

LAS OPORTUNIDADES PARA PARTICIPAR DE LAS Y LOS ADOLESCENTES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS EN MÉXICO

Ursula Zurita Rivera

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México
uzurita@flacso.edu.mx

Resumen

El artículo analiza las oportunidades que tienen las y los adolescentes para participar en las escuelas secundarias mexicanas. Los resultados muestran que a veinte años de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), cuyo discurso que estimula la participación como un elemento esencial para la mejora de la calidad educativa, todavía no ha transformado esas oportunidades. Si bien excepcionalmente emergen algunas experiencias insólitas, la gran mayoría de los procesos de participación social transitan por espacios y prácticas habituales; en las cuales no todos los actores escolares participan en todo, ni de la misma forma ni tampoco con los mismos objetivos. Así, aunque en las escuelas existen formalmente diversas modalidades de participación, en la vida cotidiana persisten esquemas participativos no democráticos que limitan las oportunidades para colaborar en las escuelas. Si bien el Estado mexicano tiene diversas obligaciones vinculadas con la protección de los derechos de las y los adolescentes -entre ellos el derecho a la participación-, esta población aún tiene reducidas oportunidades para participar en diversos aspectos no sólo en los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también hasta en cuestiones específicas asociadas a la convivencia cotidiana en las escuelas secundarias públicas.

Palabras clave: Oportunidades de participación de las y los adolescentes; Participación social; Voces del alumnado; Escuelas secundarias públicas; México.

Resumo

Este artigo analisa as oportunidades de participação das/os adolescentes nas escolas secundárias mexicanas. Os resultados mostram que, 20 anos depois da



assinatura do Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica (ANMEB), cujo discurso estimula a participação como elemento essencial da melhoria da qualidade educacional, tais oportunidades ainda não se transformaram. Embora excepcionalmente emergam algumas experiências insólitas, a grande maioria dos processos de participação social transita por espaços e práticas habituais, dos quais nem todos os atores escolares participam integralmente, nem da mesma forma, nem com os mesmos objetivos. Assim, ainda que nas escolas existam formalmente diversas modalidades de participação, na vida cotidiana persistem esquemas participativos não democráticos que limitam as oportunidades para colaborar nas escolas. Se bem que o Estado mexicano tenha diversas obrigações vinculadas com a proteção dos direitos das/os adolescentes, entre eles o direito à participação, esta população ainda tem reduzidas oportunidades de participar de diversos aspectos, não só nos processos de ensino y aprendizagem, mas também em questões específicas associadas à convivência cotidiana das escolas secundárias públicas.

Palavras-chave: Oportunidades de participação das/os adolescentes; Participação social; Vozes dos estudantes; Escolas secundárias públicas; México.

Abstract

This article discusses the social participation opportunities offered to adolescents in Mexican high schools. The results show that twenty years after the signing of the national agreement for the modernization of basic education (ANMEB), with a line of discourse stimulating participation as an essential element for the improvement of educational quality, there has still been no change in the opportunity offer. Although, there have been some occasional and notable exceptions, the vast majority of social participation processes take place in the same way and in the same spaces as they always did. Participation is not open to all school stakeholders, nor do they participate in the same way or with the same objectives. Thus, although there are formally diverse modalities of participation in schools, in everyday life, non-democratic participatory schemes that limit opportunities to collaborate in schools persist. While the Mexican State has various formal obligations related to the protection of the rights of adolescents – among them the right to participation –, this population still has reduced opportunities not only of participating in various aspects of teaching and learning processes but also in specific issues associated to their daily coexistence in government-run secondary schools.

Keywords: Adolescent participation opportunities; Social participation; Student voices; Government-run secondary schools; Mexico.

Introducción

El artículo analiza las oportunidades de las y los adolescentes para participar en diversas actividades diarias en las escuelas secundarias públicas en México. Aquí la atención estuvo puesta en quienes tienen entre 12 y 15 años de edad y que, según la normatividad del sistema educativo nacional, deben estar inscritos en las escuelas secundarias.¹ Las razones de esta decisión, aunque obvias, conviene precisarlas. Como ha sido señalado desde épocas remotas, el alumnado representa un actor central porque ellos son la razón del proyecto educativo de cualquier sociedad (Touraine, 1996; Cortina, 1998; Kymlicka, 2003, 2005; Benedicto, & Morán, 2003; Dubet, 2003; Biesta, 2007).

La obligación del Estado mexicano hacia la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, entre ellos el derecho a la participación, está en la legislación nacional así como en distintos instrumentos jurídicos internacionales suscritos por el propio Estado (Gómez, & Zurita, 2012; Zurita, 2012). En cuanto a la legislación nacional, hay diversas referencias desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos hasta múltiples documentos rectores de la política educativa y la reglamentación escolar que incorporan de modo central el tema de la participación de las y los alumnos en las escuelas. Respecto a los instrumentos internacionales, sobresale la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) – adoptada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 – y, en particular, sus artículos 12, 13, 14, 15 y 24 pues en ellos se reconoce el derecho a la participación que este grupo tiene en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana. Las oportunidades para participar en las escuelas se han transformado conforme ha pasado el tiempo, pero el cambio más trascendental como lo muestra el contenido de dichos artículos es, sin duda, la ampliación del espectro de los derechos que las y los niños, adolescentes y jóvenes

¹ Según datos de una proyección elaborada por el Consejo Nacional de Población, la población menor de 18 años en el 2009 ascendía a 34.3 millones; de ellos, 6.4 millones de personas en México tenían entre 13 y 15 años. (Gobierno de México, Secretaría de Desarrollo Social, 2010, p. 17).



tienen en ellas.²

Sin embargo, esos cambios no se corresponden con el estado real que guardan las modalidades institucionales de participación en las escuelas mexicanas, especialmente las Sociedades de Alumnos (SA) y los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS); a pesar de que por su conformación, atribuciones y funciones, ambas representan opciones que alientan la educación para la vida democrática. A primera vista, en las SA y los CEPS reside la posibilidad de la convivencia democrática, inclusiva e igualitaria de la participación, propiciatoria para la emisión, escucha y verdadera consideración de la voz de las y los alumnos (Fielding, 2011; 2012; Susinos, & Ceballos, 2012; Susinos, & Rodríguez, 2011). De hecho, ambos corresponden a mecanismos ampliamente extendidos en los sistemas educativos del mundo, en especial entre aquellos que tienen un compromiso con el fortalecimiento y consolidación de la democracia (EACEA, & Eurydice, 2012).

En este contexto, basándome en la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica en México, 2000-2006,³ analizo el estado en que se hallan dichas oportunidades a veinte años de la firma en 1992 del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); el cual concibió la participación social como un elemento esencial para la mejora de la calidad educativa. El análisis mostró que dicho discurso todavía no ha penetrado en la vida escolar cotidiana, pero lo más grave es que todavía se alude a un discurso no democrático para reservar ciertas oportunidades a determinados personajes escolares. Para desarrollar puntualmente el análisis realizado y exponer la discusión emprendida según los resultados y hallazgos encontrados, en la primera parte de este trabajo examino diversos planteamientos conceptuales abocados al estudio de las oportunidades para participar y la relevancia que tienen en el aprendizaje correspondiente a la educación para la vida democrática. Enseguida expongo brevemente algunos rasgos, tensiones y debilidades de la concepción en torno a la

² Al respecto, conviene mencionar que sólo un par de leyes educativas estatales introducen de forma explícita la participación de los alumnos en las escuelas. Estas leyes son la de Aguascalientes y la de Chihuahua. La primera estipula en su artículo 128 que "Se promoverá la formación de sociedades de alumnos para fortalecer la cultura de participación democrática." En cuanto a la Ley de Educación de Chihuahua, específicamente en la sección III *De la participación de las y los alumnos*, se establece en el artículo 141 que "Las y los educandos tienen derecho de promover la formación de sociedades de alumnos para fortalecer la cultura de participación democrática." Sin embargo, en el siguiente artículo, se establece que los derechos y obligaciones de las y los educandos estarán determinados por el Poder Ejecutivo Estatal. [Subrayado personal].

³ El objetivo de esta Evaluación, bajo la coordinación académica de Ursula Zurita Rivera (FLACSO-México), fue construir un panorama nacional de la participación social en los tres niveles de la educación básica, a saber preescolar, primaria y secundaria; que permitiera dilucidar la trascendencia de la política correspondiente en la administración federal en el periodo 2000-2006.

participación social derivada de la política educativa desde hace dos décadas. Posteriormente muestro algunos de los principales resultados desprendidos de dicha Evaluación, cuya Encuesta Nacional de la Participación Social en la Educación Básica (ENAPASEB)⁴ permitió observar desde la mirada de los directores cuáles son esas oportunidades para el alumnado para participar en las escuelas públicas de México y, en general, cómo están distribuidas entre los diferentes miembros de las escuelas y qué estrategias emprenden para incentivar su participación en las escuelas. En virtud de que aquí las y los adolescentes tienen un papel central, se recuperan sus opiniones emitidas en los grupos de enfoque,⁵ las cuales fundamentalmente son consistentes con las proporcionadas por los directores y otros integrantes de las comunidades escolares y del sistema educativo acerca de la existencia de criterios establecidos explícita e implícitamente para justificar el reconocimiento diferenciado de las oportunidades para participar y la implementación de estrategias por el personal directivo para impulsarlas también de forma diferenciada.⁶ En la cuarta parte emprendo una reflexión sobre los principales hallazgos del análisis. Para ello, retomo varios de los planteamientos conceptuales sobre las oportunidades para participar, la educación para la vida democrática y las voces de los estudiantes. En las conclusiones, finalmente, reitero la urgencia de atender este tema en las políticas educativas de México y, sin duda, de incrementar la investigación al respecto. Para ello, como se pretendió hacer en este trabajo, habría que partir de la complejidad que distingue a la participación social en las escuelas lo cual lleva a considerar formas institucionales como no institucionales. De igual modo, es vital elaborar diseños metodológicos que permitan recuperar dicha complejidad.

⁴ La ENAPASEB, con representatividad estadística por nivel de la educación básica, se hizo entre septiembre y noviembre del 2006 con una muestra de 1,142 escuelas de los tres niveles localizadas a lo largo del territorio nacional. Los entrevistados fueron los directores o las personas que en ese momento estuviesen a cargo de la dirección (supervisor, subdirector, maestro encargado, etc.). El objetivo principal de esta encuesta fue indagar a través de esta figura clave, el director, los procesos y resultados de la participación social en las escuelas del nivel básico.

⁵ Por cuestiones del calendario del trabajo de campo, los grupos de enfoque fueron realizados en el periodo vacacional. Por tal motivo, las y los adolescentes fueron entrevistados inmediatamente después de su egreso de las secundarias, ya como exalumnos.

⁶ Las técnicas cualitativas se aplicaron en siete entidades federativas: Distrito Federal, Querétaro, Hidalgo, Chiapas, Sinaloa y Tamaulipas. Se hicieron 43 grupos de enfoque y 40 entrevistas individuales con el propósito central de profundizar en los procesos, actores y modalidades de la participación social. Los grupos de enfoque se conformaron con diferentes actores del sistema educativo: jefes de sector, supervisores, asesores técnico-pedagógicos, directores y maestros, padres de familia, ex-alumnos de secundaria y miembros de instancias de participación social como los CEPS, las APF y las Asociaciones Promotoras de Educación Comunitaria. En las entrevistas colaboraron empresarios locales, representantes de las asociaciones estatales de participación social, representantes y líderes de las fracciones estatal y nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, especialistas en educación, ciudadanos distinguidos y miembros de los poderes ejecutivos y legislativos locales, por ejemplo.



Por último, con este examen exploratorio se conocen algunas formas, asuntos temáticos y razones que ayudan a identificar y entender en qué, cómo y por qué los diversos actores escolares se involucran en ciertas actividades y no en otras. Aunque no se trata de una evaluación o investigación circunscrita a la formulación y operación de las modalidades institucionales y no institucionales de participación en la escuela, este artículo pretende construir una visión más concreta y clarificadora de este fenómeno, poniendo especial atención en un rubro poco estudiado hasta ahora en este país: las oportunidades para participar de las y los adolescentes en las secundarias públicas mexicanas.

Estudio de las Oportunidades para la Participación de las y los Adolescentes en las Escuelas

El análisis de las oportunidades que tienen las y los adolescentes para colaborar en las actividades cotidianas en las escuelas secundarias públicas, es de vital importancia para conocer qué tanto han impregnado los discursos de las políticas, programas y otras acciones que desde los noventa han impulsado la participación social en las escuelas y también para identificar los avances, contradicciones, fortalezas y retos pendientes que existen en torno a la educación para la vida democrática.

La vinculación analítica desarrollada entre oportunidades y participación ha estado presente en distintas líneas de investigación y disciplinas que rebasan, indiscutiblemente, la agenda de la investigación educativa,⁷ pero si la atención se coloca en las oportunidades para participar en las escuelas, este acercamiento permite conocer diversas cuestiones de los actores escolares vinculadas con “sus competencias, sentimientos de pertenencia e implicación en la comunidad, formas de participación” (Benedicto y Morán, 2003, p. 55). En otras palabras, hablar de las oportunidades para participar es hablar de la presencia y del protagonismo que ejercen a diario los actores en las escuelas; lo cual tiene que ver con el

⁷ Por ejemplo, en múltiples estudios sociológicos y politológicos las oportunidades son una referencia fundamental para examinar cualquier acción colectiva. Uno de los principales exponentes de esta línea de investigación, Sidney Tarrow, sostiene que “al hablar de estructura de las oportunidades políticas, me refiero a dimensiones consistentes -aunque no necesariamente formales, permanentes o nacionales--- del entorno político, que fomentan o desincentivan la acción colectiva entre la gente. El concepto de oportunidad política pone el énfasis en los recursos *exteriores* al grupo ---al contrario que el dinero o el poder-, que pueden ser explotados incluso por luchadores débiles o desorganizados...Los cambios más destacados en la estructura de oportunidades surgen de la apertura del acceso al poder, de los cambios en los alineamientos gubernamentales, de la disponibilidad de aliados influyentes y de las divisiones dentro de las élites y entre las mismas” (1997, p. 49-50).

reconocimiento real otorgado a los actores escolares. Esto es, no basta que dichos actores estén en un espacio físico determinado – como el edificio escolar, las aulas o los patios –, es necesario que sean reconocidos como sujetos con derechos, intereses y demandas que pueden y deben ser expresadas en tanto miembros de una comunidad determinada.

Si bien el reconocimiento formal de derechos y obligaciones es un primer paso, existen otras varias condiciones para posibilitar su ejercicio. Entre éstas, aseveran Benedicto y Morán, se encuentran tres. La primera está vinculada con un entorno político, social y económico que permita tal ejercicio y reduzca aquellos factores que limitan la participación como son la desigualdad y la exclusión. La segunda alude a que los actores estén (o puedan estar) insertos en contextos participativos; y, la tercera, está asociada con estructuras institucionales dirigidas a la participación individual y/o colectiva en donde se movilicen los conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridos a través de la educación formal o, bien, de sus experiencias en múltiples ámbitos de la vida social. Bajo este enfoque, ser un actor escolar significa intervenir de manera activa y propositiva en el desarrollo de las múltiples actividades que engloban los procesos cotidianos de participación social. Sin embargo, vale la pena aclarar que esto no significa que un actor participa en todo momento, circunstancia y alrededor de todos los temas y asuntos en las escuelas (Biesta, 2007). Tal como lo sostienen Benedicto y Morán “la complejidad y multiplicidad de los temas políticos, la pérdida de centralidad de lo público en las experiencias vitales de los sujetos, la ruptura de las identidades colectiva unitarias y la volatilidad de los lazos comunitarios que definen las pertenencias, entre otros rasgos, hacen muy difícil pensar en individuos que participen de manera constante, reiterada y uniforme” (2003, p. 57).

Un artículo como éste, pretende sumarse a aquellos que han profundizado en el análisis de la ciudadanía como práctica (Lawy, & Biesta, 2006); para así dar cuenta del ejercicio práctico, real y cotidiano de la ciudadanía en un ámbito determinado con sus normas, sus reglas y objetivos específicos, como es el escolar (Dubet, 2003, p. 222). Partiendo de que en las escuelas, como en otros ámbitos, existen oportunidades para participar en diversas actividades cotidianas, importa destacar que se trata de oportunidades que son cualitativamente diferentes pues algunas están orientadas directamente a la acción y otras están dirigidas al aprendizaje desde la acción (Lawy y Biesta, 2006, p. 45). Es decir, en algunos contextos, los actores tienen oportunidades para delinear y cambiar las condiciones en que se encuentran. Hay otros donde no se



les reconoce ni como actores ni como individuos capaces o con la legitimidad necesaria para emitir una opinión lo cual explica las escasas oportunidades que tienen para construir o transformar sus entornos.

Por ello, si la participación es el componente activo de la educación para la vida democrática, ésta puede ser concebida como un proceso de aprendizaje permanente, activo, colectivo, crítico, centrado en la participación, la cohesión social, la equidad, la responsabilidad, la solidaridad, la paz, entre otros; en donde se pretende que el conocimiento se adquiera a través de la acción para que las personas sean agentes activos de su propio proceso educativo (Biesta, 2007; Zurita, 2012). La participación se convierte, entonces, en un mecanismo fundamental para fortalecer la cultura democrática porque sólo mediante ella, se practican los conocimientos y los valores aprendidos, contribuyendo a la auto-reflexión y a la precisión de los objetivos deseados (Kiwani, 2007).

Es aquí donde se refleja la influencia que tienen los componentes contextuales, individuales y relacionales en los procesos de participación social y sus resultados en la escuela. No obstante, Lawy y Biesta (2006) consideran que centrar el análisis en la identificación de aspectos positivos o negativos de estas experiencias es limitado y puede ser riesgoso puesto que en el fondo no se conocen las vinculaciones que los actores construyen entre experiencias positivas y negativas, esto es, cómo las conciben, las organizan e integran en sus concepciones, valoraciones y prácticas cotidianas.

Ahora bien, desde la investigación sobre las voces del alumnado, las oportunidades para la participación constituyen un elemento esencial para examinar qué tanto las escuelas y el sistema educativo impulsan y permiten la enseñanza, aprendizaje y ejercicio de la educación para la vida democrática. A la luz de la identificación de la inclusión del neoliberalismo en las políticas educativas, Michael Fielding (2011, 2012) analiza los efectos negativos que tiene en las concepciones que orientan la participación en las escuelas en los últimos años. Así como en su momento Evelina Dagnino (2006) habló de la *confluencia perversa* entre las concepciones democráticas y neoliberales que han impulsado la participación desde la década de los ochenta en diferentes ámbitos y, de lo que en términos específicos significa para la participación social en las escuelas (Zurita, 2010a), Fielding subraya el uso maniqueo del alumnado para, mediante la aparente apertura a la participación, emprender acciones que encubren decisiones, prácticas y valoraciones antidemocráticas

generalmente de los adultos sobre el alumnado. La insistencia de Fielding no es secundaria ya que ante el creciente impulso de la participación, existen evidencias documentadas acerca de que diversas instancias de participación son utilizadas por parte de directores, maestros e, incluso, padres de familia para simular una educación democrática cuando, en realidad, pretenden obstaculizar, controlar e ignorar las voces del alumnado. De hecho, tal como lo ha estudiado Fielding (2011), existe una enraizada oposición a que la enseñanza y el aprendizaje sea objeto de la incursión de otros actores que no sean los maestros y otras autoridades escolares.

Frente a esta oposición, sostiene este experto, se han erigido tres tipos de respuesta u orientaciones negativas a la voz del alumnado, sobre todo, cuando éste es conformado por personas con necesidades educativas especiales. Las respuestas típicas son: la marginalización, la condescendencia y la inclusión prudencial. La primera está basada en el desinterés que generan los grupos “minoritarios” dentro de los cuales se ubica al alumnado. La condescendencia implica cierta apertura a la voz del alumnado pero, en realidad, es re-articulada e incorporada en las perspectivas hegemónicas. La inclusión prudencial, finalmente, es la respuesta predominante en las escuelas y permitida, al considerar que los resultados escolares pueden ser afectados negativamente cuando se impide u obstaculiza la voz del alumnado, para aparentar que es una institución democrática, abierta a la diversidad y la diferencia.

Así como existen estas tres orientaciones negativas, hay dos positivas: la educación centrada en la persona y la comunidad democrática. En ambas respuestas, se concibe al alumnado como compañeros y co-creadores del aprendizaje y de un compromiso por tener un desarrollo individual y social que rebasa las aspiraciones materiales e individualistas. Desde estas perspectivas, “la voz del alumnado es emergente y dialogística, relacional y recíproca, tanto en su mutuo compromiso como en las intenciones a las que aspira. Son alumnos y profesores trabajando y aprendiendo juntos en sociedad... las relaciones entre los alumnos y la plantilla se basan en la confianza mutua, el cuidado, la autonomía y el respeto” (Fielding, 2011, p. 38). Sin plantear que estas dos orientaciones corresponden a fases progresivas, las principales diferencias entre ambas están asociadas a que en la comunidad democrática – además de que como, en la educación centrada en la persona, la voz del alumnado es impulsada por las y los alumnos, se apoyan de la plantilla docente y es un esfuerzo genuinamente colectivo –; pone mayor énfasis, por un lado, en la idea de responsabilidad compartida mediante la creación y el efectivo funcionamiento de órganos institucionales de participación y, por otro lado, la escuela impulsa



activamente espacios para desarrollar las disposiciones, actitudes y habilidades adecuadas para asegurar la confianza, la inclusión de la diversidad sin distinción de ningún tipo.

Esta propuesta ofrece un marco analítico para estudiar a fondo la participación de las y los estudiantes, especialmente ayuda a identificar aquella participación que realmente, más allá de discursos, es democrática. Su valor aunque es enorme en el plano académico ya que se enfoca en un campo de estudio escasamente explorado, todavía lo es más ya que contribuye a plantear iniciativas concretas para crear e implementar acciones que materialicen la participación democrática de las y los alumnos en la vida escolar diaria.

La Participación Social en las Escuelas Públicas Mexicanas

El discurso sobre la participación social ha tenido gran fuerza en el ámbito educativo como también ha sucedido en otros terrenos (Blas, & Ibarra, 2006; Dagnino 2006, Cunill, 2006; Kliksberg, 2007), en la educación la participación asume rasgos muy particulares (Corvalán, & Fernández, 2000; Biesta, 2007; Levinson, 2007). En el ANMEB, la participación social en la educación se concibe principalmente en tres niveles: a) en la definición, implementación, evaluación y seguimiento de las políticas educativas; b) en las relaciones entre la federación y los estados en el marco de la descentralización educativa; y, c) en la escuela. En el caso de las escuelas, la participación social comprende un fenómeno multidimensional, heterogéneo y dinámico que combina modalidades institucionales y no institucionales, con concepciones tradicionales y novedosas (Zurita, 2008; 2009a; 2009b; 2010a; 2011). La primera concepción en gran medida se orienta a cuestiones como la asistencia escolar, la conducta y disciplina escolar, la aportación de cuotas y el apoyo a la gestión escolar. En contraste, la segunda está dirigida hacia la exigencia de una educación de calidad, la capacidad de tomar decisiones informadas y responsables de la formación y educación de los hijos, la rendición de cuentas, por ejemplo. De la segunda noción se desprende el reconocimiento del papel activo, propositivo a los actores escolares – y, en general a la sociedad – quienes tienen derecho para expresar su opinión, hacer propuestas, intervenir en diversos asuntos escolares y para asumir distintas responsabilidades en la educación actores para que colaboren en las escuelas.

Con el ANMEB, la noción de participación social cambió profundamente al

convertirla en un derecho y responsabilidad para los actores de las escuelas y del sistema educativo.⁸ De este planteamiento se desencadenan implicaciones que trastocan la cultura institucional y escolar dentro de la cual emergen y se despliegan diariamente múltiples procesos participativos. Por ejemplo, si se pone el énfasis en la escuela, la nueva concepción reconoce y estimula la participación de diversos actores, sobre todo de aquellos, como los padres de familia, las y los alumnos, que históricamente han ocupado un lugar secundario en la toma de cierto tipo de decisiones y asuntos (Castro, & Regattieri, 2012).

No obstante, ni el ANMEB ni los subsecuentes instrumentos normativos (Programas Sectoriales de Educación, Acuerdos Secretariales, Reglas de Operación de Programas Estratégicos, Lineamientos y Manuales de Operación, Reglamentos Escolares, entre otros), han planteado con claridad un tránsito, desplazamiento o conjunción entre ambas conceptualizaciones sino, por el contrario, se entiende que estas dos modalidades coexistirán, a pesar de las tensiones y contradicciones que entre ambas surgen y, de manera particular, se producen en el marco de operación de programas que tienen un fuerte anclaje en la participación social, como lo fueron, en su momento, el Programa Escuelas de Calidad y el Programa Escuela Segura en las administraciones federales 2000 – 2006 y 2006 – 2012, respectivamente.

Por razones como éstas, en estudios sobre la participación en las escuelas es incorrecto emplear esquemas analíticos como los propuestos por Font (2004) o por Trilla y Novella (2001) donde se le concibe escalonada según el grado de involucramiento de los individuos o de los grupos que comprenden estadios desde la consulta hasta la toma de decisiones. Lo que han mostrado varias investigaciones en escuelas mexicanas de nivel básico, es que los procesos participativos no se despliegan de manera ordenada ni uniforme a lo largo del tiempo o del espacio escolar como tampoco hay grados de participación que avancen progresivamente de un nivel *simple* a uno *avanzado* o *complejo* en un tiempo y espacio definidos (Zurita, 2008; 2009a; 2009b; 2010a; 2011). De hecho, una parte importante de la complejidad que encierra la participación social se origina en que ambas concepciones coexisten en la

⁸ Aunque antes del ANMEB, en el artículo 3º de la Constitución Política había quedado establecido que el criterio que orientaría la educación sería “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*” [Subrayado personal]; en la práctica la participación social operaba más como una concesión que como un derecho. Así, aun cuando desde su promulgación en 1917 en la Carta Magna fue reconocido un conjunto de derechos y obligaciones acordes con la democracia, hasta años recientes se ha estimulado su ejercicio. Esto está relacionado, sin duda, con la historia política y la lejanía entre las disposiciones formales emanadas de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la realidad (Carbonel, & Salazar, 2011).



cotidianidad escolar así como en el diseño, implementación y evaluación de diferentes programas y proyectos, creados ya sea por las autoridades de los sistemas educativos o por las escolares.

La complejidad inherente a la participación social en las escuelas mexicanas, se multiplica todavía más por el nivel (preescolar, primaria o secundaria), la modalidad del servicio educativo (general, indígena, técnica), el sistema (Consejo Nacional de Fomento Educativo, Asociación Promotora de Educación Comunitaria), el tamaño de la matrícula, el tipo de escuelas (multigrado, bidocente, unitarias) y el turno (matutino, vespertino o tiempo completo) (Zurita, 2008; 2009a; 2009b; 2010a, 2011). De las modalidades institucionales de participación social en las escuelas establecidas en la Ley General de Educación y en las Leyes Estatales de Educación, destacan las Asociaciones de Padres de Familia (APF),⁹ las Sociedades de Alumnos (SA), los Consejos Técnicos Escolares (CTE)¹⁰ y los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS).

Dados los objetivos de este artículo, conviene concentrar la mirada en las SA y los CEPS. Las SA funcionan sólo en las escuelas secundarias, según los Acuerdos Secretariales 97 y 98, publicados en 1982. Estas Sociedades tienen la peculiar característica de que su conformación, funcionamiento y reglas están en manos de los alumnos; siempre y cuando se encuentren dentro de la disciplina y fines educativos y que no interrumpan las labores docentes (artículo 56, Acuerdo 98). Esta figura es muy peculiar pues nació bajo un régimen político autoritario – bajo la tutela del partido político que estuvo en el gobierno nacional durante más de setenta años – y casi una década antes de la CDN y del interés por democratizar el sistema educativo y alentar la participación de niñas, niños y adolescentes en las escuelas. Con todo, las SA son un recurso valioso para fomentar comportamientos y valores democráticos puesto que el alumnado de las secundarias tiene el derecho a establecer los estatutos y reglamentos que la rigen (artículo 57, Acuerdo 98). Específicamente, “las sociedades

⁹ La Asociación es, fundamentalmente, una entidad que representa a los padres frente a las autoridades en torno a diversos intereses educativos (artículo 67, LGE) y tiene funciones acotadas a la naturaleza de sus integrantes. Las APF funcionan según el Reglamento emitido por el entonces Presidente de la República, José López Portillo, el 31 de marzo de 1980.

¹⁰ Los orígenes de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se remontan a los años treinta, cuando se buscaba crear consejos escolares que disminuyeran la centralización de las atribuciones técnicas y administrativas del gobierno a través de la participación de los maestros, los alumnos y los padres de familia. Los CTE existen en los tres niveles de la educación básica, son una agrupación de maestros y directivos, quienes en reuniones periódicas comentan asuntos pedagógicos y de organización del calendario escolar, la elaboración y evaluación del proyecto escolar, los programas estratégicos federales o estatales así como la organización de eventos extraescolares a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o de otras dependencias gubernamentales o no gubernamentales.

de alumnos serán independientes de los órganos y autoridades de las escuelas en que funcionen, y se organizarán bajo formas democráticas, en los términos que los propios alumnos determinen” (artículo 52, Acuerdo 97). Esto es congruente con su primer objetivo: “ejercitar a sus miembros en la práctica de la vida democrática como una forma de contribuir a su formación” (artículo 50, Acuerdo 98). Por su parte, los CEPS poseen, en principio, una *vocación democrática* pues están conformados por una multiplicidad de actores interesados en las escuelas: “padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, ex alumnos, así como los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela” (artículo 68, LGE). Los Consejos son una vía para la participación de la sociedad en acciones dirigidas a fortalecer e incrementar la calidad y la cobertura educativa (artículo 69, LGE).

Investigaciones realizadas anteriormente (Zurita, 2008; 2009a; 2009b; 2010a, 2011), han constatado la existencia de otras modalidades de participación en las escuelas sin instrumentos normativos que las regulen de forma específica. Se trata de acuerdos alcanzados dentro de las comunidades, dirigidos al logro de objetivos que podrían ubicarse tanto en una visión tradicional como novedosa de la participación social.¹¹ En general, son acciones acotadas y vulnerables pues resultan de la coincidencia de intereses, necesidades y expectativas de colectivos pero que, al carecer de un andamiaje institucional que las proteja y refuerce, la gran mayoría desaparece rápidamente.

Ahora bien, ocasionalmente han surgido algunos programas específicos que han incluido de manera importante el tema de la participación de las y los alumnos. Tal es el caso del Programa *Abriendo Escuelas para la Equidad* (PAEE) de la SEP, cuyo propósito es “erradicar la violencia de género en las escuelas secundarias públicas y contribuir a disminuir la deserción escolar, así como construir escuelas libres de violencia que faciliten el aprendizaje y mejoren la calidad en la educación”¹² Este

¹¹ En un grupo de enfoque con docentes de Querétaro fueron mencionadas dos experiencias de participación social donde los padres colaboraron en el aprendizaje de computación e inglés de los alumnos de una primaria. En sus propias palabras, la experiencia fue narrada así “Las situaciones que hemos tenido con los mismos padres de familia ha sido muy buena, han apoyado incluso en lo pedagógico....La experiencia que hemos tenido es que una mamá de la comunidad que estuvo yendo a tomar clases de computación, fue y nos dijo “*si ustedes me permiten, yo puedo apoyarlos en esto [computación] que yo sé*”, entonces le dimos un horario que era de las 12:30 a una y media, con alumnos de 5º y 6º grado...El ciclo anterior, por ejemplo, contamos con un papá que él vive ahora en Estados Unidos, llevó a sus niños ahí con nosotros y también dijo “*si hay oportunidad y es conveniente, puedo trabajar con los alumnos de 5º y 6º, a lo mejor en lo básico de inglés.*”

¹² http://www.upepe.sep.gob.mx/index.php?Option=com_content&view=article&id=132&Itemid=93 Página consultada el 18 de noviembre del 2012. Según un documento institucional, este programa tiene orígenes



programa tiene como punto de partida la apertura de las escuelas a la comunidad en los días sábados con la intención de impulsar actividades culturales, deportivas, artísticas, de formación y orientación psicológica así como con contenidos sobre *no violencia*, equidad de género y protagonismo juvenil.¹³ Si bien es un programa de reciente creación, cuya operación ocurre solo en una cantidad reducida de escuelas secundarias de siete entidades de México, es importante considerarlo puesto que, dentro de sus planteamientos principales, está el impulso de la participación y de la toma de decisiones de las y los adolescentes.

Análisis de las Oportunidades de las y los Adolescentes para Participar en las Escuelas Públicas Mexicanas de Nivel Básico

A dos décadas del ANMEB, el panorama nacional muestra pocas condiciones que realmente alienten, faciliten y promuevan la participación social en las escuelas pues la tendencia predominante en este periodo comprende experiencias accidentadas, vulnerables y con pocas posibilidades de arraigarse y consolidarse en las escuelas (OCDE, 2012; Zurita, 2008; 2009a; 2009b; 2011; Gómez, & Zurita, 2011; Martínez *et al.*, 2007; Gershberg, 1999.) Esta situación no pasó desapercibida entre los directores que respondieron la ENAPASEB. De hecho, la poca participación en las escuelas fue percibida por los directores como uno de los principales problemas que enfrentan más del 50% de todas las escuelas y, en especial, las escuelas primarias (62%). En investigaciones previas, este rasgo ya había sido identificado como un obstáculo para la implementación en los términos deseados de diversos programas educativos y que, además, impide tener una educación de mayor calidad.¹⁴ La concepción compartida en torno a la gravedad que supone la falta o poca participación social en las escuelas es entendible por la alta valoración positiva que diferentes actores, entre ellos los alumnos, le otorgan. Como se constata en los siguientes fragmentos de exalumnos de secundaria de Querétaro:

“Participar para así ayudar en la educación... es contribuir de alguna manera para mejorar la educación” (GE EXA Qro).

en el programa *Abriendo Espacios* en Brasil y ha sido implementado exitosamente en diferentes países latinoamericanos.

¹³ En 2009 comenzó a operar como proyecto piloto en 120 escuelas, en el 2010 su número llegó a 500 escuelas secundarias de Chihuahua, Durango, Estado de México, Guerrero y Jalisco. En el 2011 *Abriendo Escuelas para la Equidad* operó en 900 escuelas de Oaxaca y Puebla, además de las cinco entidades ya señaladas.

¹⁴ Por ejemplo, para el 60% de los Equipos Técnicos Estatales del Programa Escuela Segura, la poca participación social es un problema que afecta negativamente su implementación (Zurita, 2010b).

“La participación social en la educación, es la colaboración e interés de las personas, en este caso estudiantes, docentes, etcétera en las actividades relacionadas con el aprendizaje” (GE EXA Qro).

“Participar es alzar nuestra voz y permitir que escuchen nuestros comentarios, refiriéndonos a la educación, es dar a conocer nuestra opinión acerca de los conocimientos que recibimos para mejorar el sistema” (GE EXA Qro).

Esta valoración contrasta, primero, con el particular funcionamiento cotidiano de las diferentes modalidades institucionales de participación social y, segundo, con las oportunidades que tienen los diferentes actores, principalmente el alumnado, para colaborar en ellas.¹⁵ En el primero, hay algunos casos de modalidades institucionales, fundamentalmente las APF, ya consolidadas pero este fenómeno es ajeno al ANMEB y ha incidido de manera negativa en el desarrollo de los CEPS; ya que se suelen ver como opciones similares, lo cual le resta sentido a la existencia de los Consejos (Gershberg, 1999).¹⁶ En general, modalidades institucionales como los CEPS y las SA exhiben trayectorias más irregulares y vulnerables, cuyo avance y consolidación están fuertemente asociados a la implementación de algún Programa Educativo federal o estatal (Zurita, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2011).¹⁷ En el segundo caso, las oportunidades en las escuelas están respaldadas también por una normatividad pero su aplicación y la calidad con que las materializan en acciones diarias, depende fundamentalmente de las decisiones de las autoridades escolares.

Asimismo, la diversidad de significados acerca de la participación social que entraña cada una de las modalidades de participación social, también se manifiesta en las oportunidades que los actores tienen para participar en las escuelas. Información derivada de la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica en México, exhibió la circulación diaria de esa multiplicidad de significados en las

¹⁵Según la ENAPASEB, los porcentajes de las modalidades institucionales de participación social en las escuelas secundarias fueron: APF 98.4%, CTE 80.5%, CEPS 69.3%, y SA 62.8%.

¹⁶ Una autoridad de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa del D.F. mencionó que “Desafortunadamente yo creo que en las Asociaciones, los padres de familia participan más y mejor, porque las asociaciones tienen ya como mayor tradición, más tiempo trabajando, entonces los padres de familia identifican a la presidenta, la tesorera, los vocales. Todavía cuesta trabajo pues que se apropien o se involucren más en la figura de los Consejos” (El AuEdu DGSEI-DF).

¹⁷ Jazmín Sánchez Estrada (2008) identificó la nula participación de otros actores diferentes a las autoridades educativas de la SEP responsables de Escuela Segura a pesar de que, paradójicamente, el diseño de este Programa estaba sustentado en la participación de múltiples integrantes de las comunidades escolares y de los sistemas educativos estatales. De hecho, la autora sustenta, las y los alumnos tienen, en términos concretos, pocas, sino es que nulas, oportunidades para colaborar en las diferentes actividades escolares del Programa.



escuelas.¹⁸ Este rasgo llega a permear y, sin duda, a justificar, la apertura y reconocimiento de oportunidades diferenciadas según el actor o personaje en cuestión cuya singular distribución está fundamentada en una visión tradicional de la participación social. Así lo pedagógico y los otros asuntos considerados más relevantes están abiertos a la participación de los maestros; en cambio, a los padres de familia y al alumnado se les permite que colaboren en cuestiones que han sido decididas por las autoridades escolares y que consideran de menor relevancia. Ver cuadro 1.

Esta distribución desigual fue una opinión constante entre los docentes y otros actores, tal como lo muestra el siguiente comentario proporcionado por una autoridad educativa en Chiapas:

“El maestro es celoso, es tan celoso que va y le dice [al padre de familia], te permito que me hagas esto nada más, pero cuidado y te metes en lo otro, en lo docente, porque tu que sabes de lo docente, eso es mío” (GE AutEd Chis).

Cuadro 1. Actividades abiertas a la participación por tipo de actor, según los directores de escuelas secundarias¹⁹

Alumnos	Padres de familia	Maestros
Apoyo a actividades comunitarias 56.5%	Aportación de recursos para la escuela 66.7%	Participación en actividades del proyecto escolar 58.1%
Participación en actividades de aula a solicitud del maestro 51.6%	Gestión de apoyos con otras organizaciones para mejora de la escuela 57.8%	Discusión de estrategias pedagógicas 54.4%
Colaboración en actividades extraescolares 49%	Apoyo a la tarea educativa dentro y fuera de la escuela 42.4%	Apoyo a la tarea educativa dentro y fuera de la escuela 49%

Fuente: ENAPASEB, 2006

El discurso predominante en las escuelas es ambiguo pues se reclama mayor participación de ciertos actores – como las y los alumnos y los padres de familia – pero no en cualquier tarea sino en determinados asuntos y siempre respondiendo a la

¹⁸ El carácter político de la participación social es uno de sus rasgos más distintivos (Corvalán, & Fernández, 2000; Blas, & Ibarra, 2006; Cunill, 2006; Dagnino, 2006; Kliksberg, 2007; Biesta, 2007; Levinson, 2007; Zurita, 2008; 2009a, 2009b; 2010a, 2011).

¹⁹ En este cuadro se mencionan exclusivamente las tres actividades que tuvieron los porcentajes más altos.

petición y necesidades de los directores y docentes. Los datos recabados en la ENAPASEB indican que la participación en actividades del proyecto escolar le corresponden fundamentalmente a los maestros (58.1%), la aportación de recursos para las escuelas a los padres de familia (66.7%) y el apoyo a las actividades comunitarias a las y los alumnos (56.5%) (Cuadro 1). Si bien se podría pensar *natural* la distribución de oportunidades que supone la realización de dichas actividades, varios lineamientos desprendidos de las políticas y programas educativos llevarían a cuestionar por qué el alumnado debe hacerse cargo del apoyo brindado a las actividades comunitarias o los padres deben fundamentalmente encargarse de la aportación de los recursos a las escuelas.

Como se verá, existen contradicciones entre lo que el sistema educativo, sus autoridades y los directores reclaman respecto a la participación y, por otra parte, lo que realmente se les *permite* hacer a los diferentes actores de las comunidades escolares. Este hecho no es novedoso, ni está limitado a la participación social y tampoco sucede sólo en México (Biesta, 2007; Lawy, & Biesta, 2006; Sliwka, & Istance, 2006; Mcfarland, & Starmanns, 2009);²⁰ pero en nuestro caso varios especialistas han sostenido que el alumnado ocupa un lugar relevante en el discurso aunque esta situación contrasta profundamente en la realidad, donde se advierte la invisibilización que distingue al alumnado en la educación básica en México; esto es, la omisión de la juventud en la producción de relatos por parte de los directores de los planteles de secundaria, su desaparición de las decisiones y prioridades establecidas por las autoridades escolares, su inclusión en los discursos identitarios como parte de los “otros” -junto con los padres de familia-, y no del “nosotros” (Fierro, 2007, p. 84-85).

La ENAPASEB reveló que las oportunidades que tienen las y los adolescentes de colaborar en las secundarias son reducidas y, además, la ejecución de tareas implica una actuación pasiva, secundaria y supeditada a las decisiones de los otros, especialmente de los maestros y los directores. Según las y los alumnos, pocos maestros y aún menos los directores, los instan a involucrarse en actividades que vayan más allá del aula. En opinión de las y los adolescentes de Hidalgo, Chiapas y Sinaloa, respectivamente, la participación significa riesgos y amenazas o, en el mejor de los casos, remite a actividades que no tienen los resultados esperados pero

²⁰ Los expertos al respecto señalan que “el gran obstáculo con el que se enfrentan todos los intentos de comprometer activamente a los jóvenes es que no se les considera ciudadanos plenos. Ni en la teoría ni en la práctica se les reconoce a los jóvenes la condición de ciudadanos y, por consiguiente, su capacidad y legitimidad para influir en los procesos políticos y sociales de su comunidad” (Benedicto y Morán, 2003: 42). Si eso ocurre con la juventud menos probable es que a las y los adolescentes se les permita participar (Fielding, 2011, 2012).



también puede llegar a tener resultados inesperados positivos.

“¿Participar?, pero no nos dejan, ¿expresar cuáles son tus inconformidades?... eso tampoco!, porque si vas y dices: es que ese profesor no me agrada como da la clase. Si se entera, te va a reprobar...” (GE EXA Hgo).

“...Respecto a los maestros, yo creo que son pocos maestros los que te apoyan, porque muchos otros intentas hablar con ellos [y] se molestan, se desesperan y te hacen menos porque eres alumno y ellos son superiores que tú...Del director, ni que hablar!!! (GE EXA Chis).

“El director nos decía: levanten la mano los que quieren que se pinten los baños, y ya la levantábamos. No veíamos resultados e íbamos con el tutor y le decíamos: ¿qué pasó? Y nos decía que no se pudo, entonces ya lo dejábamos por la paz” (GE EXA Sin).

En otras ocasiones, fueron las y los adolescentes quienes identificaron algunas conductas e intereses que los vuelven más o menos proclives a participar:

“Cuando es un beneficio para nosotros si nos movemos y si participamos; pero cuando no va a ser beneficio para nosotros, yo pienso que muchas veces no” (GE EXA Qro).

“Por ejemplo, apoyar algo en la escuela al menos nosotros decimos: ¿para qué? Ya vamos de salida, que se arreglen los que vienen!, Cuando era por ejemplo algo que nos afectaba en calificación, que nos afectaba en promedio en eso, yo creo que si nos movíamos, si hablábamos y si nos quejábamos” (GE EXA Qro).

En otros momentos, es la apatía la que lleva al alumnado a no participar:

“En la secundaria casi nadie quería opinar, casi nadie quería decir lo que pensaba” (GE EXA Qro).

Estas opiniones se complementan con el hecho de que en ningún rubro de actividades escolares cotidianas en las secundarias, la participación del estudiantado llegó a más del 60% con todo y que ellos tienen más oportunidades – en especial cuando se trata de colaborar en actividades extraescolares y en las del aula a petición de los maestros – que los de las primarias, es decir, las niñas y niños de entre 6 y 12 años de edad (cuadro 1). Estos datos coinciden con las opiniones y experiencias

vertidas por otros entrevistados, quienes señalaron que la participación de las y los adolescentes posee características singulares referentes a su origen y desarrollo. Por ello, debe ser una colaboración guiada por los adultos, sean estos los maestros, los padres de familia u otros personajes. Frente a este panorama, las opiniones del alumnado son esenciales ya que a partir de ellas es posible conocer cómo observan y viven las oportunidades para participar en las escuelas públicas de nivel básico. Para empezar, dejan entrever la existencia de una tensión entre la idea de la participación como un derecho y como una simulación. Los siguientes fragmentos de entrevistas en Chiapas lo ilustran claramente:

“La participación social es donde nos deben tomar en cuenta en todos los proyectos que sean de gran utilidad para la educación, ya que a veces no toman en cuenta nuestra opinión” (GE EXA Chis).

“La participación social, según yo entiendo, es la forma en que los estudiantes pueden expresarse libremente, con respecto a la educación y la manera de interactuar en instituciones con los docentes” (GE EXA Chis).

“Yo opino que la participación surge como una necesidad de expresar, de expresarnos, con respecto a un punto el cual creemos que podemos mejorar....pero muchas veces esa participación no es muy buena. Por eso creo que los profesores no nos toman en cuenta, porque creen que nuestra opiniones son alocadas o sin sentido, pero no todos pensamos así” (GE EXA Chis).

También se manifiestan ciertas tensiones en torno a las actividades entre los propios adolescentes, donde se perfilan ciertos procesos de participación social:

“A mi la participación social se me hace, nada más entre mis compañeros, porque no me es igual de fácil con mis papás, porque no existe comunicación con ellos. [Con mis compañeros] si se puede hablar porque tenemos la misma edad, compartimos muchas cosas, en sí, simplemente se da la participación ya que quieren hacer algo. Nosotros somos un grupo que, como dice Yazmín, está en el mismo salón pues hay muchos grupos... La única participación que según para nosotros está bien es volarse las clases, entonces los profesores toman a ese salón como el malo no, entonces cada vez nos van quitando la participación, nos lleva a cosas malas en vez de beneficiarnos, a veces así pasa y la participación se va acabando” (GE EXA Chis).



“Pienso que algunos maestros, nada más con ciertos, te dan la libertad para que tú puedas platicar porque si tú ibas con maestros que eran así medio serios, medio relajones, como que no te daban la confianza y no te escuchaban: ¡A mi no me importa y yo vengo a enseñar! Y si aprendes o no aprendes ya no es mi problema” (GE EXA Qro).

De igual modo, hubo algunos jóvenes que en su descripción sobre la participación plantearon una relación con la ciudadanía. Por ejemplo, una joven queretana señaló que:

“La participación se vive en cualquier institución además que como ciudadanos debemos impulsar, motivar a los jóvenes para desarrollarse y seguir proyectando hacia un futuro, así como participar con la sociedad ya que todos somos un grupo de individuos y todos nos podemos ayudar unos a otros” (GE EXA Qro).

Algunos exalumnos hablaron de las limitaciones enfrentadas cotidianamente en las escuelas cuando ellos querían hacer propuestas, dar opiniones, es decir, cuando pretenden asumir un papel más activo y autónomo. En muy pocas entrevistas esta situación fue percibida por los adultos, como excepcionalmente ocurrió con un profesor de Sinaloa quién sostuvo:

“Decimos “participación social” no “ciudadana”, por que lo importante es cómo el colectivo de su escuela se involucra en la transformación de su escuela misma, en donde los alumnos participan, donde los maestros participan, el alumno participa, donde el director participa, el sindicato participa, y también los padres de familia...Entonces ¿cómo poder trabajar con mucha claridad para ponerse de acuerdo de cómo hacerle para que nuestra escuela sea mejor?, entonces por eso decimos que es participación social y no ciudadana, porque no estamos hablando de mayores de edad. Nosotros hemos tenido experiencias aquí en Sinaloa donde los niños sí participan y se han hecho algunos cambios, sobre todo en el establecimiento de prioridades a resolver aquí en la escuela por opinión de los alumnos. Eso ha sido una experiencia muy interesante, porque nos damos cuenta de la importancia que se le empieza a dar al alumno en la participación de la escuela” (El SIN Prof).

Los directores y otras autoridades escolares y educativas reconocieron las escasas oportunidades que tienen las y los adolescentes para participar en las

escuelas. Bajo el argumento del temor al desorden, la anarquía, la incapacidad para ejercer responsablemente sus derechos, el desinterés, el desconocimiento o la apatía, fue posible escuchar una descalificación permanente al ejercicio de sus derechos; o, en el mejor de los casos, la sorpresa al reconocer que *incluso* pueden plantear propuestas interesantes y desarrollar actividades. Así, lo muestran los siguientes fragmentos:

“Yo creo que si se les deja a [los alumnos] también las iniciativas va a ir un proceso normal de interacción, porque si se les llega y les dicen: “En esto sí y en esto no” de hecho ya se les están estableciendo límites. Cuando mejor que los límites se los vayan poniendo ellos. A lo mejor podemos caer en una especie de anarquía, ése es el riesgo. Pero yo creo que los maestros irán cuidando paulatinamente cómo se van coordinando con los padres de familia, con los alumnos. A lo mejor el primer tema es qué opinión tienen los alumnos del maestro y enseguida los padres. Eso al maestro le pudiera servir para hacer un poco autocrítica, ¿no?” (El- Chis-Leg).

“Y claro! por que no? En el caso de los adolescentes ya pueden también proponer alguna ideas y muchas veces los jóvenes nos sorprenden con ideas excelentes” (GE Dir Chis).

Respecto a la participación permitida a las y los alumnos según la modalidad del servicio educativo, se encontró que las que tienen los porcentajes más altos son las secundarias técnicas y las telesecundarias en lo concerniente al apoyo a las actividades comunitarias (60% aproximadamente en ambos casos),²¹ la participación en las extraescolares en las telesecundarias (54.5%) así como en las de aula a solicitud de los maestros en las secundarias generales (53.1%). En cambio, donde las y los alumnos tienen una reducida participación en las secundarias en sus distintas modalidades de servicio educativo – pero también como en las primarias general e indígena –, son la discusión sobre la estrategia pedagógica, la formación y capacitación para padres – salvo las primarias indígenas –, y en la toma de decisiones sobre el uso de los recursos.

Las limitadas oportunidades encontradas entre las y los alumnos para participar en las escuelas también se advierten en la modalidades de participación institucional

²¹ Desde 1968, las telesecundarias en México ofrecen sus servicios en localidad rurales o de difícil acceso y con una alta dispersión geográfica mediante transmisiones televisivas.



que les corresponden, las SA; a pesar de la actuación que podrían tener mediante y que les permitiría practicar la educación democrática en las secundarias sin tener que esperar otros momentos o espacios para hacerlo (Cox *et al*, 2005; Eurydice, 2005; Zurita, 2009a, 2009b, 2010a). Esta posibilidad cobra mayor relevancia si nos remontamos a los primeros años del 2000 y, de hecho, desde la reforma de la secundaria de 1993 – y también en las subsecuentes en 2004 y 2008 –,²² cuando fue evidente que este nivel continuaba atravesando una situación crítica manifiesta en los altos niveles de deserción y reprobación, la desarticulación con los niveles inmediato y posterior, la lejanía entre los planes y programas de estudio y los intereses de las y los jóvenes.²³

La reducida participación de las y los adolescentes en las escuelas públicas, como lo muestran los datos analizados, expresa un incumplimiento del Estado mexicano respecto a los compromisos adquiridos por su adhesión a la CDN. Conviene subrayar la gravedad de este problema puesto que la escuela es un ámbito fundamental para el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Aunque la educación constituye un derecho de todo niño, de ser instrucción formal es, sobre todo, un medio para:

“...prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados. El objetivo es habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo. En este contexto la "educación" es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad” (Fuente INN, UNICEF, OACNUDH, 2007).

Ahora, así como la distribución de oportunidades, corresponde a una concepción

²² En 1993 además de convertirse obligatoria, se creó un plan de estudios por asignatura, al cual se le aumentaron horas a español y matemáticas, se disminuyeron las materias tecnológicas y se aplicó en todo el país.

²³ Según Evangelina Sandoval (2007, p. 168), los cambios que requería eran múltiples, urgentes y en distintas áreas, por ejemplo, de organización, gestión, concepción educativa y pedagógica, así como condiciones laborales. Una parte de esta crisis se remonta a los años en que la secundaria era parte de la educación media e interesaba asegurar el control de los estudiantes. Con este argumento, el Estado mexicano durante la mayor parte del siglo XX, reprimió toda aquella participación que no servía para la legitimación e intereses del régimen político.

tradicional de la participación social, del mismo modo hay un conjunto de estrategias impulsado por los directores para estimularla que varían significativamente según el actor considerado, es decir, docentes, padres de familia o alumnado. Al preguntarles a los directores de las secundarias qué tanto promueven la colaboración de estos actores de manera dramática sobresalen los reducidos porcentajes de las respuestas de los directores acerca de *escuchar y dar respuesta a las peticiones* de las y los alumnos (11.9%), aunque todavía es menor en el caso de los padres de familia (3.6%). En lo concerniente a las y los adolescentes, en las secundarias se convoca a trabajar en actividades escolares y extraescolares (32.7%). Entre los padres de familia, la estrategia principalmente por los directores Mantenerlos informados de las actividades realizadas (43.2%) pero en cuanto a los maestros, se les impulsa para que fomentar el trabajo en equipo (45.8%). (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Principales estrategias de promoción de la participación por tipo de actor, según los directores de escuelas secundarias

Alumnos	Padres de familia	Maestros
Se les convoca a trabajar en actividades escolares y extraescolares 32.7%	Se les mantiene informados de las actividades realizadas 43.2%	Se fomenta el trabajo en equipo 45.8%
Se fomenta el trabajo en equipo 22.3%	Se establecen compromisos para que apoyen en la mejora de los resultados educativos de sus hijos 34.6%	Se les mantiene informados de las actividades realizadas 22.7%
Se les mantiene informados de las actividades realizadas 18.3%	Se les convoca a trabajar en actividades escolares y extraescolares 15.4%	Se les convoca a trabajar en actividades escolares y extraescolares 19.7%

Fuente: ENAPASEB, 2006

Datos como estos muestran la persistencia de actividades y asuntos que se abordan cotidianamente en las escuelas secundarias públicas en nuestro país, pero que no están al alcance indistintamente de los integrantes de las comunidades escolares. Este fenómeno se refuerza con las estrategias implementadas por los directores, quienes en su gran mayoría emprenden acciones correspondientes con los criterios asignados, explícita e implícitamente, para tener oportunidades de participación reservadas según el tipo de actor escolar en mente.



Discusión

El trabajo examinó las oportunidades que tienen para participar las y los adolescentes en las escuelas secundarias públicas. Al hacer este análisis con los datos recabados mediante la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica en México 2000-2006, se observó que los resultados más relevantes tienen que ver con el estímulo diferenciado de las oportunidades para participar así como de las estrategias para impulsarlas por parte de los directores en función del tipo de actor escolar. Esto implica que no todos los actores escolares participan en todo, ni de la misma forma ni tampoco buscando objetivos compartidos: es decir, al maestro le corresponde intervenir en cuestiones pedagógicas; a los padres de familia, aportar cuotas; y al alumnado colaborar en actividades extracurriculares y comunitarias. Esta distribución de oportunidades para la participación corresponde a una noción tradicional de la participación social en donde hay espacios reservados para los docentes, los padres de familia, las y los alumnos.

De acuerdo con esta distribución, las actividades que están vinculadas con una noción novedosa de la participación social y, en particular, aquellas que propiciarían el aprendizaje e incremento de la calidad en la educación continúan fuera del alcance del alumnado y de los padres de familia. Por tanto, son menos las probabilidades de impulsar procesos de participación que logren alcanzar los objetivos planteados por la reforma educativa plasmada en el ANMEB, especialmente aquellos relacionados con la participación de la sociedad en acciones dirigidas a fortalecer e incrementar la calidad y la cobertura educativa.

Así, aun cuando hay cierto interés por promover la participación social que apoye y refuerce los procesos de aprendizaje y, por ende, mejore los resultados educativos, la participación en las escuelas secundarias públicas se dirige por vías tradicionales hacia propósitos también tradicionales donde los maestros enseñan, los padres de familia aportan las cuotas y hacen lo que les piden los maestros; mientras que las y los alumnos si llegan a participar, lo hacen a solicitud de los adultos, cualquiera que éstos sean. De esta manera, se considera que los procesos de enseñanza-aprendizaje les competen principalmente a los docentes y en ellos, el alumnado no puede intervenir, a menos que sea una colaboración demandada por alguien más. Así, generalmente el papel de las y los alumnos en las secundarias debe ser pasivo, estar bajo el control de los adultos y apegado a la disciplina escolar, tal como lo han documentado diversas investigaciones (Fielding, 2011, 2012; Susinos, &

Rodríguez, 2011; Susinos, & Ceballos, 2012). Desde este panorama, resulta complicado que las y los adolescentes tengan las oportunidades para que se les reconozca voz, hacerla escuchar y, sobre todo, que sea considerada en la diversa gama de decisiones y acciones emprendidas en las secundarias mexicanas.

Estos resultados revelan lo que ha destacado Francois Dubet, respecto a la existencia de una fuerte contradicción entre los discursos, políticas y programas que fomentan la participación de esos grupos de la sociedad mexicana como una vía para la *formación ciudadana*. Esta tensión consiste en que “la ciudadanía implica igualdad y autonomía de los sujetos; en cambio, la educación se basa en la desigualdad fundamental de maestros y alumnos, de adultos y niños” (Dubet, 2003, p. 219). En otras palabras, la participación en las escuelas tiene rasgos que la distingue de la que ocurre en otros ámbitos, en buena medida por el tipo de actores involucrados, cuya naturaleza heterogénea incrementa la dificultad para adoptar prácticas más participativas (Santos Guerra, 1997); más cuando se exigen prácticas que rebasen obstáculos relacionados con la edad, la autoridad, el conocimiento, el poder, el prestigio, la experiencia, la responsabilidad en el aprendizaje hasta las expectativas sobre la educación. Este desafío es mayor porque en las escuelas, la participación no se rige por un principio de igualdad, como sucede en el modelo democrático liberal donde cada ciudadano equivale a un voto ya que a ellas acuden individuos cuyas múltiples diferencias entre sí se pueden convertir fácilmente en “desigualdad [la cual] produce amplias distancias sociales, las que a su vez nutren vínculos autoritarios entre agentes del Estado y ciudadanos y entre los ciudadanos mismos [...] Las desigualdades afectan la participación ya que la capacidad asociativa depende a menudo del acceso a diferentes recursos” (Armony, 2008, p. 19-20).

Tal como se ha visto en este artículo, es cierto que existen diferencias en los diversos discursos y argumentos que esgrimen las autoridades educativas y escolares respecto a la limitación de las oportunidades reconocidas a las y los alumnos. Generalmente ello se argumenta diciendo que no tienen la madurez, la experiencia y el conocimiento requeridos para asumir un papel más activo y propositivo en las escuelas. Si bien es cierto que este panorama no fue ni ha sido exclusivo de México, ya que se ha vivido en otros países que provenían de gobiernos no democráticos, lo cierto es que en contextos nacionales como los nuestros donde se carece de sólidas experiencias democráticas previas, los desafíos han sido y son mayores. Aquí no se pretende redefinir los procesos educativos democráticos, reconstruir la confianza y la participación en las instituciones democráticas o re-encauzar el funcionamiento de los



mecanismos de representación política (Biesta, 2007). Por el contrario, en nuestros países lo que está en juego es la real construcción de la democracia, de la creación de ciudadanos, de la fundación y consolidación de instituciones democráticas (Zurita, 2011).

Los resultados respecto a las tendencias de la participación observadas en el análisis de este artículo, corresponden con los hallazgos que diferentes Encuestas y Consultas Nacionales recientes han reportado esta materia. Por ejemplo, la Encuesta Nacional de Juventud 2010 encontró que el 66.8% de 15 a 19 años dijo que nunca ha participado y el 73.3% de 20 a 24 tampoco lo ha hecho, aunque ya tienen la mayoría de edad y que, como tal, podrían ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos. De los que participan (11.4% de la totalidad de los encuestados) 28.7% de los hombres y el 33.2% de las mujeres señalaron que participan en alguna organización o asociación estudiantil. La Encuesta Nacional de Valores en Juventud (SEP, IJJUNAM, 2012), por su parte, sostiene que hay una alta valoración en los discursos que las y los jóvenes otorgado a la participación, pero esto no se refleja en sus prácticas en los espacios formales e informales pues consideran la obligación como la principal razón para participar (26.4%) sin que conciban la participación ciudadana voluntaria como práctica social efectiva. Ahora bien, según la Consulta Infantil y Juvenil 2012 organizada por el Instituto Federal Electoral, en el ámbito escolar, el 81.4% de los encuestados entre 13 y 15 años respondió que pueden expresar su punto de vista sin temor, aunque sólo el 65.3% del mismo grupo de edad dijo que en su escuela tiene la oportunidad de discutir lo que les preocupa; sin embargo, al igual que en el hogar, esta percepción disminuye conforme aumenta la edad, cuando se trata de hombres, de escuelas públicas y del nivel de secundarias. A pesar de ello, la participación es un tema que preocupa a las y los jóvenes, tal como se advierte en la *Agenda Nacional de Juventudes "Las Juventudes proponen"*, en la cual colaboraron 127 organizaciones de la sociedades civil, académicos de seis universidades y catorce agencias del sistema de las Naciones Unidas en México, en donde uno de los once ejes temáticos, llamado *Participación ciudadana y asociacionismo juvenil*, incluye como segunda recomendación "Reconocer, impulsar, fortalecer y optimizar las múltiples formas de participación y organización de las y los jóvenes"

Finalmente, al analizar las oportunidades de la participación en las escuelas secundarias públicas -las que formalmente se abren y las que realmente operan a diario-, este artículo confirma el replanteamiento urgente de lo que hoy significa ser



una alumna o alumno adolescente. Si aquí se hiciera otra vez la pregunta planteada por Benedicto y Morán (2003) respecto a cómo se llega a ser ciudadana o ciudadano en la sociedad mexicana, una respuesta que pronto se daría es que la condición ciudadana no se aprende ni, menos aún, se practica en las escuelas secundarias. A pesar de algunos cambios en el diseño curricular que hablan de cierto avance en la enseñanza, con asignaturas como *Formación Cívica* o en *Formación Ciudadana Hacia una Cultura de la Legalidad* (Gómez, & Zurita, 2012); la situación predominante en las escuelas secundarias mexicanas es la obstaculización disfrazada de las oportunidades del alumnado para colaborar o, bien, el impulso de la participación por parte de los adultos pero buscando asegurar el control, la obediencia y la sumisión de las y los adolescentes que a ellas acuden diariamente.

Conclusiones

Si bien diversos instrumentos normativos nacionales desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos hasta los reglamentos escolares y de aula reconocen las obligaciones y derechos de las y los adolescentes en torno a la participación en las escuelas, esto no es suficiente para que se ejerzan de manera real; ya sea, a través de las diferentes modalidades de participación social que tienen a su alcance o, bien, mediante las vías que dichos actores construyan para tal propósito. El análisis mostró que la participación en las escuelas secundarias públicas transita por vías tradicionales hacia propósitos también tradicionales donde las y los alumnos si llegan a participar, lo hacen a solicitud de los adultos, cualquiera que éstos sean. De esta manera, se considera que en la gran mayoría de asuntos escolares, el alumnado no puede intervenir, a menos que sea una colaboración demandada por algún adulto. El papel de las y los alumnos generalmente es pasivo, está bajo el control de los adultos y apegado a la disciplina escolar. Desde este panorama, resulta complicado que las y los adolescentes tengan las oportunidades para que se les reconozca voz, hacerla escuchar y, sobre todo, que sea considerada en la diversa gama de decisiones y acciones emprendidas en las secundarias mexicanas.

Referencias Bibliográficas

- Armony, A. C. (2008). Sociedad civil y democracia en América Latina. *Pensamiento Propio, CRIES, 13(28)*, 11-37.
- Benedicto, J., & Moran, M. L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias*



- sociales y construcción de la ciudadanía entre jóvenes*. España: Instituto de la Juventud - Lerko Print España.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Blas, A. y Ibarra, P. (2006). La participación: Estado de la cuestión. *Colección Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, (39), 42.
- Carbonell, M., & Salazar, P. (Eds.) (2011). *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas,
- Castro, J. M., & Regattieri, M. (2012). *Interacción escuela-familia: insumos para las prácticas escolares*. Brasilia: UNESCO, MEC.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Corvalán, J., & Fernández, G. (2000). Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(9), 9-50.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Washington: BID. Departamento de Desarrollo Sostenible. División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil. Unidad de Educación.
- Cunill Grau, N. (2006). Espacios públicos no estatales para mejorar la calidad de las políticas. Una visión sobre América Latina. In E. Isunza Vera, & A. Olvera (Eds.) *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social*. México: H. Cámara de Diputados LIX Legislatura / CIESAS / Universidad Veracruzana / Miguel Angel Porrúa.
- Dagnino, E. (2006). Sociedad civil, participación y ciudadanía: ¿de qué estamos hablando? In E. Isunza Vera, & A. Olvera. (Eds.) *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social*. México: H. Cámara de Diputados LIX Legislatura / CIESAS / Universidad Veracruzana / Miguel Angel Porrúa.
- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. In J. Benedicto, & M. L. Moran (Eds.). *Aprendiendo a ser ciudadanos: Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre jóvenes*. España: Instituto de la Juventud - Lerko Print España,
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Revista Nueva Sociedad*, (239), 42-50.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, & Eurydice (2012). *Citizenship*

- Education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- 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*, 70(1), 31-61.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, (359), 45-65.
- Fierro Evans, C. (2007). La invisibilización del alumno: Un fenómeno inadvertido en sistema escolar mexicano. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio*, 5(4) 83-102.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006). *Compilación de observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño sobre países de América Latina y el Caribe (1993-2006)*. Santiago: UNICEF – OACNUDH.
- Font, J. (2004). Participación ciudadana y decisiones públicas: conceptos, experiencias y metodologías. In A. Ziccardi (Ed.) *Participación ciudadana y políticas sociales en el ámbito local*. México: IIS / COMECSO / INDESOL.
- Gershberg, Alan Ian (1999). Fostering effective parental participation in education: Lessons from a comparison of reform process in Nicaragua and Mexico. *World Development*, 27(4), 753-771.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Desarrollo Social (2010). *Informe 2007-2009: Un México apropiado para la infancia y la adolescencia*. México: SEDESOL.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (1982). *Acuerdo Secretarial Número 97, que Establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas*. México: SEP.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (1982). *Acuerdo Secretarial Número 98, por el que se Establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria*. México: SEP.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública. (Instituto Mexicano de la Juventud (2011). *Encuesta Nacional de Juventud 2010: Resultados generales*. México: SEP, IMJUVE.
- Gómez N., A., & Zurita R., U. (2012). La escuela mexicana y la formación ciudadana: Notas para su estudio. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (59), 209-243.



- Gómez N., A., & Zurita R., U. (2011). Escuelas sin sociedad. *Nexos*, México: Cal y Arena (401), 51-53.
- Instituto Federal Electoral (IFE). (2012). *Resultados nacionales de la consulta infantil y juvenil: Informe ejecutivo*. México: IFE.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina Regional para América Latina y el Caribe Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2007). *Políticas públicas y derechos humanos del niño*. IIN - UNICEF – OACNUDH.
- Kiwan, D. (2007). Uneasy relationships?: conceptions of citizenship, democracy and diversity in the English citizenship education policy making process. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(3), 223-235.
- Kliksberg, B. (2007). ¿Cómo avanzar la participación en América Latina, el continente más desigual? Anotaciones estratégicas. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (37), 35- 80.
- Kymlicka, W. (2005). Educación para la ciudadanía. In Francisco Colom González (Ed.). *El espejo, el mosaico y el crisol* (pp. 251-283). México: Anthropos / UAM Iztapalapa.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula: Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. España: Ed. Paidós.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship as practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Levinson, B. A. U. (2007). Estado, escuela y sociedad civil en la formación ciudadana: Reflexiones de un observador participante. *Democracia y construcción ciudadana. Nuevos paradigmas, nuevos caminos*. Memoria del Foro 10, 11 y 12 de octubre de 2007, México: Instituto Electoral del Distrito Federal, pp. 29- 51.
- Martínez B., A., Bracho González, T., & Martínez Valle, C. O. (2007). *Los Consejos de Participación Social en la Educación y en el Programa Escuelas de Calidad: ¿Mecanismos para la rendición de cuentas?* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social – Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad Veracruzana.
- McFarland, D. A., & Starmanns, C. (2009). Inside student government: the variable quality of high school student councils. *Teachers College Record*, 111(1), 27-54.
- OCDE (2012). *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una*

- Perspectiva de la OCDE*. Paris: OECD Publishing.
- Sandoval, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 165-182.
- Sánchez Estrada, J. (2008). *Hacia el diseño de políticas públicas de seguridad escolar con enfoque de derechos humanos: Análisis del diseño de los documentos constitutivos del Programa Escuela Segura*. Maestría en Derechos Humanos y Democracia, FLACSO México.
- Santos Guerra, M. Á. (1997). *El crisol de la participación: Estudio etnográfico sobre la participación en Consejos Escolares de Centro*. España: Editorial Escuela Española.
- Sliwka, A., & Istance, D. (2006). Parental and stakeholder 'voice' in schools and systems. *European Journal of Education*, 41(1), 29-43.
- Susinos Rada, T., & Hoyos, C. R. (2011). La educación inclusiva hoy: Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25, 1), 31-61.
- Susinos Rada, T., & Ceballos López, 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.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, España: Alianza Ed.
- Touraine, A. (1996). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36).
- Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas – Instituto Mexicano de la Juventud (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012*. México: UNAM, IJJ, IMJUVE.
- Zurita R., U. (2009a). *La participación social en las escuelas primarias del Distrito Federal*. Colección Documentos de Trabajo, México: FLACSO.
- Zurita R., U. (2008). *Reflexiones en el marco de la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica, 2000 – 2006. Participación social en la educación: Del análisis a las propuestas*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación, México.
- Zurita R., U. (2009a). *La participación social en las escuelas primarias del Distrito Federal*. Colección Documentos de Trabajo, México: FLACSO.
- Zurita R., U. (2009b). La participación social y las reformas educativas en América



Latina: La discusión pendiente. In María Goetschel (Ed.). *Perspectivas de la educación en América Latina* (pp. 233-256). Quito, Ecuador: Flacso-Ecuador - Ministerio de Cultura.

Zurita R., U. (2010a). La educación para la vida democrática a través de la participación social: Puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2), 51-74.

Zurita R., U. (2010b). Propuestas de intervención sobre violencia escolar: Experiencias de los Equipos Técnicos Estatales del Programa Escuela Segura en México. In A. Furlan, M. A. Pasillas; T. Spitzer, & A. Nashiki (Eds.). *Violencia en los centros educativos: Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 189-239). Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.

Zurita R., U. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México A propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (48), 131-158.

Zurita R., U. (2012). Educación ciudadana. *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, (3), 192-199.