

Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible

Leonel Pérez Expósito

El artículo plantea la necesidad de desarrollar un marco regulatorio para las escuelas secundarias en el DF que posibilite una participación adolescente cada vez más amplia y de mayor calidad. Para ello, se sustenta porqué la participación adolescente en la escuela es importante y necesaria, se identifican algunas características fundamentales de las prácticas potenciales acordes con esa participación deseable, y se analiza en qué medida las escuelas cuentan con un marco regulatorio que permita la realización de lo potencial en contextos escolares concretos. El artículo encuentra que mientras el marco normativo incluye un discurso sobre la inclusión, la participación, los derechos de la niñez y la democracia, no enuncia oportunidades claras para su realización práctica en las escuelas secundarias.

Palabras clave: escuela secundaria, participación adolescente, inclusión, derechos de la niñez.

ABSTRACT

The article raises the need to develop a regulatory framework for Mexico City's secondary schools, as a factor of possibility for the development of quality adolescent participation. It sustains why adolescent participation in school is important and necessary, identifies fundamental characteristics of the potential practices that respond to such desirable participation, and discusses the extent to which schools have a regulatory framework that allows the realization of the potential in specific school contexts. The article finds that while the regulatory framework includes a discourse on inclusion, participation, children's rights, and democracy, it does not offer clear opportunities for its practical realization in secondary schools.

Key words: secondary school, adolescent participation, inclusion, children's rights.

INTRODUCCIÓN

La participación de los adolescentes en la escuela es un tema de creciente interés para la investigación educativa, los estudios sobre infancia y juventud, la investigación en derechos humanos y los estudios de construcción de ciudadanía. A pesar de que distintos trabajos reportan un número progresivo de experiencias plenas de participación, la mayoría de los autores coincide en que éstas son todavía casos excepcionales (Apple y Beane, 2007a: [2]). La posibilidad de incentivar la participación estudiantil demanda transformaciones en distintas dimensiones prácticas (Fielding, 2001:123-141; 2004:295-311; Pérez, 2013), pero también el desarrollo de un horizonte normativo referencial que clarifique lo deseable, lo potencial y lo permisible. Es decir, sustentar porqué la participación adolescente en la escuela es importante y necesaria (deseabilidad), identificar prácticas posibles que respondan a esa participación deseable y analizar en qué medida las escuelas cuentan con un marco regulatorio que permita múltiples apropiaciones de lo potencial en contextos escolares concretos. El presente artículo se propone desarrollar estos tres aspectos. En la primera sección se sustenta la deseabilidad de la participación adolescente en la escuela desde cuatro perspectivas de argumentación: *a* la participación como derecho, *b*) como aprendizaje específico, *c* como una práctica mediante la cual se construyen y/o desarrollan otros aprendizajes relevantes, y *d* como estrategia para combatir la deserción, el rezago y la violencia escolar.

La segunda parte del artículo desarrolla dos dimensiones de participación adolescente potencial en las escuelas secundarias: *a* las configuraciones posibles en el ámbito escolar, y *b* el significado de la calidad en la participación. Finalmente, en la tercera sección presento un análisis de algunos documentos centrales del marco regulatorio sobre las escuelas secundarias del Distrito Federal (DF) desde el horizonte conceptual desarrollado en la sección previa. El análisis revela que mientras la caracterización normativa de la participación estudiantil en la secundaria incluye un discurso sobre la inclusión, la participación, los derechos de la niñez y la democracia, no enuncia oportunidades claras para su realización práctica. Por el contrario, el marco regulatorio es insuficiente en cuanto a procesos inclusivos para la construcción del proyecto académico de las escuelas; excluye a los alumnos de la definición de reglas y normas escolares, de la participación en las decisiones curriculares y pedagógicas, de un involucramiento amplio en la definición de los problemas comunes y no garantiza agencias de participación estudiantil auténticas y con poder efectivo.

Con base en el carácter deseable de la participación adolescente en la escuela y sus posibilidades potenciales y, considerando que lo normativo siempre es interpretado, negociado, traducido, *transpuesto* (McCowan, 2008:153-172) o *recontextualizado*

(Bernstein, 1996) conforme a un proceso de selección y apropiación acorde con el entramado cultural y las prioridades de los actores de cada escuela (Ball *et al.*, 2012; Rockwell, 1995; citado en Foley *et al.*, 1996; Sandoval, 2000), el artículo enfatiza la necesidad de desarrollar un marco regulatorio para las escuelas secundarias en el DF que instrumentalice con claridad los principios generales que pregona, y posibilite una participación adolescente cotidiana cada vez más amplia y de mayor calidad.

Lo anterior implica reconocer, tal como lo sustenta O'Donnell (2000:519-570), el papel que puede desempeñar la regulación normativa en la construcción de sujetos con agencia como premisa básica de la democracia. En contraposición con este potencial, la escuela secundaria sufre una reglamentación excesiva y crecientemente restrictiva de la autonomía de directores, maestros y estudiantes (Pérez, 2013). A esta condición que imposibilita el desarrollo de la agencia, se suma la arbitrariedad y consecuente falta de sentido que presentan algunas reglas y normas escolares para los adolescentes (Sandoval, 2000), en gran medida porque carecen de sustentación. Por tanto, este artículo se centra en el análisis de lo normativo, reconociendo su potencial para la conformación de prácticas democráticas al interior de la escuela, al tiempo que se opone a una regulación arbitraria y restrictiva de la autonomía de los actores escolares, particularmente de los estudiantes. Ello justifica el enfoque en la regulación de la participación adolescente (en tanto posibilidad de una mayor autonomía) y en la sustentación de su deseabilidad y posibilidades prácticas (requisito para develar la arbitrariedad de la regulación vigente, y erosionar dicho carácter en una normatividad futura necesaria).

LO DESEABLE: LA PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE COMO OBLIGACIÓN Y NECESIDAD

Desarrollar un marco regulatorio para las escuelas secundarias que posibilite una participación adolescente amplia y de calidad sin que ésta aparezca como arbitraria, requiere como primer paso sustentar su deseabilidad. En otras palabras: ¿por qué es importante y necesaria la participación adolescente? En esta sección abordo la pregunta desde cuatro líneas argumentativas: la participación adolescente en la escuela como *a* un derecho, *b* un aprendizaje a desarrollar como parte de una formación ciudadana democrática, *c* una práctica mediante la cual se construyen y/o desarrollan otros aprendizajes relevantes y *d* una estrategia para combatir, entre otras cosas, la deserción, el rezago y la violencia escolar.

El derecho de los adolescentes a la participación en la escuela

La participación de los adolescentes en la escuela como un derecho cobra fuerza a partir de 1989 con la aprobación en la Asamblea General de las Naciones Unidas de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN). Este documento no es una declaración de intención, sino que establece obligaciones para los Estados que la ratifican y se constituye en la referencia dominante para la instrumentación estatal de los derechos de la niñez y la adolescencia. La CDN está conformada por derechos que podemos clasificar en cuatro grupos: supervivencia, desarrollo, protección y participación. A pesar de que en la última categoría se incluyen otros artículos que ayudan a la interpretación del derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes (NNA), la Convención lo define explícitamente en su artículo 12:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

No obstante, la comprensión amplia de este derecho demanda una interpretación con base en el principio de interdependencia propio de un enfoque de derechos humanos (Donnelly, 2003). Así, resulta necesario considerar como mínimo la relación con los siguientes artículos de la *Convención sobre los Derechos del Niño*:

- a Artículo 2 (no discriminación). La relación con este artículo implica no restringir el derecho a la participación a un tipo de niño particular o en una edad específica. La participación es un derecho para todos los niños sin ninguna distinción. Cuando se refiere al “niño” se entiende bajo el artículo 1: “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. Esto significa que el derecho a la participación se extiende desde los lactantes hasta los adolescentes de 17 años. Aunque se establece la exclusividad al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, ello no requiere la consolidación del lenguaje (Lansdown, 2005a), ni refiere a un juicio maduro (Lundy, 2007:927-942).
- b Tal como lo menciona el artículo 12, la participación refiere a la expresión libre en todos los asuntos que afectan a los NNA. Así, la participación supone el derecho a la libre expresión (artículo 13) y garantizar la libertad de pensamiento y conciencia (artículo 14), al tiempo que estos dos derechos requieren del artículo 12 para su realización.

- c* La participación libre en todos los asuntos que afectan a los NNA, así como la formación de un juicio propio, requieren evitar formas simuladas de participación como la manipulación. Para ello es necesario, entre otras condiciones, garantizar el derecho que tienen a la información (artículo 17) como base para una mejor comprensión de su situación específica, los motivos y finalidades de la participación, así como sus implicaciones y consecuencias. Por otro lado, el acceso de los NNA a la información, su análisis y comprensión, requieren de la participación para realizarse.
- d* El artículo 12 no sólo implica la garantía de la expresión libre e informada de los NNA, sino una debida consideración de dicha opinión. Esto significa que la participación se constituye como tal, en cuanto ejerce una influencia en el asunto de interés del niño, niña o adolescente, y/o de los adultos que tienen poder sobre dicho asunto. Esta influencia no significa sujetar el asunto a la voluntad de los NNA, ni acallar su voz por completo conforme a los intereses de los adultos, sino considerarla en función del interés superior del niño (artículo 3) y del desarrollo evolutivo de sus facultades (artículo 5). Dicho interés supone garantizar los derechos de supervivencia, protección, desarrollo o participación relacionados con el asunto en cuestión. Por tanto, mientras que en los incisos previos la interdependencia con otros derechos se presentó como una fluida complementariedad, la consideración adecuada de la opinión libre de los NNA supone frecuentemente una interdependencia tensionada con los derechos de supervivencia, protección o desarrollo.

Además de la interdependencia con otros derechos de la CDN, la realización amplia y plena del derecho de los NNA a la participación implica ir más allá de la “voz de los NNA”. De acuerdo con Lundy (2007), el artículo 12 comprende cuatro dimensiones para su realización:

1. . La participación requiere un espacio que, acorde con una perspectiva de derechos de la niñez, comprenda por lo menos los siguientes aspectos:
 - a.* Un espacio voluntario; la participación es un derecho, no un deber.
 - b.* Estar centrado en los intereses de los niños, niñas y adolescentes.
 - c.* Promover una participación sin miedo y sin riesgos; un espacio seguro (artículo 19).
 - d.* Ser un espacio incluyente (artículo 2: no discriminación).
2. . Garantizar el espacio no involucra automáticamente la posibilidad de la voz. Esta voz infantil y adolescente, como todas, se construye con las *voces de los otros* (Bakhtin, 1981; Holland y Lave 2001:3-36; Kearney, 2003), pero desde el derecho a la

- participación, la voz significa el reconocimiento de la agencia infantil y adolescente no sólo a partir del lenguaje oral o escrito, sino mediante diversos modos de expresión. Así, la voz es para todos y no sólo para aquellos que dominan un modo específico o una lengua particular.
3. . Puede ser común que los NNA se expresen con libertad, pero es menos frecuente que su voz se tome en cuenta debidamente, tal como señala el artículo 12 (Lansdown, 2005a). De ahí la importancia de una audiencia pertinente según el ámbito de interés en cuestión y con poder para influir en el asunto al que se orienta la participación. Audiencia en este sentido significa una escucha activa, incluyente y efectiva.
 4. . La ausencia más importante en la garantía del derecho a la participación es generalmente la influencia. Participar va más allá de la consulta. Los NNA pueden ser escuchados, pero es necesario que su voz ejerza una influencia en el asunto de su interés, o en los adultos que tienen poder sobre dicho asunto.

La concepción amplia y plena del derecho a la participación de acuerdo con la CDN implica un reto para los Estados que la han asumido. En el caso de México la Convención fue ratificada en 1990, y hasta diez años más tarde se publicó la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el *Diario Oficial de la Federación*. El Capítulo Décimo Tercero de esta ley se refiere exclusivamente al derecho a la participación. Atendiendo a la interdependencia constitutiva de la CDN, en el capítulo se aborda la participación de forma amplia. Se establece el derecho de los NNA a la libre expresión y a la información (artículos 38 y 40); el derecho a ejercer sus capacidades de opinión, análisis, crítica y de presentar propuestas en todos los ámbitos en los que viven y asuntos que les afecte, en los ámbitos familiar, escolar, comunitario o cualquier otro (artículos 39 y 41); y el derecho a reunirse y asociarse (artículo 42). Todo lo anterior “sin más limitaciones que las que establezca la Constitución y dicte el respeto de los derechos de terceros” (Congreso de la Unión, 2000:10).

A la luz de la normatividad internacional y nacional, entonces, la escuela aparece como un ámbito central e ineludible para la realización plena del derecho a la participación de NNA. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), de los 19.8 millones de personas de 6 a 14 años registrados en 2010, 18.7 millones asiste a la escuela (94.4%). Entre la población de 15 a 18 años esta proporción se reduce a 57% (INEGI, 2011). A pesar de la sensible disminución entre el porcentaje en la edad normativa de la educación secundaria y la media superior, los datos sugieren que para la mayoría de los adolescentes entre 12 y 17 años la escuela es un espacio cotidiano. Esto significa considerarla como un ámbito intencionalmente

educativo, pero también como espacio de vida juvenil (Ávalos, 2007; Dubet *et al.*, 1998; Reyes, 2009:147-174; Weiss, 2012:134-148). Por ello, en la escuela convergen una multiplicidad de asuntos –tal como los llama la CDN– que afectan a los NNA y en los cuales tienen derecho a participar, desde las cuestiones curriculares y de gobernanza escolar, hasta la resolución de conflictos y las prácticas de construcción identitaria en el espacio escolar. Desde este enfoque, la participación de los adolescentes es ante todo un derecho reconocido y legislado, y por lo tanto es necesaria (obligatoria) su realización en el ámbito escolar (Lundy, 2007; UNICEF, 1998, 2006).

LA PARTICIPACIÓN COMO UN APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE LOS ADOLESCENTES

El artículo 3 de la Constitución Mexicana, fracción II, apartado (a), establece que el sistema educativo “[...] será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”. Del mismo modo, la Ley General de Educación en su artículo 7, fracción V, presenta como fines de la educación: V. 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.

El sistema educativo ha intentado procurar este mandato mediante un marco regulatorio sobre las escuelas y un currículo específico que busca formar para la práctica de la democracia. En cuanto a lo primero, por ejemplo, el artículo 46 en el acuerdo 98, establece que el proceso pedagógico en la enseñanza secundaria se centrará en el estudiante y que éste tendrá una participación activa y consciente como agente de su propia formación. En el mismo acuerdo se plantea también que todas las escuelas secundarias deberán contar con una Sociedad de alumnos, cuyo primer objetivo es “ejercitar a sus miembros en la práctica de la vida democrática, como una forma de contribuir a su formación” (SEP, 1982).

En relación con el currículo, el perfil de egreso del Plan de estudios para la educación básica 2011 incluye como uno de sus rasgos constitutivos que el egresado “[...] conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley (SEP, 2011a)”. El campo de formación principal para dicho fin se denomina Desarrollo personal y para la convivencia. En los niveles de educación primaria y secundaria este campo se trabaja fundamentalmente a partir de la Formación Cívica y Ética (FCyE), que incluye la formación ciudadana como uno de los tres ejes que articulan sus contenidos y en la cual se destacan tanto el carácter democrático de la ciudadanía, como la importancia de la participación social. Asimismo, cuatro

de las ocho competencias cívicas que se pretenden formar mediante la FCyE implican el desarrollo de la participación como una práctica constitutiva del *éthos* democrático, o la incluyen de forma explícita como uno de sus componentes: *a)* Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, *b)* Manejo y resolución de conflictos, *c)* Participación social y política, *d)* Comprensión y aprecio por la democracia. Por tanto, los programas de FCyE para segundo y tercer grado de secundaria incluyen diversos aprendizajes esperados que se relacionan de formas directa o indirecta con la participación en distintos ámbitos de la vida del estudiante.¹ Más aún, tal como lo plantea la *Guía para el maestro de FCyE en secundaria 2011*, uno de los aprendizajes fundamentales en dicha formación es “aprender a participar y tomar decisiones” (SEP, 2011b).

No obstante, el plan de estudios establece que la FCyE se llevará a cabo mediante tres ámbitos complementarios a la asignatura específica, entre los que destaca el ambiente escolar. Es decir, la escuela se presenta como un espacio donde las competencias cívicas y éticas, sus componentes y/o algunos de los aprendizajes esperados asociados a éstas se deben formar y practicar. En el caso de la participación, esto implica que desde el plano curricular se refuerza aquello que se planteó en el marco regulatorio, acerca de la necesidad de concebir la escuela como un espacio para su desarrollo. Así, la participación en este ámbito no sólo aparece como un derecho de los adolescentes, sino que es deseable también porque constituye un aprendizaje fundamental para la formación de ciudadanos democráticos.

LA PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE EN LA ESCUELA COMO PRÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE OTROS APRENDIZAJES

La participación adolescente como una práctica social (Bourdieu, 1991; Van Leeuwen, 2008) requiere una serie de conocimientos, habilidades, disposiciones, actitudes y valores, mismos que varían según el tipo de participación y los contextos donde se practique. Estos aprendizajes que se construyen y/o desarrollan mediante la participación son relevantes para el ejercicio de la ciudadanía democrática, pero también para otros ámbitos como el desarrollo personal y el trabajo.

Por un lado, este planteamiento se fundamenta en un cuerpo creciente de investigaciones con adolescentes, jóvenes y adultos que muestra cómo diferentes conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el ejercicio de una ciudadanía democrática se construyen mediante la propia práctica de participación (Eyerman y Jamison, 1991; Foley, 1999; McCowan, 2009; Pérez *et al.*, citados

¹ Véase Pérez E. (2013) para el caso de tercer grado.

en Acevedo y López, 2012; Pinnington y Schugurensky, 2010; Schugurensky en Karsten y Schugurensky, 2004; Schugurensky en Bekerman *et al.*, 2006; Tsolakis, 2013:39-50) más allá de una formación ciudadana instruccional, exhortativa o meramente reflexiva. Por otro lado, trabajos como los de Mager y Nowak (2012:38-61) revelan cómo la participación estudiantil tiene efectos positivos en el desarrollo de habilidades de comunicación, toma de decisiones, resolución de problemas y habilidades interpersonales y sociales. Tal como lo muestra Darling-Hammond (2010), actualmente algunas de estas habilidades son las más valoradas en los mercados de trabajo que ofrecen mejores condiciones laborales para los egresados de los sistemas educativos. Desde esta perspectiva, la participación adolescente en la escuela es deseable no sólo como un aprendizaje en sí misma, sino que mediante su práctica efectiva promueve y detona el desarrollo de otros aprendizajes, los cuales son relevantes también para el ejercicio de una ciudadanía democrática y además valorados en otros ámbitos como el laboral.

LA PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE COMO ESTRATEGIA PARA COMBATIR LA DESERCIÓN, EL REZAGO Y LA VIOLENCIA ESCOLAR

Además de la falta de equidad, algunos de los problemas más importantes que enfrenta el sistema educativo mexicano, particularmente en la secundaria y en la transición al nivel medio superior, son la deserción, el rezago y la violencia escolar. En gran medida, éstos tienen sus causas principales fuera de la escuela. Sin embargo, distintas investigaciones han sustentado el impacto que tiene en su disminución la participación de los estudiantes en la escuela. Tal como mencionan Giménez y Gendreau ([2], 2002),

[...] existe un nexo no sólo etimológico entre pertenencia y participación. La primera indica el “sentirse parte de”; la segunda el “ser parte de”, o “tomar parte en” [...] Como afirman Berelson y Steiner (citados en Strassoldo y Tesarin, 1992) “la interacción genera integración”, lo que es una manera de decir que la participación genera pertenencia y viceversa.

A partir de esta relación mutua, algunos autores han sustentado cómo mediante la participación en la escuela los estudiantes construyen un sentido de pertenencia a ésta (Carbajal, 2010; Fierro, 2011), el cual está asociado con una mayor permanencia (Finn y Rock, 1997:221; Finn y Cox, 1992:141-162; Rumberger, 2001; Unicef, 2006)

y con una disminución del rezago escolar (Carbajal, 2010; Fierro, 2011; Bustos, [2], 2001; Tello, 2005:1165-1181). Por otra parte, la participación de los adolescentes en la formulación y establecimiento de las normas para la convivencia en la escuela, así como en las prácticas explícitas de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula y en proyectos de participación escuela-comunidad, se han vinculado con una reducción amplia (no únicamente contención) de la violencia escolar.

Con base en estos hallazgos, la deseabilidad de la participación adolescente se robustece, al convertirse en una estrategia para combatir algunos de los problemas más relevantes que enfrenta la educación secundaria, como son el rezago, la deserción y la violencia escolar.

Para concluir esta sección sobre la deseabilidad e importancia de la participación adolescente en la escuela, es importante resaltar cómo los distintos argumentos que he presentado se oponen a una visión de estas prácticas como una concesión hacia los estudiantes o un lujo que nos podemos permitir en ciertas condiciones. Por el contrario, incentivar una participación adolescente cada vez de mayor calidad aparece como obligación y necesidad. Por un lado, las escuelas deben garantizar el derecho de sus estudiantes a la participación; por el otro, ésta es necesaria para cumplir el perfil de egreso, para el desarrollo de aprendizajes relevantes en el campo de la formación ciudadana y también en otros ámbitos como el laboral, y así como para combatir problemas relevantes del nivel secundaria como la deserción, el rezago y la violencia escolar.

LO POTENCIAL: LAS CONFIGURACIONES POSIBLES Y LA CALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE EN LA ESCUELA

A pesar de lo expuesto anteriormente, la participación estudiantil en la escuela de educación básica sigue siendo limitada. Si bien una parte importante de la literatura internacional relacionada con la participación de los niños y adolescentes en la escuela reporta un número creciente de experiencias exitosas y auténticas, la mayoría de los autores coincide en señalar que dichas experiencias son todavía casos excepcionales. Mientras el discurso sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes avanza en reconocimiento, las prácticas de participación auténtica en la escuela son todavía escasas (Apple y Beane, 2007a, 2007b; Bickmore, 2008; Fielding, 2001; Landsdown, 2005a; Mejía, 2013; IFE, 2012; O'Brien, 2006; Pérez, 2013; Raby, 2012; Sandoval, 2000; Whitty y Wisby, 2007). Desde la aprobación de la CDN en 1989 se ha avanzado en el desarrollo de marcos normativos y en la difusión de su contenido, lo cual ha

tenido un impacto significativo en la creciente visibilidad discursiva de los derechos de los NNA, pero mantiene retos considerables para su concreción dentro de la escuela. La distancia esperada entre lo deseable y la práctica escolar requiere un horizonte potencial que sirva como referencia. Su carácter potencial implica clarificar y especificar qué es lo deseable, así como proporcionar un sustento lógico para su posible realización. Por tanto, en esta sección abordaré dos dimensiones necesarias en el trazo potencial de la participación adolescente en la escuela. La primera está relacionada con las configuraciones posibles de participación adolescente en el ámbito escolar y la segunda con la calidad en la participación. Estas dos dimensiones potenciales servirán además como horizonte conceptual para el análisis subsecuente sobre la participación adolescente permisible en las escuelas secundarias del Distrito Federal (DF).

LAS CONFIGURACIONES POTENCIALES DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA ESCUELA

Norris (2002) ha mostrado para el caso de la participación política los procesos de transformación en cuanto a sus objetivos o dominios de participación, agencias y repertorios. Estas tres categorías pueden utilizarse para comprender distintas configuraciones posibles de la participación estudiantil en la escuela. Por ejemplo, diferentes trabajos en el ámbito nacional e internacional reportan casos en los que se muestra una diversidad de objetivos o dominios que los estudiantes buscan influir con su participación: las decisiones curriculares, la gobernanza escolar, las reglas de la escuela y el aula, la dinámica del salón de clases (Apple y Beane, 2007a; Guzmán y Saucedo, 2005; Mitra, 2009:407-436; O'Brian, 2006; Raby, 2012; Sandoval, 2000); Saucedo, 11[29], 2006)) la seguridad del plantel, programas anti-*bullying* y de no violencia (Fierro, 2011; Landsdown, 2005b), la resolución de conflictos intraescolares (Bickmoore, 2008), problemas de la comunidad (Annette, 2009; Bustos, 2011; O'Brian, 2006) y las reformas escolares (Mitra, 2009).

Con respecto a las *agencias*, los alumnos pueden participar a partir de consejos escolares, asambleas escolares, consejos estudiantiles, asambleas de estudiantes, clubes o grupos de interés estudiantil, organizaciones estudiantiles espontáneas, tribunales o cortes juveniles (O'Brian, 2006), organizaciones comunitarias (Annette, 2006) y la participación individual. Así, la participación de los estudiantes en la escuela puede canalizarse a través de una variedad de agencias. En mi planteamiento, este término incluye dos dimensiones. La primera se refiere, por un lado, a si la participación estudiantil sucede por medio de un cuerpo organizado y, por el otro, al grado de formalidad de dicho cuerpo. En cuanto a lo primero, los alumnos pueden influir

en la toma de decisiones en la escuela a partir del Consejo Técnico Escolar² (cuerpo organizado), o participar en la resolución de problemas de la comunidad por medio de un grupo estudiantil de interés (cuerpo organizado); pero también pueden involucrarse en la construcción de conocimiento en el aula de forma individual o colectiva sin necesidad de un cuerpo organizado. El grado de formalidad, por su parte, se refiere a si la agencia tiene una regulación legal o predefinida, una estructura y funcionamiento institucionalizados, y roles preestablecidos para sus miembros. El Consejo Técnico Escolar y un grupo estudiantil de interés representan distintos grados de formalidad. En las escuelas secundarias el Consejo tiene una regulación legal predefinida con respecto a su composición, funcionamiento y roles de los participantes. Su estructura y la división del trabajo entre sus integrantes tienen una cierta independencia normativa en relación con los miembros específicos en un periodo. Éstos, además, tienen un estatus y rol preestablecido independientemente de sus características individuales. En cambio, un grupo estudiantil de interés es probable que tenga una organización más horizontal y flexible, sin una regulación legal predefinida. Ello implica que su composición, funcionamiento y las funciones de sus miembros pueden ser replanteadas constantemente dependiendo de las características de los participantes específicos.

La segunda dimensión en el concepto de agencia se refiere a su composición e incluye dos aspectos relevantes: 1) si la agencia comprende actores individuales o colectivos, y 2) hasta qué punto son homogéneos o heterogéneos en términos de categorías típicas de la escuela: alumnos, profesores, directores o padres de familia. Por ejemplo, los tribunales o cortes juveniles para la participación de los estudiantes en resolución de conflictos incluyen actores individuales que desempeñan roles distintos; sin embargo, todos ellos son estudiantes. En contraste, una reunión en una asamblea escolar para resolver conflictos entre estudiantes y profesores se compone de por lo menos dos actores colectivos (estudiantes y maestros). Una tercera variación se produce en los organismos como los Consejos escolares que están constituidos por participantes individuales que tienen un estatus representativo; son la voz de un actor colectivo. Como se verá más adelante las variaciones en el tipo de agencia, grado de formalidad y composición pueden influir en el impacto de la participación estudiantil, particularmente en términos de su eficacia y alcance.

Por medio de las diferentes formas de agencia, los *repertorios* de participación varían. Por ejemplo, los alumnos pueden comunicar sus puntos de vista sobre los problemas de la escuela por medio de internet y las llamadas redes sociales, mediante obras de

² En el ciclo escolar 2013-2014, entraron en vigor los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica*, los cuales no consideran a los estudiantes

teatro y otras expresiones artísticas (Goldman *et al.*, en Buckingham, 2008:185-206; O'Brian, 2006), o con una manifestación frente a la oficina del director (Huddleston, 2007; Mejias, 2012) o en las calles (Núñez, 2011; TvPTS, 2010). Asimismo, los alumnos pueden tener voz en la escuela ampliando sus roles, por ejemplo, como evaluadores (Campbell *et al.*, 1994:160-165) o investigadores (Fielding, 2010). La noción de repertorio desarrollada en el campo de estudio de los movimientos sociales refiere a que los participantes (estudiantes en nuestro caso), en la diversidad de acciones que llevan a cabo, recurren a un conocimiento históricamente construido en la sociedad y/o en su espacio de acción específico (por ejemplo la escuela) en cuanto a formas de participación, protesta y enfrentamiento, sobre las cuales, sin embargo, se “inventan” nuevas versiones, o se adaptan y combinan para hacerlas más atractivas a otros participantes potenciales o con el fin de fortalecer su eficacia e impacto (Tarrow, 2011). En cuanto a los repertorios de participación de los estudiantes en la escuela, la diversidad prevalece en las experiencias que la literatura reporta dentro y fuera de nuestro país. Existe una variedad de dimensiones donde los repertorios pueden diferenciarse. Por ejemplo: ¿la participación es organizada o espontánea?, ¿quién dirige la acción? (liderazgo), ¿cómo se toman las decisiones (por ejemplo, votación, deliberación, consenso, imposición), ¿bajo qué formas se realiza la participación (por ejemplo, protesta, debate, diálogo, expresiones artísticas u otros repertorios performativos)?, ¿cómo se coordinan las acciones, y cómo los estudiantes se comunican entre sí (ej. tecnologías móviles, cara a cara, usando las redes sociales, etcétera)? y ¿en qué medida la participación es violenta, contenciosa, no violenta, legal o ilegal?

Las múltiples combinaciones entre dominios u objetivos de participación, agencias y repertorios, constituyen un conjunto diverso de posibilidades para la participación adolescente en la escuela. Los ejemplos que he referido en distintos trabajos nacionales e internacionales sugieren que las configuraciones potenciales de prácticas estudiantiles de participación son amplias y variadas. Desagregar dichas prácticas en tres componentes esenciales (dominios, agencias y repertorios) ayuda a visualizar un amplio

en su conformación. Sin embargo, previo a la formalización de dichos lineamientos, el acuerdo 98 establecía la representación de los estudiantes mediante el presidente de la sociedad de alumnos. Para el caso de las escuelas secundarias del DF se creaba una incertidumbre normativa, ya que mientras el acuerdo 98 disponía lo previo, los *Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal* (LG) eliminaban de la conformación de los consejos técnicos la representación de los alumnos y de los padres de familia. Esta contradicción regulatoria sujetaba la inclusión de los estudiantes a la decisión del director o directora, lo que me permitió en una investigación previa, documentar la participación de estudiantes en sesiones de consejo técnico en algunas escuelas secundarias del Distrito Federal. Al respecto, véase Pérez (2013).

espectro de formas de participación más allá de los dominios, agencias o repertorios más frecuentes o convencionales.

LA CALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE EN LA ESCUELA

El predominio creciente de un discurso positivo sobre la participación de los adolescentes tiene un efecto común en muchas escuelas secundarias: autoridades, profesores o padres, cumplimos con ese requisito, ya sea mediante formas manipuladoras, tokenísticas o decorativas de participación estudiantil (Fielding, 2004) o restringiendo la voz de los alumnos a ciertos asuntos o esferas de influencia que generalmente no modifican los mecanismos de decisión en la escuela ni la distribución de poder en las relaciones escolares existentes (Whitty y Wisby, 2007). Si asumimos una definición literal de participación como la acción de “tomar parte en algo”,³ los casos anteriores serían considerados formas de participación estudiantil en la escuela, pero con una calidad muy pobre. Utilizo la noción de calidad con respecto a las siguientes preguntas: ¿qué tan auténtica es la participación de los estudiantes?, ¿en qué medida permite una acción autónoma? y ¿qué tan eficaz es? Explorar un horizonte potencial de participación adolescente en la escuela no implica únicamente detenerse en la amplitud de configuraciones de las prácticas posibles, sino también en su calidad, entendida al menos desde tres principios: autenticidad, autonomía y eficacia.

Recuperando las reflexiones de Gramsci sobre la acción política, Theodore Kiros (1985) señala que uno puede participar “tontamente y por ignorancia, o sabiamente y con conocimiento de causa”. Siguiendo esta idea, la autenticidad en la participación de los estudiantes en la escuela se relaciona con su conciencia en relación con el contenido, propósito, realización y las consecuencias de su participación. Esta idea se relaciona estrechamente con el grado de control que los estudiantes tienen sobre diversas etapas dentro del proceso de participación, y cómo éste en su conjunto responde a sus propios intereses (autonomía).

Una manera de analizar la interrelación entre autenticidad y autonomía para el caso de la participación infantil y adolescente es mediante la “Escalera de participación” de Hart. En ésta se establece una gradación que parte de las prácticas simuladas de participación como la manipulación y el tokenismo y se extiende a través de cinco niveles ascendentes en términos de autenticidad y autonomía (Hart, 1992). El escalón más alto implica que los niños y adolescentes inicien el proceso de participación e inviten a los adultos a los procesos de toma de decisiones. Otros autores han elaborado

³ Real Academia Española [<http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=participar>].

diferentes disposiciones y propuestas sobre el trabajo de Hart, tales como modelos simplificados y jerarquizados (Jensen y Simovska, 2005:150-156; Lansdown, 2005b; O'Brien, 2006; Shier, 2001:107-117) y una tipología no jerárquica (Jensen y Simovska, 2009). Entre ellos, Lansdown (2005b) y O'Brien (2006) consideran como el nivel más alto de participación cuando los niños actúan como el principal agente de toma de decisiones durante todo el proceso. Con base en el trabajo de Lansdown (2005b), identifiqué cuatro grados diferentes que sirven como referencia para analizar qué tan auténtica y autónoma es la participación adolescente en la escuela: 1) No hay participación o formas simuladas (*decoración, manipulación y tokenismo*) (Hart, 1992); 2) los alumnos son consultados e informados; 3) los estudiantes participan en el proceso con voz e iniciativa en la toma de decisiones y ejecución, y 4) Los estudiantes controlan y lideran el proceso.

El tercer elemento importante en la calidad de la participación de los estudiantes es la eficacia. Este concepto proviene de la ciencia política. En un primer momento fue definida como “la sensación de que es posible el cambio político y social, y que el ciudadano individual puede desempeñar un papel en la movilización de este cambio” (Campbell *et al.*, 1954). Posteriormente, el concepto se desarrolló en dos dimensiones: eficacia interna y externa. La primera se refiere a las “creencias acerca de la competencia para entender y para participar eficazmente en la política” (Niemi *et al.*, 1991:1407-1413), mientras que la segunda se refiere a “las creencias acerca de la capacidad de respuesta de las autoridades gubernamentales y las instituciones a las demandas ciudadanas” (Niemi *et al.*, 1991:1408). Si aplicamos estos conceptos a la participación de los estudiantes en la escuela, una eficacia interna considerable, por ejemplo, significaría que los alumnos creen firmemente en su capacidad para participar con el fin de producir un cambio significativo en la escuela. Una baja eficacia externa, en cambio, significaría que incluso cuando creen en su capacidad de participación efectiva, los estudiantes no perciben que las autoridades escolares responderán positivamente a sus demandas y, por lo tanto, no se producirán los cambios previstos.

De esta manera, la referencia a un horizonte potencial de participación adolescente en la escuela implica entonces dos dimensiones. Por un lado, visualizar una multiplicidad de configuraciones de las prácticas de participación posible, considerando las interacciones entre dominios u objetivos de participación, agencias y repertorios. Por otro, una orientación hacia la participación con calidad, entendida como una práctica cada vez más auténtica, autónoma y eficaz.

LO PERMISIBLE: LA REPRESENTACIÓN NORMATIVA DE LA PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DEL DISTRITO FEDERAL

En las dos secciones previas he intentado argumentar la deseabilidad de la participación adolescente en la escuela con base en su relevancia, así como esbozar dos dimensiones analíticas que de manera simultánea conforman un horizonte potencial para el desarrollo de dicha participación. Por último, me centraré en el análisis de lo permisible, es decir, de cómo se representa un aspecto de la participación adolescente en el marco normativo para las secundarias del Distrito Federal. Como mencioné en la introducción, a pesar de que lo normativo se sujeta a múltiples procesos de interpretación, apropiación y negociación en las escuelas secundarias, es una dimensión importante para generar condiciones cada vez más idóneas para una participación amplia y de calidad. Para el análisis utilizaré algunos conceptos desarrollados en la sección anterior en relación con un análisis de contenido cualitativo (De la Garza, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994) que incorporó algunas herramientas y recursos del análisis cualitativo desde la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2007) y del análisis crítico del discurso (Fairclough, 2003; Wodak y Meyer en Wodak y Meyer, 2009), sobre los siguientes documentos:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Ley General de Educación (LGE)
- Acuerdo 98
- Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal (LG)
- Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria del Distrito Federal (MCE).

Entre los diferentes dominios potenciales de participación, me centraré en uno que denomino toma de decisiones vinculantes, el cual se refiere a la posibilidad de influir en los diferentes procesos de toma de decisiones cuyas resoluciones tienen un carácter vinculante para los distintos actores escolares. Algunas áreas o subdominios principales dentro de este dominio son: la gobernanza escolar, las decisiones pedagógicas y curriculares, la definición de los problemas comunes, etcétera. Entre otras cosas, la participación en la gobernanza escolar incluye la toma de decisiones sobre el proyecto académico de la escuela, sus objetivos y procedimientos, el uso eficaz de recursos y del presupuesto escolar; contratación y nombramiento de docentes, una evaluación integral del centro escolar (Balarin *et al.*, 2008), y el establecimiento

de políticas y normas que organizan el funcionamiento de la escuela (Potgieter *et al.*, 1997).

Con respecto a las decisiones curriculares y pedagógicas, la participación de los estudiantes implicaría como mínimo tener voz e influencia en los siguientes debates: ¿qué aprendemos y por qué? (selección y justificación de los aprendizajes), ¿cómo aprendemos? (enfoque y práctica pedagógica), ¿cómo se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje? (organización del currículo y distribución horaria) (Apple y Bean, 2007). Por último, como señala O'Brien (2006), cuando los estudiantes participan en el análisis y resolución de problemas de la escuela o comunidad, éstas generalmente se definen desde la perspectiva de las autoridades o los adultos de la escuela y/o comunidad. Debido a que *la definición de los problemas comunes* no es neutra, la participación en la toma de decisiones vinculantes implica que los estudiantes se involucren en la definición de aquello que resulta problemático en la escuela, y lo que necesita atención y resolución de la comunidad.

Como mostré en la primera sección del artículo, la participación adolescente es un aprendizaje a desarrollar en el sistema educativo nacional dentro de un proceso específico de formación ciudadana. Por ello, el marco normativo para las escuelas secundarias, desde la constitución hasta los acuerdos específicos que regulan su organización y funcionamiento, incorpora un discurso sobre democracia, inclusión, participación y derechos de los niños, que sin embargo, como mostraré a continuación, se opaca conforme el marco regulatorio se vuelve más específico y transita de lo deseable a lo permisible.

EL PROYECTO ACADÉMICO DE LA ESCUELA

Los LG afirman que el director es responsable de coordinar el *Plan estratégico de transformación escolar* (PETE) y el *Programa anual de trabajo* (PAT) de la escuela. El mismo documento establece que en “la elaboración, aplicación y evaluación del PETE, participarán todos los miembros de la comunidad escolar [...]; además debe propiciar la participación, de alumnos y padres de familia” (SEP, 1982:153). Así, la participación de los alumnos se debe propiciar pero no es obligatoria.

Una vez que el PETE y el PAT han sido elaborados, el director los presenta al Consejo Técnico Escolar (CTE). Según el acuerdo 98, artículo 33, fracción I, el CTE tendrá un presidente, que “invariablemente será el director”. En la fracción III se establece que el presidente de la Sociedad de Alumnos será uno de los vocales en el Consejo. Sin embargo, en los LG, documento regulatorio que debe estar presente físicamente en cada escuela y actualizado anualmente, se eliminan algunos vocales, entre éstos,

el presidente de la Sociedad de Alumnos y el presidente de la Asociación de padres. Recientemente, en el ciclo escolar 2013-2014, entraron en vigor los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica*, los cuales tampoco consideran a los estudiantes en su conformación. Esta inconsistencia normativa dejaría en todo caso la inclusión de los estudiantes en el Consejo al criterio del director. De esta manera, el discurso democrático se traduce en que el director coordina el proyecto anual de la escuela, preside el CTE, y la inclusión de los alumnos en dicho órgano queda bajo su consideración. Las posibilidades de participación de los estudiantes en el proyecto académico de su escuela, entonces, son muy bajas.

LAS REGLAS DE COMPORTAMIENTO Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

En relación con la participación de los estudiantes en la definición de las reglas de comportamiento y para la convivencia en la escuela, los LG señalan que:

[...] el director y el subdirector, el Consejo Técnico o Consultivo Escolar y la Sociedad de Alumnos, tendrán la responsabilidad de la actualización o elaboración del Reglamento Interno en apego a lo que establece la Ley General de Educación (SEP, 1982:73).

Aquí el orden de las palabras es importante. El hecho de que actualización aparezca antes que elaboración, sugiere que la mayoría de estas normas internas ya fueron definidas. Prueba de ello es el MCE, documento que tipifica las conductas aceptables del estudiante y define las sanciones correspondientes. El texto comienza por reconocer la necesidad de tener una reglamentación que enfrente la disciplina escolar a la luz de los recientes avances legales en cuanto a los derechos del niño. Paradójicamente, los niños y adolescentes no participan en su elaboración. Su rol se limita al acatamiento. Los padres y los estudiantes tienen que aceptar y firmar dicho Reglamento o rechazarlo al principio del año escolar. Así, la participación de los estudiantes en la definición de reglas de comportamiento y convivencia en la escuela queda reservada a algunas negociaciones informales, porque la mayoría de éstas ya están demarcadas en documentos desarrollados sin algún grado de participación estudiantil.

DECISIONES CURRICULARES Y PEDAGÓGICAS

La participación de los estudiantes en la toma de decisiones con respecto al currículo y las orientaciones pedagógicas no están previstas en el marco regulatorio. La Constitución y LGE establecen que el diseño curricular es una responsabilidad exclusiva del gobierno central, por medio de la SEP. Los estados dentro de la federación mexicana tienen una hora por semana en el horario de la escuela secundaria para un tema local, que es desarrollado por las secretarías de educación estatales. Según la LGE, el Consejo Nacional Técnico de educación y los consejos similares a nivel estatal junto con las autoridades educativas están autorizados a presentar propuestas curriculares o sugerencias a ser consideradas por la SEP. Sin embargo, los estudiantes no se definen como miembros o participantes en esos consejos. En el acuerdo 98, así como en el CG, las decisiones sobre las orientaciones pedagógicas en el nivel de la escuela están reservadas para el director, las academias locales de profesores y el Consejo Técnico Escolar. Finalmente, la LGE señala en el artículo 69, inciso (i) que el Consejo Escolar de Participación Social puede dar su opinión “en los asuntos pedagógicos”. Sin embargo, nuevamente el mismo artículo no incluye a los estudiantes como participantes en esta agencia consultiva.

LA DEFINICIÓN DE LOS PROBLEMAS COMUNES

Con respecto a la participación de los alumnos en la definición de los problemas comunes, los LG señalan que la Sociedad de Alumnos será una instancia que “favorezca la expresión responsable y participación en la mejora de la escuela, en su desarrollo personal y social de los jóvenes” (SEP, 2011:73). Aunque es una frase muy general, abre la posibilidad de participación de los estudiantes en la definición de cuáles son los problemas que necesitan atención. Además, el acuerdo 98 en el artículo 50, fracción V, establece como uno de los objetivos de la Sociedad de Alumnos “promover ante las autoridades escolares las iniciativas que tienden al progreso y la mejora de ella [la escuela]”. No obstante, según ambos documentos, la participación de los estudiantes en términos de calidad se limita a la presentación de propuesta; pueden ser consultado, pero la mayoría de los problemas en la escuela se definen en el PETE y el PAT, así como a partir de las reuniones ordinarias del Consejo Técnico, el Consejo de Participación Social y las reuniones entre el director y la Asociación de padres. La participación de los estudiantes se debilita porque no hay lugar para ellos en los mecanismos y agencias que, conforme a la ley, son los espacios para la definición de los problemas comunes.

AGENCIAS Y REPERTORIOS

He descrito cómo el marco regulatorio de las escuelas secundarias en el DF abre muy pocas oportunidades para la participación de los alumnos en el dominio de la toma de decisiones vinculantes. Pero probablemente la limitación más importante a la participación es la falta de agencias para canalizar la voz de los estudiantes de forma auténtica, autónoma y eficaz. Según el marco normativo, los estudiantes no son considerados para su representación en el Consejo Técnico Nacional, ni en los consejos similares a nivel local o estatal, cuyas decisiones tienen un impacto en las diversas escuelas a las que atienden. Tampoco son requeridos, al menos obligatoriamente, como miembros en los Consejos de Participación Social. También he mostrado que el marco jurídico no es claro en cuanto a la inclusión de estudiantes en el CTE. Estos órganos son las agencias formales para la participación en la escuela. Su formalidad está dada, entre otras cosas, porque son reconocidas por el Estado, incluyen actores individuales y colectivos mixtos, es decir, no son sólo organizaciones de padres de familia o de maestros, por el contrario, ahí están representados distintos actores agrupados bajo las categorías básicas de los roles escolares: directores, maestros, padres de familia, pero no los alumnos. Las funciones a desempeñar dentro de los consejos están preestablecidas de acuerdo con el estatus de sus miembros, y su continuidad está garantizada independientemente de la membresía temporal de sus integrantes actuales. El carácter formal implica, además, que las decisiones tomadas en estos órganos tienen un impacto directo o indirecto en la mayoría de los dominios de participación escolar y son vinculantes para todos los miembros (actores) de la escuela.

El marco normativo sólo reconoce una agencia para la participación de los estudiantes: la Sociedad de Alumnos. Los LG y el acuerdo 98 establecen que cada escuela secundaria deberá contar con este órgano de representación. Mientras que el marco legal otorga “atribuciones” y “funciones” a los Consejos Técnicos y de Participación Social, el artículo 50 del acuerdo 98 afirma que la Sociedad de Alumnos tendrá los siguientes “objetivos”:

- I. Ejercitar a sus miembros en la práctica de la vida democrática, como una forma de contribuir a su formación;
- II. Propiciar la realización de actividades que contribuyan a formar en los educandos una personalidad responsable, con claro sentido de sus obligaciones y derechos;
- III. Fortalecer los vínculos de solidaridad entre los alumnos de la escuela;
- IV. Promover cuanto estime necesario y útil para el mejoramiento físico, moral, social y cultural de sus componentes, y
- V. Promover ante las autoridades de la escuela las iniciativas que tiendan al progreso y mejoramiento de la misma.

Enfatizo la distinción entre “atribuciones”, “funciones” y “objetivos”, porque revela cómo mientras otras agencias se conciben principalmente como órganos de consulta y toma de decisiones, la Sociedad de Alumnos es descrita en el marco normativo como un espacio fundamentalmente pedagógico. Es más un lugar para el aprendizaje, que una agencia para la participación efectiva en la escuela. Los objetivos I a IV reflejan este énfasis. Además, su capacidad de influencia en las decisiones de la escuela está restringida al nivel de sugerencias o “iniciativas”. Este cuerpo no tiene una prerrogativa clara para que los estudiantes sean consultados, y su voz y voto sean garantizados en las decisiones que afectan a la escuela y, por lo tanto, su vida cotidiana.

Al igual que otras agencias para la participación colectiva en la escuela, la Sociedad de Alumnos es una organización formal, pero en cuanto a la composición de su integrantes, sólo comprende un actor colectivo: los estudiantes. En contraste con la Asociación de Padres que también tiene una composición unitaria en cuanto a las categorías de actor escolar (padres de familia), los miembros de la Sociedad de Alumnos no están incluidos en los organismos conformados por participantes individuales y colectivos mixtos, como los Consejos Técnicos y de Participación Social. Por lo tanto, las decisiones que se toman en la Sociedad de Alumnos y con implicaciones para otros actores escolares tendrán que tratarse mediante canales informales, los cuales frecuentemente dependen del criterio de las autoridades. Así, la falta de atribuciones y funciones legales, su concepción como espacio primordialmente pedagógico, su composición, y la exclusión de los estudiantes de otros órganos de decisión, convierten a la Sociedad de Alumnos en la agencia más débil para la participación en la escuela secundaria.

Por último, en cuanto a los repertorios de participación sólo se hace una referencia en el marco legal. Ésta tiene que ver con las elecciones para nombrar a los estudiantes que presidirán la Sociedad de Alumnos. Se trata de una forma organizada de participación liderada por los propios estudiantes. Las decisiones se alcanzan mediante el voto después de un breve periodo de debate sobre las propuestas de los candidatos. Más allá de esta mención, las características de los repertorios de participación permitidos deberán estar alineadas con las normas disciplinarias, las cuales, de acuerdo con el MCE, claramente sujetan la participación estudiantil a un liderazgo adulto.

CONCLUSIONES

He presentado un argumento de sustentación sobre la deseabilidad de la participación adolescente en la escuela con calidad y amplitud. En contraste, el análisis sobre el marco regulatorio de las escuelas secundarias del DF centrado en el dominio de toma

de decisiones vinculantes revela que si bien éste intenta cumplir con un discurso positivo sobre la democracia y los derechos de la niñez y adolescencia, mantiene una instrumentación legal considerablemente restrictiva de la participación estudiantil. Es notoria la ausencia de procesos inclusivos para la construcción del proyecto académico de las escuelas, la exclusión de los alumnos en la definición de reglas y normas escolares, de la participación en las decisiones curriculares y pedagógicas, y un involucramiento limitado en la definición de los problemas comunes. Destaca como una restricción significativa a la calidad de la participación, la carencia de agencias de participación auténticas, eficaces y con poder efectivo.

Como mencioné en la introducción, lo normativo siempre se apropia en las prácticas escolares según los referentes particulares del entramado cultural de los actores de cada escuela y el consecuente establecimiento situado de prioridades. Ello implica que la normatividad es en menor o mayor medida interpretada, negociada, traducida, transpuesta o recontextualizada diferencialmente. No obstante, esto no significa que la dimensión normativa carezca de un potencial transformador. Para ello, sin embargo, es necesario que lo permisible no niegue lo deseable y sea condición para la realización de lo potencial. Esta alineación de lo permisible, lo deseable y lo potencial es especialmente importante en la instrumentalización normativa más cercana a las escuelas y no únicamente en los principios generales que pregona la normatividad nacional o internacional. Este artículo ha identificado que dichos principios se limitan conforme el marco legal se vuelve más concreto y, en ese sentido, identifica áreas específicas que requieren ser modificadas para contar con un marco regulatorio que sea referente normativo para la práctica de una participación adolescente cada vez más amplia y de mayor calidad, particularmente en las escuelas secundarias del Distrito Federal.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Rodrigo, Ariadna y López Caballero, Paula (2012), "Introducción: los ciudadanos inesperados", en Rodrigo Ariadna Acevedo y Paula López Caballero (eds.), , México, El Colegio de México/DIE-Cinvestav.
- Annette, John (2006), , Londres, Cited.
- (2009), "Active learning for active citizenship: Democratic citizenship and lifelong Learning. Education", , vol. 4, núm. 2.
- Apple, Michael W. y Beane, James A. (2007a), , Portsmouth, NH, Heinemann.
- (2007b), , vol. 8, núm. 2.
- Ávalos, Job (2007), , México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-IPN.
- Bakhtin, Mikhail (1981), , Texas, University of Texas Press.

- Balarin, Maria, Brammer, Steve, James, Chris y McCormack, Mark (2008), , Londres, University of Bath, *Business in the community*.
- Ball, Stephen J., Maguire, Meg y Braun, Annette (2012), , Londres, Routledge.
- Bernstein, Basil B. (1996), , Londres, Taylor & Francis.
- Bickmore, Kathy (2008), “Peace and conflict education”, en James Arthur, Ian Davies y Carole Hahn (eds.), Londres, Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre (1991), , Madrid, Taurus.
- Bustos, Jiménez, Antonio (2011), “Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria”, , vol. 14, núm. 2, Zaragoza, España, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Campbell, Angus, Gurin, Gerald y Miller, Warren E. (1954), , Evanston, Ill., Row.
- Campbell, Patricia, Edgar, Susan y Halsted, Alice (1994), “Students as evaluators”, , vol. 76, núm 2.
- Carbajal, Patricia (2010), “La convivencia como alternativa a la violencia escolar: experiencias exitosas desde Latinoamérica”, Conferencia en el VII Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia, León, Guanajuato, Centro de Investigaciones en Óptica (memoria en disco compacto).
- 2000.
- Corbin, Juliet y Strauss, Anselm (2007), , California, Sage Publications.
- De la Garza, Enrique (1988), , México, Porrúa/UNAM.
- Donnelly, Jack (2003), , Nueva York, Cornell University Press.
- Dubet, Francois, Martuccelli, Danilo y Kieffer, Eduardo Gudiño (1998), , Buenos Aires, Losada.
- Eyerman, Ron y Jamison, Andrew (1991), , University Park, Pa., Pennsylvania State University Press.
- Fairclough, Norman (2003), , Londres, Routledge.
- Fielding, Michael (2001), “Students as radical agents of change”, , vol. 2, núm. 2, Dordrecht, Países Bajos, Springer-Verlag.
- (2004), “Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities”, , vol. 30, núm 2, Reino Unido.
- Fierro, Cecilia (2011), “Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar”, ponencia presentada en el Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. Identificación y transferencia de Buenas Prácticas, Mexico.
- Finn, Jeremy D. y Rock, Donald A. (1997), “Academic success among students at risk for school failure”, , vol. 82, núm 2, Estados Unidos, American Psychological Association.
- Finn, Jeremy D. y Cox, Deborah (1992), “Participation and Withdrawal Among Fourth-Grade Pupils”, , vol. 29, núm. 1, Estados Unidos, American Educational Research Association.
- Foley, Griff (1999), , Toronto, Zed Books.
- Goldman, Shelley, Booker, Angela y McDermott, Meghan (2008), “Mixing the Digital, Social, and Cultural: Learning, Identity, and Agency in Youth Participation”, en David Buckingham (ed.), , Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 185-206.

- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia L. (2005), “La investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002”, en P. Ducoing (ed.), , vol. 2, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994), , Barcelona, Paidós.
- Hart, Roger A. (1992), , núm. 4, Florencia, Unicef/ICDC.
- Holland, Dorothy y Lave, Jean (2001), “History in person”, en D. Holland y J. Lave (ed.), , Estados Unidos, School of American Research Press.
- Huddleston, Ted (2007), , Londres, Citizenship Foundation.
- IFE (2012), , México, Instituto Federal Electoral.
- INEGI (2011), [<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P>], fecha de consulta: 22 de febrero de 2014.
- Jensen, Bjarne Bruun y Simovska, Venka (2005), “Involving students in learning and health promotion processes - Clarifying why? what? and how?”, , vol. 12 núm. 3-4.
- Kearney, Chris (2003), , Estados Unidos, Trentham books.
- Kiros, Theodore (1985), , Nueva York, University Press of America.
- Lansdown, Gerison (2001), Florencia, Unicef.
- (2005a), “Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them”, , La Haya, Países Bajos, Bernard van Leer Foundation.
- (2006b), , Florencia, Unicef.
- Lundy, Laura (2007), “Voice is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child”, , vol. 33, núm. 6, Reino Unido.
- Mager, Ursula y Nowak, Peter (2012), “Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research”, , vol. 7, núm. 1, Filadelfia.
- McCowan, T. (2008), “Curricular transposition in citizenship education”, , vol. 6, núm. 2, Sage Publications.
- (2009), , Londres, Continuum.
- Mejía Hernández, Juana María Guadalupe (2012), , México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-IPN.
- Mejias, Samuel (2012), NGONGO, Londres, Institute of Education, University of London.
- Mitra, Dana (2008), , Albany, State University of New York Press.
- (2009), “Collaborating with students: Building youth-adult partnerships in schools”, , vol. 15, núm. 3, Chicago, The university of Chicago Press.
- Niemi, Richard G., Craig, Stephen C. y Franco, Mattei (1991), “Measuring internal political efficacy in the 1988 National Election Study”, , núm. 85, Danton, Texas, University of North Texas.
- Norris, Pipa (2002), , Nueva York, Cambridge University Press.
- Núñez, Pedro (2011), “Comportamientos políticos juveniles desde la transición democrática hasta la ‘toma’ de escuelas”, ponencia presentada en Ciclo de conferencias: Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas, del siglo XX al siglo XXI, Buenos Aires.

- O'Brien, Edward L. (2006), , Fribourg, University of Fribourg.
- O'Donnell, Guillermo (2000), "Teoría democrática y política comparada", , México.
- Osler, Audrey (2010), , Nueva York, McGraw-Hill International.
- Pérez Expósito, Leonel (2013), , Londres, Institute of Education, University of London.
- , Ortiz Tirado, Almendra, González, Manuel A. y Gordillo, Alejandra (2012), "Aprendizaje y participación política. Prácticas de formación ciudadana en los colectivos estudiantiles contemporáneos", en Ariadna Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero (eds.), , México, El Colegio de México/DIE-Cinvestav.
- Shier, Harry (2001), "Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations", , núm. 15, Londres, National Childrens Bureau.
- Simovska, Venka y Jensen, Bjarne Bruun (2009), , Copenague, World Health Organization.
- Tarrow, Sidney (2011), , Nueva York, Cambridge University Press.
- Tello, Nelia (2005), "La socialización de la violencia en las escuelas secundarias", , vol. 10núm27, México, Consejo Mexicano de investigación educativa.
- Tsolakis, Marika (2013), "Citizenship and Transformative Human Rights Education: Surveys as 'Praxis' in the São Paulo Periphery", JSSE, núm. 13, Alemania, Bielefeld University.
- TvPTS (Productor) (2010), "Toma generalizada de colegios en capital –no pasarán [http://www.youtube.com/watch?v=kjeM9NSoIH4]", fecha de consulta: 5 de febrero de 2013.
- Unicef (1998), , Florence, Unicef.
- (2006), , Montevideo, Unicef.
- Van Leeuwen, Theo (2008), , Nueva York/Oxford, Oxford University Press.
- Weiss, Eduardo (2012), "Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación", , vol. 34, núm. 135, México, UNAM.
- Whitty, Geoff y Wisby, Emma (2007), , Londres, London Institute of Education, University of London.
- Wodak, Ruth y Meyer, Michael (2009), "Critical discourse analysis: History, agenda and methodology", en Ruth Wodak y Michael Meyer (eds.), Londres, Sage Publications.



La maestra, 1932
Leopoldo Méndez
Grabado sobre madera
7.5 x 10 cm
Colección Carlos Monsiváis

