con sus estudios (Marchesi, 2004).

Evaluaciones sobre el desempeño docente. La evaluación que los estudiantes realizan sobre el desempeño de sus docentes es considerada como una expresión de la participación escolar. De manera periódica los estudiantes contestan cuestionarios, al respecto un estudiante expresó:

La misma escuela hace evaluaciones, nos llaman a hacer evaluaciones cada año para evaluar a los maestros en sus competencias, para ver cómo se están desarrollando [...] nos preguntan si están bien o mal, qué les falta, qué nos gustaría que tuvieran [...] todos los alumnos las realizamos, nosotros como alumnos quisiéramos pensar que van a conocerlas los directivos para que puedan mejorar la escuela (HBD1).

El tipo de participación de los estudiantes se aprecia como *secundaria e instrumental*, en tanto tiene un bajo impacto en la dinámica institucional. Además, se asume que son los directivos quienes deben tomar decisiones ante los resultados de las evaluaciones docentes. De nueva cuenta se aprecia cierta jerarquización en la toma de decisiones. El énfasis por centrar únicamente la calidad educativa en el desempeño docente sin evaluar por ejemplo los servicios, las áreas de gestión y administración, así como la función de directivos, sin duda es corolario de responsabilizar de manera exclusiva a los docentes del logro educativo y de la mejora en las escuelas, tal como se expresa en la anterior cita.

Representantes de grupo. Un rol de relevancia al interior de las aulas lo cumplen los representantes de grupo quienes actúan como un puente entre las autoridades escolares y la comunidad estudiantil, además figuran como catalizadores de ciertas demandas (inconformidades con horarios de receso, ausentismo docente, solicitud de materiales, etc.). Los representantes de grupo en general son seleccionados por su alto desempeño o por personificar cierta autoridad (por ejemplo, estudiantes adultos). En los grupos focales con estudiantes de alto desempeño se dialogó con varios representantes. Sobre su rol se desatacan las siguientes intervenciones:

En mi caso participo en el comité educativo y soy representante de alumnos, creo que sí nos hacen partícipes, cuando yo voy a las juntas me entero de todo lo que hace la escuela y de todos los beneficios que tenemos como estudiantes y obviamente hay chicos que saben y se acercan conmigo y yo les comento lo que se habló, entonces sí somos partícipes a excepción de que muchos no están dentro del aula y no se enteran, por ello se dispersa lo que la escuela te puede proporcionar (MAD6).

Cuando yo veo que se trataron puntos importantes [refiriéndose a reuniones con autoridades escolares] me paro frente al grupo y les digo ‘saben qué chicos esto está así y así, va a ver un nuevo movimiento o van a hacer esto o aquello’ [...] yo trabajo mucho con *Vinculación* [hace referencia a una oficina de servicios al interior del plantel] y hago programas o proyectos e incluso me invitan, entonces lo que hago es juntar a un grupo de estudiantes que estén interesados y armamos esos proyectos (MAD7).

El fungir como representantes de grupo facilita que en el terreno personal los estudiantes desarrollen habilidades de liderazgo, responsabilidad, trabajo en equipo y distribución de tareas (Hopma & Sergeant, 2015; Maiztegui, 2007), que acaba por generar un círculo participativo que los orienta hacia nuevos espacios y niveles de participación (Hart, 1992). Además coincidían en significar su rol como mediadores entre los estudiantes y la autoridad cuya actividad central era *hacerles ver a los estudiantes las consecuencias de su actuar si no se apegan al Reglamento*. Esta forma de concebir su rol advierte cierta interiorización de la autoridad como control, incluso señalaron el uso de bitácoras para registrar situaciones anómalas que trastocaran el orden, por ejemplo: peleas entre compañeros, faltas de respeto al interior del aula, ausentismo de maestros, estudiantes que no entraron a clase, aunque se encontraban al interior de los planteles.

Pese al rol que juegan los representantes de grupo hay estudiantes que desconocían su labor, así se expresa en la siguiente intervención: “Yo no estaba enterado de que existía un comité educativo, a mí me gustaría saber sobre los programas y lo que está pasando en la escuela, no sé si pueda acercarme a ella [refiriéndose a MAD7] para preguntarle qué está pasando en nuestra escuela (HAD1)”.

Llama la atención las valoraciones que estudiantes con bajo desempeño señalaron sobre el rol de los representantes de grupo, al respecto un par de intervenciones:

Aquí tenemos jefes de grupo, le reportan todo a la orientadora y es ella quien toma la decisión de reportar a la dirección lo que esté sucediendo (HBD2).

Aquí no hay un consejo estudiantil como en otras instituciones, donde se reúnen los estudiantes para ver qué está pasando. Lo que sí es que hay mucho control, por ejemplo, detectan un problema y la orientadora identifica quién está faltando y va con el jefe de grupo para preguntarle qué está pasando, hay una realimentación. Ellos [los jefes de grupo] señalan quiénes están faltando o tienen problemas, los reportan y la orientadora ya toma cartas en el asunto para ver qué está pasando, ya sea que se hable con su papá o que lo haga venir [...] pero que nosotros nos coordinemos para llegar a consensos y ver qué está pasando en la escuela, eso no sucede (HBD3).

En las anteriores citas se observa que los estudiantes con bajo desempeño limitan la función de los representantes del grupo como los *ojos avizores* del departamento de orientación, lo cual se corresponde con lo referido por los propios representantes de grupo sobre su propio rol. De manera particular, la segunda cita es muy reveladora pues evidencia que el estudiante contrasta lo que sucede en su plantel y en otras escuelas en torno a la participación escolar, donde considera que en otras entidades hay mayor implicación de los estudiantes para reunirse, coordinarse y establecer consensos.

Programas y Acciones Sociales y Recreativos. En este rubro se destacan dos tipos de actividades: las dirigidas a promover la interacción entre estudiantes intra e interplanteles como parte de las tareas académicas (ejemplos: proyectos, concursos, acciones de emprendimiento, etc.) y las orientadas a favorecer la convivencia a través de actividades culturales y/o deportivas.

Acciones para promover la interacción entre estudiantes intra e interplanteles. Se reconocen como actividades que promueven la participación escolar a los encuentros entre estudiantes como parte de las actividades de cierre de los ciclos escolares donde presentan los resultados de proyectos a la comunidad escolar, así como los concursos organizados por los propios planteles o por otras entidades. Para ejemplificar, se recupera el siguiente fragmento:

Se anima nuestra participación por ejemplo en *emprendedores* [se refiere a un programa]. Los estudiantes exponen, si por ejemplo proponen una empresa, presentan de qué es su empresa, cómo la generaron, qué beneficios va a tener [...] se muestran los proyectos que se están haciendo ante todos los estudiantes y maestros de distintas carreras (MAD8).

Los concursos entre estudiantes sobresalen como fuentes de aprendizaje para todos, tal como se aprecia en el siguiente párrafo:

[A través de] esos concursos en los que tú como alumno, te sigues impulsando, te sigues animando y más cuando los profesores te alientan, te dicen: "Oye tú eres bueno en esto, échale ganas y mira va a salir este concurso, yo sé que tú puedes aportar algo para la institución, ¡¡vas tú puedes!!" Y bueno los concursos no son sólo para los que se nos hace fácil aprender sino para todos en general, compañeros que

no pueden aprender por alguna circunstancia [...], entonces vamos a sincronizarnos y vamos a aprender de una manera en la que todos podamos ir hacia arriba (HAD2).

De la anterior cita expresada por un estudiante de alto desempeño se subraya la valoración de los concursos como una vía para mejorar el aprendizaje de todos en pro del crecimiento y bienestar común. Además, se advierte cierta solidaridad, compromiso y responsabilidad por apoyar a otros estudiantes y mayor motivación por los estudios (Yamashita, Davies & Williams, 2010).

Actividades culturales y/o deportivas. Tanto las actividades culturales (ejemplos: recitales, talleres, festividades tradicionales como ofrenda de día de muertos y pastorelas) como las deportivas se reconocen como propicias para la convivencia e interacción entre los estudiantes. Sobre las actividades culturales, éstas son reguladas por las instituciones quienes gestionan espacios, horarios y formatos de participación, tal como se aprecia en la siguiente cita:

Se realiza una actividad tanto al inicio como al cierre de cada semestre o cuando entra una nueva generación, permitiendo que los alumnos mayores se presentan ante los de nuevo ingreso, demostrándoles lo que es su carrera. De igual forma a fin de semestre, se muestra todo lo que se hizo. Los de la mañana muestran su trabajo a los de la tarde y los de la tarde a los de la mañana, así se permite la interacción y participación (HAD4).

Sobre las actividades deportivas, si bien las instituciones cuentan con acciones que fomentan el deporte e incluso existe la figura de promotores deportivos (entrenadores), las canchas se reconocen como espacios propios de los estudiantes donde pueden establecer sus propias reglas y códigos de convivencia, cuya naturaleza se representa como altamente incluyente y participativa. La siguiente cita refleja los intercambios entre estudiantes de distintos semestres y el surgimiento de la amistad: “la participación se da a través del deporte, en las canchas de frontón, a veces llegan a jugar chavos de 2° y de 6° y ahí es donde hacen la amistad (HAD3)”.

En torno a la importancia de promover la interacción entre compañeros, se destacan las siguientes citas:

No se promueve apoyo entre compañeros de distintos semestres, por ejemplo yo le puedo dar una técnica a un compañero de los primeros semestres “mira yo ya pasé por tu semestre te puede funcionar esto o aquello” pero si no nos hacen convivir él puede llegar y preguntarme, pero como no lo conozco no le voy a contestar [...] estaría bien conocernos y ayudarnos entre nosotros (MAD9).

Ahora que los de segundo están viendo pura teoría y no tienen prácticas, sería muy importante que convivieran con gente de cuarto o sexto semestre para que los orienten y animen, hay gente que se desanima de ver pura teoría, pero cuando haces prácticas dices “¡qué bonito, sí me gusta, sí me anima!” Pero como no ven eso, dices “hasta este semestre llegué o mejor no entro” (HAD5)

Ambas citas apuntalan la importancia de instrumentar y promover espacios para la interacción entre compañeros (por ejemplo, a través de tutoría entre pares), donde además de apoyar en cuestiones académicas se puede fortalecer el sentimiento de pertenencia, colaboración y solidaridad entre la comunidad estudiantil. No es azaroso que estas expresiones fueron verbalizadas por estudiantes con alto desempeño. En el desarrollo de los grupos focales dichos estudiantes proponían más acciones para mejorar la dinámica escolar, en el entendido de que en la medida en que se generen mejores condiciones para todos, ellos también tendrán mejores oportunidades para desenvolverse y aprender.

Participación Escolar como Cuidado del Entorno Escolar (Interno y Externo). Este tipo de participación escolar tiene como propósito central que los estudiantes contribuyan al mantenimiento y sanidad de condiciones internas y externas al plantel.

Cuidado del entorno escolar interno. Se refieren a acciones de limpieza y mantenimiento de las instalaciones escolares (ejemplos: pintar bancas y aulas, jardinería, mejora de instalaciones). Este tipo de actividades en general son concebidas como castigos y se realizan en periodos vacacionales. Al respecto, la siguiente cita de un estudiante con bajo desempeño: “[...] luego me mandan a pintar en las vacaciones porque me porto mal y me doy cuenta de que hay materiales en la bodega que no se usan y se tiran porque se echan a perder (HBD4)”. En la anterior cita además de vivir la experiencia de pintar la escuela como un castigo, refuerza la visión negativa en torno a que la institución cuenta con materiales que no son usados por la comunidad estudiantil.

Cuidado del entorno escolar externo. En este rubro encontramos actividades relacionadas con el mantenimiento y sanidad de los espacios externos a las instituciones escolares (ejemplo: limpieza de jardines) así como actividades de servicio a la comunidad (ejemplo: participación en campañas de vacunación) y labores de reciclado. El siguiente diálogo es una muestra:

- ¿Consideran que la escuela alienta su participación? (COOR)
- Yo no he visto eso (HBD5).
- Es discutir (HBD6).
- Aquí no he visto eso [...] la diferencia es que yo estuve en la mañana y ahí si se veía eso, por ejemplo proyectos para el cuidado del medio ambiente, plantar árboles. Pero aquí en la tarde no he visto que hagan carteles para que propongas un proyecto (HBD7).
- ¿Por qué dices que es discutir? (COOR)
- Porque en primer semestre se hizo algo parecido, pero después no se logró, en el salón era pura discusión acerca de lo que se puede hacer, era como un proyecto más de la escuela que algo que nosotros quisiéramos. Al final sí se hizo algo de los botes para reciclaje, pero después no he visto algo así donde participen todos (HBD6).

El análisis del conjunto de las acciones que desde el punto de vista de los estudiantes las instituciones promueven para alentar la participación escolar, se aprecia que éstas se ubican en el cuadrante de la *participación escolar incluyente secundaria*, en tanto se reducen a acciones instrumentales de bajo impacto en la toma de decisiones y en la dinámica institucional. Además, se advierte que la participación no es guiada (ya sea por adultos o estudiantes con mayor experiencia) en aras de facilitar la toma de decisiones, dando como resultado apreciaciones negativas sobre la capacidad de los propios estudiantes para organizarse y establecer acuerdos. Este punto es trascendental ya que enfatiza la necesidad de modelar al interior de las escuelas cómo instrumentar acciones de participación escolar.

Al contrastar los puntos de vista entre estudiantes de alto y bajo desempeño se encontró que los primeros reconocen más acciones institucionales que promueven su participación al interior de los planteles e incluso hay valoraciones positivas sobre las mismas y su contribución a la mejora de las condiciones de la comunidad estudiantil. En contraste, los estudiantes con bajo desempeño señalaron que dichas acciones son limitadas y están al servicio de las autoridades. Así un estudiante señaló: “orientación y trabajo social resuelven problemas de la dirección, más no los problemas de los estudiantes (HBD9)”. Otro ejemplo, es el siguiente diálogo donde se aprecian expresiones de la participación escolar *incluyente secundaria* relacionadas con actividades deportivas y el cuidado del entorno:

- ¿Consideran que la escuela alienta la participación de ustedes? (COOR).
- ¡No! (TODOS)
- ¿Cómo participan al interior de la escuela? (COOR)
- En el futbol (HBD8).
- En los torneos de futbol ¿Crees que ahí se alienta la su participación? (COOR).
- Algo (HBD8).
- ¿En dónde más se alienta esa participación? (COOR).
- Cuando nos ponen a recoger cascajo (HBD9).

De manera recurrente, los estudiantes de bajo desempeño entrevistados mostraron apatía y cierto desinterés por sus propias acciones al interior de los planteles, en tanto se percibían como poco importantes. Al respecto, el siguiente diálogo:

- ¿Consideran que la escuela alienta la participación de ustedes? ¿La voz de ustedes se escucha para tomar decisiones al interior del plantel? (COOR)
- ¡No! (TODOS)
- ¿Por qué creen que no se les escucha? (COOR)
- Tal vez porque las autoridades son quienes deben tomar esas decisiones y a los estudiantes no nos toman con importancia (HBD10)

Esta visión pasiva e incluso de poca relevancia sobre el rol del estudiantado en la dinámica institucional advierte la falta de expectativas positivas hacia todos los estudiantes y sus capacidades, lo cual es indispensable para la conformación de escuelas democráticas (Guarro, 2005). Cabría preguntarse de qué manera la dinámica institucional decrementa y legitima la falta de expectativas positivas hacia el estudiantado (en especial sobre los estudiantes con bajo desempeño) y cómo estos van construyendo cierta visión adversa sobre su propio rol.

Un último fragmento ilustra la falta de coordinación entre el estudiantado para participar: “el problema es que nadie lo hace, nadie se pone de acuerdo para reunir a varios alumnos y decir: ‘¡esto no me parece!’, simplemente lo dejamos pasar y nadie se organiza para decir: ‘¡no me parece bien lo que tú impones como autoridad!’ (HBD11)”. Esta falta de coordinación entre el estudiantado para participar pareciera ser un reflejo de la falta de condiciones institucionales que promuevan y garanticen su participación en la dinámica institucional, como por ejemplo, en espacios donde puedan tomar decisiones y asuman responsabilidades que impacten la dinámica institucional, tal como lo refieren Susinos y Ceballos (2012) cuando señalan la importancia de contar con espacios donde los estudiantes intervengan en la gestión y toma de decisiones así como en la distribución de responsabilidades al interior de la escuela.

Canales de Participación Escolar Reactivos (Emergentes)

El análisis de la información permitió identificar tres tipos de problemáticas o situaciones escolares en las que los estudiantes movilizan su participación, a saber:

- a) Control y disciplina: el uso de uniforme, horarios de ingreso, receso y salida, el manejo del tiempo libre y los espacios al interior de las instalaciones.
- b) Condiciones físicas/infraestructura de los planteles: dada la importancia de la formación profesional técnica, los estudiantes demandan mejores condiciones para el desarrollo de las habilidades profesionales que impliquen el trabajo práctico en situaciones similares en las que se desenvolverán en el ámbito laboral.
- c) Labor docente: ausentismo docente y enseñanza deficiente.

Estas tres problemáticas tienen en común decantar canales reactivos de participación los cuales surgen ante la falta de canales formales que den respuesta efectiva a las demandas de los estudiantes. Considerando el cuadrante de la participación escolar, se advierte que dichos canales configuran lo que en el presente escrito se denomina *participación escolar reactiva*. Es importante señalar que de manera reiterada los estudiantes con alto desempeño refirieron acciones que instrumentaban como canales reactivos en pro de que sus demandas fueran atendidas, mientras que los estudiantes con bajo desempeño, si bien identificaban la carencia de canales institucionales, de manera sistemática referían mantenerse al margen de cualquier acción que implicara su participación o en su caso desestimaban su impacto en la dinámica institucional.

En la figura 3 se ilustran los *canales de participación institucionales* (los cuales se abordaron en la anterior sección) y los *canales de participación reactivos* (emergentes ante problemáticas específicas). Con ello se pretende que el lector tenga una visión integral tanto de los canales de participación formales como de las problemáticas que devienen en canales de participación reactivos al margen de lo instituido.

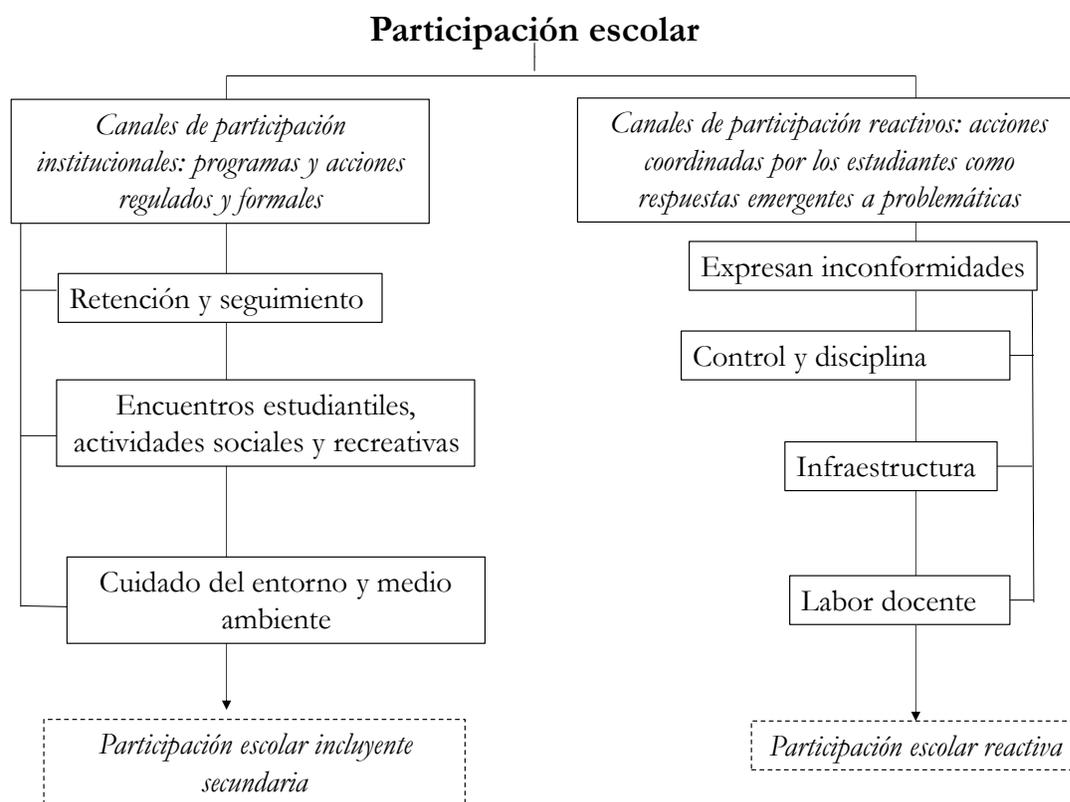


Figura 3. Participación escolar: canales institucionales y reactivos.

A continuación, se examinará cada problemática y las experiencias de participación (o no participación) relatadas por los estudiantes.

Problemáticas relacionadas con el control y la disciplina. Engloban situaciones relacionadas con el uso del uniforme, los horarios de ingreso, receso y salida, el manejo del tiempo libre y los espacios al interior de las instalaciones. Sobre el uso del uniforme se destaca la siguiente intervención:

- Unas chicas que pasaron defendiendo nuestros derechos, por decirlo así, nos dijeron que como estudiantes de primer semestre nos tenían que haber consultado sobre la toma de decisión de cómo iba a ser el uniforme, porque el uniforme la verdad esta horrible, parece pijama, entonces también nos dijeron que se supone que nos debieron de haber consultado y hecho una junta porque se establece en el Reglamento (MAD10).
- A mí un maestro me comentó que según estaban haciendo esto para que ya se puedan identificar por semestre, pues luego se revuelven, se meten a otros grupos o se salen con otros grupos que por eso hicieron esto. Incluso nosotros somos la última generación que se va con este uniforme, porque los demás tienen el uniforme gris (HAD6).
- Es una regla desde hasta arriba (HAD7).
- Volvemos a lo mismo, no es de que nos vengán a pedir permiso, son las reglas de la institución, pero si pueden avisar (HAD8).

En lo citado se identifica una expresión de la *participación reactiva* cuando un grupo de estudiantes recorren los salones dando información al resto de la comunidad estudiantil (como se observa en lo relatado por MAD10) y se acentúa cierta inconformidad al no ser tomados en cuenta (HAD8). En el siguiente diálogo se presenta una problemática relacionada con la duración del receso:

- Jamás se nos ha preguntado [se refiere a consultas al interior del plantel]. Ya ven que teníamos 40 minutos de receso que se supone somos privilegiados, porque en ninguna escuela lo dan, sin embargo, el recorte que se hizo de 40 a 30 jamás se nos consultó y nosotros intentamos meter ahí algo y de tajo nos dijeron: “aquí agradezcan que hay receso, porque en ninguna escuela lo hay” ahí siento que fue muy autoritaria la decisión, no sé si venía de más arriba, pero sí fue una imposición. Algunos dicen: “en el Reglamento dice que no debe haber receso” y sí, yo sé que no hay en otras escuelas, pero nos hubieran preguntado o dicho (HAD9).
- Yo creo que los profesores tienen razón, somos jóvenes y lo que quieran, no esperamos que nos digan: “oigan ¿me dan permiso de quitarles?” ¡No! pero si necesitamos ser avisados, eso es nada más (HAD10).
- En todas las situaciones donde hay una modificación, siempre se debe de comunicar a la comunidad, en este caso a la comunidad estudiantil [...] y siempre hay una reacción que va a ser el descontento de la comunidad (HAD11).

El anterior fragmento representa cierta expresión de la *participación reactiva*, en tanto los estudiantes reaccionaron ante el recorte de horario (HAD9: “nosotros intentamos meter ahí algo”) sin embargo su participación fue frenada lo cual generó mayor descontento (HAD10: “no esperamos que nos digan ‘oigan ¿me dan permiso de quitarles?’ ¡No! pero si necesitamos ser avisados, eso es nada más”). Llama la atención cierto paralelismo en cómo se viven y representan la toma de decisiones en el ámbito escolar y las correspondientes al ámbito gubernamental, donde en países como el caso de México dichas decisiones en general se perciben como unilaterales y poco representativas de las necesidades de la comunidad, lo cual promueve la gestación de inconformidades y manifestaciones ante la autoridad.

Problemáticas relacionadas con la infraestructura. Este tipo de problemáticas surgen ante la carencia de infraestructura y materiales o por su uso limitado. Sobre las restricciones en la infraestructura se presenta el siguiente extracto:

- En nuestra carrera siempre nos dicen que no hay presupuesto para máquinas, hay unos cascarones [refiriéndose a monitores de computadoras] y quieren que los reparamos, pero sólo los limpiamos. Todo lo que sacan, es pura teoría porque nunca ponemos en práctica, porque supuestamente no hay material. Entonces nos piden que traigamos [materiales], traemos y ahí lo dejan. No nos enseñan cómo repararlos físicamente (HBD12).
- Hacen formatos y oficios para pedir el material, el problema es que al enviar el formato la institución ya no lo vuelve a exigir, están esperando a ver si hay una respuesta. O sea, a ellos solamente les preocupa lo que les conviene, no lo que nos va a beneficiar a nosotros (HBD13).
- No les interesan los alumnos (HBD14).
- Y aunque nosotros nos pongamos en contra, con esto del descanso nos quitaron 10 minutos. Entonces casi la mayoría estuvimos viendo cómo recuperar esos 10 minutos de nuestro descanso y lo único que hicieron en vez de ponernos atención a nosotros, nos ignoraron y dijeron que podíamos meternos en problemas por hacer esa clase de alboroto. O sea, no toman en consideración a los alumnos (HBD15).
- Cuando hablas con ellos nada más te dan el avión, les dices lo que tú piensas, lo que estás pensando que está mal y te dicen que, si van a hacer algo, pero no pasa nada (HBD16).

Lo citado resulta ilustrativo por su carácter contundente ante la insatisfacción con los procesos de aprendizaje, lo cual denota no sólo exclusión en la participación escolar, sino exclusión en el aprendizaje que como refiere la UNESCO (2012) implica excluir a los estudiantes de experiencias interesantes de aprendizaje, ya sea:

Porque el proceso de enseñanza y aprendizaje no se corresponde con las necesidades educativas del educando ni con su forma de aprender, porque la lengua de instrucción y los materiales didácticos no son comprensibles, o porque el educando pasa por experiencias incómodas, negativas o desalentadoras en la escuela o el programa, como discriminación, prejuicios, intimidación o violencia (UNESCO, 2012, p. 3).

La participación de los estudiantes ante la falta de materiales podría caracterizarse como *reactiva*, en tanto la movilización surge ante una problemática que afecta la formación escolar. Llama la atención que dicha participación se canaliza a través de oficios generados por la autoridad, sin embargo, se percibe que no hay un seguimiento. Sobre el recorte en el tiempo de receso, se subraya que si bien los estudiantes se movilizaron se frenó cualquier tipo de participación (HBD16: “dijeron que podíamos meternos en problemas por hacer esa clase de alboroto”).

Otro extracto verbalizado por un estudiante con bajo desempeño sobre cómo percibe su participación ante la autoridad es el siguiente: “Ante lo que digamos u opinemos siempre se ponen a la defensiva, en vez de que nos escuchen. Si queremos hacer un cambio te dicen: ‘¿de verdad estudias?’ te bajan la autoestima, estamos dando una opinión para que se trate de hacer un cambio y te rechazan (HBD17).

La unión entre estudiantes para mejorar las condiciones físicas de los planteles fue una expresión recurrente de la participación escolar. Sin embargo, como se aprecia en los siguientes extractos, la unión y participación es de naturaleza *reactiva*:

Cuando estábamos en 2º se rompieron las barras de allá atrás [se refiere a la portería de la cancha de fútbol] y estuvimos metiendo varios escritos para que nos las

repusieran. Los tubos ya estaban muy viejos y luego como están a la intemperie pues se mojan, ya estaban mal. Entonces les estuvimos diciendo y siempre nos dieron largas, entonces la única forma en que nos escucharon fue porque le echamos montón y fue la única forma. Sin embargo, el arreglo no fue de la escuela porque entre nosotros nos cooperamos y tuvimos que traer los tubos y aquí los soldaron [...] fue por parte de los alumnos, pero de la escuela no (HBD18).

En el anterior fragmento se subraya la unión de los estudiantes para arreglar una de las canchas de fútbol. No es casual que tal unión tuviera fuerza entre la comunidad estudiantil ya que como se había referido, los espacios deportivos se reconocen y valoran como propios de los estudiantes donde son ellos quienes construyen las reglas y conviven de manera plena. Por otra parte, en el siguiente extracto se expresa otro canal de participación reactiva a través de la colecta de firmas:

- ¿Cómo participan al interior de la escuela? (COOR)
- Juntando firmas (HBD19)
- ¿En qué tipo de situaciones han juntado firmas? (COOR)
- Porque habían quitado el internet del laboratorio y después lo pusieron (HBD20).

Un último fragmento que ilustra la percepción de los estudiantes con bajo desempeño sobre el poder de su participación:

- Se anima la participación, pero varía mucho [...] hay veces que como decirlo...(HBD21).
- Te ponen trabas (MBD3).
- Ponen trabas, no sé si no lo quieren hacer o no lo pueden hacer o no tienen los recursos para hacerlo, entonces tú sigues avanzado semestre a semestre con la idea de que van a hacer algo y lo que dicen no lo cumplen y no se llegan a completar las cosas (HBD22).
- Llegó un momento en el que exigimos nuevos materiales, nuevas cosas porque de plano ya no se puede ya es muy difícil, los aparatos de los talleres ya no funcionan como deben, son muy viejos [...] entonces nosotros exigimos, pero nos dijeron: “¡está bien que exijan! el único problema es que no tenemos con qué, por mucho que nosotros queramos” y esas son las trabas (MBD4).

El anterior fragmento muestra una franca desilusión sobre el sistema escolar ante la carencia de materiales para aprender y el incumplimiento de promesas por mejorar. Cabe recordar que los cuatro planteles seleccionados en el presente estudio se encuentran en zonas cuyo índice de desarrollo social es bajo. Desde la política educativa cabría cuestionar por qué en este tipo de instituciones que requieren más apoyo y atención se acrecienta la falta de equidad y con ello la desigualdad, reproduciendo el círculo de la falta de oportunidades reales para los sectores de la población que históricamente han experimentado la exclusión y la injusticia. En este círculo de inequidad y exclusión, conviene analizar el papel de las propias autoridades escolares pues si bien les dan la razón a los estudiantes, se muestran incapaces de buscar soluciones que atiendan las demandas de los estudiantes.

Problemáticas relacionadas con la labor docente y participación escolar. En este rubro se ubicaron situaciones en donde los estudiantes externaron su malestar ante la ausencia de docentes o enseñanza deficiente. Un ejemplo es el siguiente diálogo:

- El año pasado no teníamos un maestro y todos nos pusimos de acuerdo para hablar con el director. Ya habíamos tenido un maestro faltante y aparte de perder clases, en las últimas tres semanas del semestre quería que hiciéramos todo. Por eso nosotros desde un principio vimos que no teníamos maestro y nos pusimos de acuerdo para exigir, para que no nos pasara lo mismo que con el maestro que faltaba (HBD22).
- ¿Y cuál fue el resultado? (COOR)
- A los dos meses nos consiguieron un maestro (HBD22).

Del anterior fragmento llama la atención que los estudiantes se organizaron considerando una experiencia previa donde casi al final de semestre el docente les exigió cubrir el programa del curso. Ante una situación similar los estudiantes se coordinaron y demandaron un profesor a cargo del curso. Pareciera que la exigencia no fue fruto de hacer valer sus derechos en pro de contar con condiciones justas para aprender, más bien lo que se pretendía era evitar la saturación de tareas y contenidos en muy poco tiempo.

Otro ejemplo sobre *participación reactiva* ante la labor docente es el siguiente: “tenemos un profesor que no nos da clase y no tiene el control del grupo. Ya hemos ido a quejarnos muchísimas veces. Hemos hecho cartas, todo el grupo firma y sólo lo regañan y vuelve con nosotros (HBD23)”. En este último extracto se aprecia que pese a que los estudiantes se organizan y participan de manera reactiva (quejas, cartas, firmas), la situación no cambia sólo hay extrañamientos. Este tipo de situaciones puede desgastar la interacción entre estudiantes y docentes, así como el poder percibido de la participación escolar ante mejores prácticas educativas.

Discusión y Conclusiones

Algunos canales y mecanismos institucionales como promotores de la participación escolar que tanto los estudiantes de alto y bajo desempeño identificaron fueron programas y acciones de retención y seguimiento, sociales y recreativos y actividades relacionadas con el cuidado del entorno. Sin embargo, el tipo de participación podría caracterizarse como *incluyente secundaria*, en tanto las acciones en las que se favorece la participación de los estudiantes son instrumentales y tienen un bajo impacto en la dinámica institucional. Se destaca que desde la visión de los participantes los entornos escolares gestionan mecanismos que promueven su participación, sin embargo, tal como lo refiere San Fabián (1997) el objeto de la participación se restringe a actividades instrumentales.

De manera paralela a los mecanismos institucionales y más aún cuando estos no dan una respuesta satisfactoria a problemáticas con que contienden los estudiantes, se generan canales de *participación reactivos y emergentes*. Ejemplos al respecto son el *saloneo* (pasar de salón en salón para comunicar inconformidades y promover la movilización de los estudiantes), recabar firmas de la comunidad estudiantil, asambleas y manifestaciones ante la dirección de los planteles. Es de llamar la atención que los mecanismos de participación escolar informales se generan ante inconformidades, es decir son reactivos a situaciones que los estudiantes consideran injustas.

Las diferencias entre la visión de los estudiantes de alto y bajo desempeño radican en que mientras los primeros se mostraron enfáticos sobre la trascendencia de su participación en los asuntos escolares, los segundos señalaron un profundo desencanto por participar e incluso evitan hacerlo por temor a las represalias. Lo anterior permiten apreciar distintos grados de implicación y participación por parte de los estudiantes dependiendo de su desempeño académico, lo cual genera información relevante para priorizar la participación de los estudiantes con bajo desempeño como una vía para favorecer su inclusión.

El estudio permitió apreciar tanto los mecanismos formales e informales a través de los cuales se expresa la participación de los estudiantes. Es de llamar la atención que, desde el punto de vista de los participantes, los mecanismos formales son limitados y se restringen a acciones de bajo impacto en la toma de decisiones al interior de la escuela. Por otra parte, los mecanismos informales son reactivos a inconformidades y buscan mejorar las condiciones inmediatas que afectan la vida escolar por ejemplo la inasistencia de docentes, la mejora de los espacios e infraestructura, así como contender con las tensiones que provoca el reglamento escolar en torno a la disciplina y el control hacia el estudiantado.

El contraste entre las distintas perspectivas de estudiantes de alto y bajo desempeño, permite apreciar visiones encontradas sobre el posible impacto de la participación al interior de las instituciones escolares. Así mientras los estudiantes con alto desempeño reivindican y valoran la relevancia de su participación al interior de las escuelas, los estudiantes con bajo desempeño tendieron de manera reiterada a minimizar el poder de su participación, dejando ver cierta especie de desesperanza aprendida, tal como lo expresó un estudiante: “de nada sirve, ellos [autoridades] hacen lo que quieren, nosotros no les importamos”. Lo anterior pudiera explicarse con lo que Guarro (2005) refiere en torno a las estructuras de participación elitistas donde tienden a segregarse a los estudiantes más vulnerables, en este caso estudiantes con bajo desempeño. Este tipo de procesos demanda mayor indagación en aras de promover culturas escolares inclusivas que prioricen la atención de aquéllos que de manera sistemática y persistente han sido excluidos de los sistemas escolares.

Llama la atención que ninguna de las experiencias de participación escolar narradas por los estudiantes fue clasificada como *incluyente central*. Lo anterior tiene un correlato con la falta de espacios institucionales que promuevan la participación escolar, en otras palabras, desde la estructura y organización de los planteles en donde se desarrolló la indagación no existe normatividad, actividades y espacios que fomenten la participación de los estudiantes cuyo impacto reconfigure la dinámica y cultura institucional. Esta ausencia también se explica teniendo en cuenta el análisis expuesto en el presente artículo sobre las políticas educativas en torno a la participación escolar en el contexto mexicano, donde si bien se asume como un elemento central, sus canales e instrumentación quedan desdibujados.

Sobre *exclusión en la participación*, las experiencias descritas por los estudiantes dejan entrever que continuamente son excluidos en tanto los espacios para organizarse y tomar decisiones son limitados. También llama la atención la ausencia de mecanismos que contribuyan a la coordinación y participación de los estudiantes. Considerando las manifestaciones de la exclusión educativa referidas por la UNESCO (2012), tal vez la exclusión con un mayor impacto sea la imposibilidad de contribuir con el aprendizaje al desarrollo de la comunidad y la sociedad. Por ejemplo, a través de acciones de participación escolar cuyo eje sea el aprendizaje-servicio en pro de mejorar las condiciones de la comunidad, más aún en entornos sociales marcados por la desigualdad y la inequidad. Recuperando lo ya referido por Aguirre, Traver y Moliner (2012) la participación escolar como proyecto de inclusión no puede deslindarse de la comunidad y del contexto inmediato al entorno escolar, por lo que es importante extender su acción a la ciudadanía en general.

Con esta investigación se buscó aportar al análisis de experiencias de participación escolar en entornos escolares anclados en contextos sociales vulnerables. Los resultados permitieron apreciar expresiones de participación escolar *incluyente secundaria* (instrumental) y *reactiva* (emergente) ante problemáticas y la carencia de canales institucionales que promuevan la participación *incluyente central* donde todos los estudiantes colaboren, tomen decisiones y actúen con autonomía y responsabilidad por el bien común. También el análisis permitió identificar espacios y actividades donde se excluye de la participación de los estudiantes, en especial aquellas acciones que pudiesen contribuir a la mejora de las condiciones de la comunidad en donde se encuentran ancladas las instituciones

escolares. Un aporte que requiere mayor indagación son las visiones diferenciadas entre estudiantes de alto y bajo desempeño en torno a la participación escolar. Contrastando las percepciones de ambos grupos de estudiantes, se aprecian distintos grados de implicación y participación, dichas diferencias sugieren que es prioritario promover la participación de los estudiantes con bajo desempeño como una vía para favorecer su inclusión.

Desde el plano de la intervención educativa se decantan las siguientes acciones para promover la participación escolar de todo el estudiantado, en especial hacia los jóvenes con bajo desempeño:

- a. Como colectivos escolares, es apremiante analizar la propia cultura organizacional y los regímenes académicos imperantes, lo cual podría develar ciertos estigmas y estereotipos hacia los estudiantes con bajo desempeño.
- b. Ampliar los espacios de *participación escolar central* para todos, lo cual implicaría el diseño de proyectos y estrategias que contribuyan al bien común.
- c. En los órganos que representen a los estudiantes, seleccionar a quienes fungan como representantes no sólo por su desempeño académico sino por otras cualidades como son liderazgo, comunicación, asertividad, entre otras.
- d. Hacer explícitos los efectos de la participación escolar, donde los propios estudiantes sean testigos del poder de sus decisiones.
- e. Mostrar y mantener expectativas positivas sobre la capacidad del estudiantado para tomar decisiones e implicarse en proyectos que trasciendan el ámbito escolar.

Finalmente es importante continuar con la investigación sobre participación escolar en otros subsistemas de secundaria alta en México, ya que la gama es amplia y con profundas disparidades pese a los intentos de establecer marcos comunes que permitan romper con las desigualdades, no sólo formativos sino económicos y de reconocimiento social en la oferta educativa para jóvenes.

Referencias

- Acosta, A., & Buendía, A. (2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: El caso de México. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 9-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.007>
- Aguirre, A., Traver, J., & Moliner, L. (2012). La escuela incluida. Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 57-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089662>
- Apple, M., & Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bischoff, K. (2016). The civic effects of schools: Theory and empirics. *Theory and research in education*, 14(1), 91-106. <https://doi.org/10.1177/1477878515619794>
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal. (2011). *Índice de Desarrollo Social de las unidades territoriales del Distrito Federal Delegación, Colonia y Manzana*. México: Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal. Recuperado de <http://www.aldf.gob.mx/archivo-190020060c0dc496561f860de1257123.pdf>
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher* 31(4), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031004003>

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Del Castillo, G. (2005). *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: La UAM-A y la ULA*. México: Biblioteca de la Educación Superior ANUIES.
- Delval, J., & Lomelí, P. (2103). *La educación democrática*. México: Siglo XXI.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *Aportaciones técnicas de UNICEF México para la elaboración del reglamento de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. México: UNICEF. Recuperado de http://www.leyderechosinfancia.mx/wp-content/uploads/2015/02/AportacionesUNICEF_ReglamentoLGDNNA-29-mayo.pdf
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Gobierno Federal. (2014). *Ley General de las niñas, los niños y los adolescentes*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014
- Gobierno Federal. (2017). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnos de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790104>
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Innocenti Essay No. 4. Italia: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Hopma, A., & Sergeant, L. (2015). *Planning education with and for youth*. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002335/233510e.pdf>
- Landeros, L., & Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/232/P1C232.pdf>
- Maiztegui, C. (2007). La participación como opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 144-160. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art8.pdf>
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Matus, D. (2017). *Experiencias participativas de jóvenes estudiantes de educación media superior. El papel en la formación y la convivencia democrática*. (Tesis inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.
- Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2778293>
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela ¿Cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243120126006.pdf>

- Murillo, J., & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. España: Paidós.
- Powell, W., & DiMaggio, P. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE / Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública / UAEM.
- Puig, J. (2000). La escuela como comunidad democrática. *Encuentros*, 1(3), 167-188. <https://doi.org/10.15572/ENCO2000.07>
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. (2003). Pedagogía, cultura escolar y formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(4), 9-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27033402.pdf>
- San Fabián, J. L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=1330>
- Santos, M. (2006). Participación, democracia y educación: Cultura escolar y cultura popular. *Revista de Educación*, 339, 883-901. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_38.pdf
- Scott, R. (2008). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Secretaría de Educación Pública. (2008a). *Acuerdo 442*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Secretaría de Educación Pública. (2008b). *Acuerdo 444*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2008c). *Acuerdo 447*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Síguelo, caminemos juntos*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguelo/PROGRAMA_SIGUELE_DBASE.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Construye T*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.construye-t.org.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/3/images/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15, 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/15327/19/00>

- UNESCO. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más incluívas y justas*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>
- UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>
- Yamashita, H., Davies, L., & Williams, C. (2010). Assessing the benefits of students' participation. In S. Cox, C. Dyer, A. Robinson-Pant, & M. Schweisfurth (Eds.). *Children as decision makers in education: Sharing experiences across cultures* (pp. 99–106). London: Continuum International.
- Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Zeldin, S. (2004). Youth as agents of adult and community development: Mapping the processes and outcomes of youth engaged in organizational governance. *Applied Developmental Science, 8*(2), 75–90. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0802_2
- Zurita, U. (2013). Las oportunidades para participar de las y los adolescentes en las escuelas secundarias públicas en México. *Revista Interações, 9*(26), 229-260. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3367/2693>

Sobre los Autores

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

gabydc@unam.mx

Doctora en Psicología con énfasis en educación graduada por la Facultad de Psicología de la UNAM. Se desempeña como investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y como profesora de asignatura en la Facultad de Psicología de la UNAM. Entre sus líneas de investigación destacan: evaluación del aprendizaje, tutoría en educación superior, justicia curricular, regímenes académicos y trayectorias escolares en educación secundaria alta.

Diego Ilinich Matus Ortega

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

diegoilinich@gmail.com

Maestro en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. Labora en el INEE como jefe de proyecto en la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos. Desde el campo de la sociología de la educación ha realizado investigaciones en educación secundaria alta sobre experiencias escolares, participación y formación para la ciudadanía, aprendizaje por servicio y abandono escolar.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 25 Número 102 25 de septiembre 2017

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

Paula Razquin Universidad de San Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Sherman Dorn Arizona State University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil