



# La participación de los estudiantes en centros de secundaria. Estudio de casos en institutos chilenos y españoles

Carolina Aparicio Molina



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència *Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.*

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia *Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.*

This doctoral thesis is licensed under the *Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.*



**La participación de los estudiantes en  
centros de secundaria. Estudio de casos en  
institutos chilenos y españoles.**

**Tesis Doctoral presentada por Carolina Aparicio Molina  
Dirigida por Jaume Trilla i Bernet y Ana Ayuste González**

**Programa de Doctorado: Educación y Sociedad  
Curso 2009/2010**

**Barcelona, enero 2013**





**Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
Facultad de Pedagogía  
Programa de doctorado: Educación y Sociedad  
Curso 2009/2010**



**Con el apoyo de Comisión Nacional de Investigación  
Científica y Tecnológica -Conicyt  
Gobierno de Chile**



## ÍNDICE

<b>1</b>	<b>PREÁMBULO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>OBJETO Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>9</b>
3.1	DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN .....	9
3.1.1	<i>Presentación</i> .....	9
3.1.2	<i>Orígenes de la democracia y de la idea de participación</i> .....	10
3.1.3	<i>Principales transformaciones de la participación en democracia</i> .....	13
3.1.3.1	República y Estado Moderno .....	13
3.1.3.2	Estado liberal y representatividad .....	15
3.1.3.3	Globalización y crítica a la (no) participación .....	16
3.1.4	<i>El derecho a la participación: características de la participación infantil</i> .....	21
3.1.4.1	Tipos de participación infantil .....	23
3.1.4.2	Aspectos de las definiciones de participación considerados en la investigación .....	30
3.1.5	<i>A modo de síntesis</i> .....	32
3.2	LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LAS PEDAGOGÍAS RENOVADORAS .....	33
3.2.1	<i>Presentación</i> .....	33
3.2.2	<i>Escuela tradicional y la no participación</i> .....	34
3.2.3	<i>El descubrimiento de la infancia y las pedagogías renovadoras</i> .....	40
3.2.3.1	Ovide Decroly (1871- 1932) .....	42
3.2.3.2	Adolfo Ferrière (1879- 1960) .....	44
3.2.3.3	John Dewey (1859- 1952) .....	45
3.2.3.4	Celestín Freinet (1896-1966) .....	48
3.2.3.5	Carl Rogers (1902- 1987) .....	51
3.2.3.6	Pedagogía Institucional .....	52
3.2.3.7	Summerhill y las pedagogías antiautoritarias .....	54
3.2.3.8	Paulo Freire (1921- 1997) .....	56
3.2.4	<i>Síntesis</i> .....	58
3.3	APRENDIZAJE DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS DEMOCRACIAS ACTUALES .....	61
3.3.1	<i>Presentación</i> .....	61
3.3.2	<i>La experiencia democrática en la escuela</i> .....	62
3.3.3	<i>La experiencia y aprendizaje moral en la escuela</i> .....	69
3.3.4	<i>Principales investigaciones y tendencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la participación en la escuela actual</i> .....	72
3.3.4.1	Tendencias sobre la formación para participar .....	73
3.3.4.2	Tensiones vinculadas a la formación para participar .....	76
3.3.5	<i>España y Chile: principales tendencias en políticas e investigación</i> .....	81
3.3.6	<i>Características participación en institutos en España y Chile</i> .....	85
3.3.7	<i>A modo de síntesis</i> .....	91
<b>4</b>	<b>METODOLOGÍA</b> .....	<b>93</b>
4.1	DISEÑO METODOLÓGICO .....	93
4.1.1	<i>Características del Estudio</i> .....	93
4.1.2	<i>Características técnicas e instrumentos de obtención de información</i> .....	97
4.1.2.1	Cuestionario .....	97
4.1.2.2	Grupos de discusión .....	105
4.1.2.3	Entrevista en profundidad .....	106
4.1.2.4	Análisis de documentos .....	107



4.1.2.5	Observaciones.....	107
4.2	ANÁLISIS DE DATOS.....	113
4.2.1	<i>Técnicas cualitativas</i> .....	113
4.2.2	<i>Técnicas cuantitativas</i> .....	120
<b>5</b>	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>125</b>
5.1	RESULTADOS GLOBALES DEL CUESTIONARIO.....	125
5.1.1	<i>Conclusiones resultados globales obtenidos para el cuestionario</i> .....	134
5.2	ANÁLISIS DE CASOS.....	135
5.2.1	<i>Liceo San Pedro</i> .....	135
5.2.1.1	Descripción del centro.....	135
5.2.1.2	Descripción de la participación de los estudiantes en el centro.....	136
5.2.1.3	Valoración general de la participación de los jóvenes en el Liceo San Pedro.....	160
5.2.2	<i>Colegio San Rafael</i> .....	163
5.2.2.1	Descripción del centro.....	163
5.2.2.2	Descripción de la participación de los estudiantes en el centro.....	164
5.2.2.3	Valoración general de la participación de los jóvenes en el Colegio San Rafael.....	190
5.2.3	<i>Instituto Eduard Fontserè</i> .....	193
5.2.3.1	Descripción del centro.....	193
5.2.3.2	Descripción de la participación de los estudiantes en el centro.....	194
5.2.3.3	Valoración general de la participación de los jóvenes en el Instituto Eduard Fontserè.....	212
5.2.4	<i>Centro de Estudios Joan XXIII</i> .....	215
5.2.4.1	Descripción del centro.....	215
5.2.4.2	Descripción de la participación de los estudiantes en el centro.....	216
5.2.4.3	Valoración general de la participación de los jóvenes en el Centro de Estudios Joan XXIII.....	235
5.3	ANÁLISIS COMPARADO.....	239
5.3.1	<i>Análisis comparado según países</i> .....	240
5.3.1.1	Nivel interno: correspondiente a las perspectivas de los jóvenes, registradas a través de los cuestionarios y grupos de discusión realizados.....	240
5.3.1.2	Nivel externo: perspectiva institucional obtenida a través de los documentos de cada centro educativo y las posiciones personales de los adultos de cada centro.....	251
5.3.1.3	Conclusiones análisis comparado por países.....	255
5.3.2	<i>Análisis comparado según titularidad instituciones</i> .....	258
5.3.2.1	Nivel interno: correspondiente a las perspectivas de los jóvenes, registradas a través de los cuestionarios y grupos de discusión.....	258
5.3.2.2	Nivel externo: perspectiva institucional obtenida a través de los documentos de cada centro educativo y las posiciones de los adultos de cada uno de los cuatro centros.....	270
5.3.2.3	Conclusiones análisis comparado por titularidad de centros.....	273
<b>6</b>	<b>REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>277</b>
<b>7</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>291</b>
<b>8</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>309</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Escalera de participación de Roger Hart (1992). .....	26
<b>Figura 2.</b> Niveles de Participación de Trilla y Novella (2001). .....	28
<b>Figura 3.</b> Promedio selección de palabras que definen participar.....	142
<b>Figura 4.</b> Porcentaje experiencias de participación anterior. ....	144
<b>Figura 5.</b> Porcentaje palabras que definen como participar.....	169
<b>Figura 6.</b> Porcentajes de experiencia de participación anterior. ....	171
<b>Figura 7.</b> Promedio palabras que definen participar.....	198
<b>Figura 8.</b> Porcentaje experiencias de participación anterior. ....	199
<b>Figura 9.</b> Promedio palabras que definen participar.....	220
<b>Figura 10.</b> Porcentaje experiencias de participación anterior. ....	221

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Derechos miembros Consejo Escolar, Chile. Elaborada a partir de información expuesta en sitio web Ministerio de Educación. ....	88
<b>Tabla 2.</b> Diseño y fases de la investigación. ....	96
<b>Tabla 3.</b> Ámbitos y acciones participativas a investigar.....	99
<b>Tabla 4.</b> Tipos de participación presentados en situaciones apartado 4 del cuestionario. ....	100
<b>Tabla 5.</b> Tabla especificaciones cuestionario sobre: Conceptualizaciones y acciones de Participación Juvenil en centros educativos.....	101
<b>Tabla 6.</b> Características generales Instituto Eduard Fontserè. ....	109
<b>Tabla 7.</b> Características generales Centro de Estudios Joan XXIII.....	109
<b>Tabla 8.</b> Características generales Liceo San Pedro de la Paz. ....	110
<b>Tabla 9.</b> Características generales Colegio San Rafael Arcángel. ....	110
<b>Tabla 10.</b> Categorías emergidas desde grupos de discusión realizados con estudiantes.....	115
<b>Tabla 11.</b> Categorías emergidas desde entrevistas realizadas a adultos. ....	117
<b>Tabla 12.</b> Ficha de registro de información documentos de centro.....	119
<b>Tabla 13.</b> Matriz de datos cuestionario.....	120
<b>Tabla 14.</b> a) Categorías de clasificación utilizadas en los análisis de varianza b) Abreviaturas de los ámbitos de participación. ....	123
<b>Tabla 15.</b> Respuesta media por pregunta apartado 1: “ <i>Cuánto crees que ocurren las siguientes situaciones en tu Instituto</i> ” donde 1 es nada y 5 es mucho. ....	127
<b>Tabla 16.</b> Porcentajes de respuesta afirmativa apartado 2 y 3, Experiencia de participación anterior en organizaciones representativas y tiempo libre.....	128

<b>Tabla 17.</b> Porcentaje de tipo de participación seleccionado como primera preferencia para solucionar un conflicto por ámbito de participación en la escuela. Apartado 4.....	129
<b>Tabla 18.</b> Porcentaje de selecciones para cada palabra ante el apartado 6 “ <i>Señala tres palabras o frases que mejor definen participar para ti</i> ” .....	130
<b>Tabla 19.</b> Porcentajes acciones participativas realizadas durante los últimos 12 meses previo al cuestionario, apartado 7. ....	132
<b>Tabla 20.</b> Porcentajes de participación asociativa al momento de responder el cuestionario, apartado 8. ....	133
<b>Tabla 21.</b> Análisis participación en Proyecto Educativo Liceo San Pedro.....	136
<b>Tabla 22.</b> Análisis participación en Reglamento interno Liceo San Pedro. ....	137
<b>Tabla 23.</b> Promedio porcentajes percepción participación por ámbitos. ....	142
<b>Tabla 24.</b> Porcentaje tipos de participación preferentes por ámbitos. ....	143
<b>Tabla 25.</b> Porcentaje acciones participativas por ámbitos, realizadas durante los últimos 12 meses. ....	146
<b>Tabla 26.</b> Relaciones significativas Liceo San Pedro.....	149
<b>Tabla 27.</b> Análisis de la participación en Proyecto Educativo y Plan Operativo Colegio San Rafael. ....	165
<b>Tabla 28.</b> Análisis de la participación en Manual de Convivencia. ....	166
<b>Tabla 29.</b> Promedio porcentajes para acciones realizadas en distintos ámbitos. ....	169
<b>Tabla 30.</b> Porcentaje tipos de participación preferentes por ámbitos. ....	170
<b>Tabla 31.</b> Porcentaje acciones participativas por ámbitos, realizadas durante los últimos 12 meses. ....	172
<b>Tabla 32.</b> Relaciones significativas Colegio San Rafael. ....	176
<b>Tabla 33.</b> Análisis de la participación en Proyecto Educativo de Centro Eduard Fontserè.....	194
<b>Tabla 34.</b> Análisis de la participación en Reglamento Interno. ....	195
<b>Tabla 35.</b> Promedio porcentajes para acciones realizadas en distintos ámbitos. ....	197
<b>Tabla 36.</b> Porcentaje tipos de participación preferentes por ámbitos. ....	199
<b>Tabla 37.</b> Porcentaje acciones participativas en ámbito académico, realizadas durante los últimos 12 meses. ....	201
<b>Tabla 38.</b> Relaciones significativas Instituto Eduard Fontserè. ....	204
<b>Tabla 39.</b> Análisis de la participación en Monográfico Premio Marta Mata.....	216
<b>Tabla 40.</b> Análisis de la participación en Síntesis carácter del centro.....	217
<b>Tabla 41.</b> Promedio porcentajes por ámbitos de participación. ....	219
<b>Tabla 42.</b> Porcentaje tipos de participación preferentes por ámbitos. ....	220
<b>Tabla 43.</b> Porcentaje acciones participativas por ámbitos, realizadas durante los últimos 12 meses. ....	222
<b>Tabla 44.</b> Relaciones significativas Centro de Estudios Joan XXIII.....	225

<b>Tabla 45.</b> Respuesta media por pregunta apartado 1: “ <i>Cuánto crees que ocurren las siguientes situaciones en tu Instituto</i> ” donde 1 es nada y 5 es mucho. ....	241
<b>Tabla 46.</b> Porcentajes de respuesta afirmativa apartado 2 y 3, Experiencia de participación anterior en organizaciones representativas y tiempo libre.....	242
<b>Tabla 47.</b> Porcentaje de tipo de participación seleccionado como primera preferencia para solucionar un conflicto por ámbito de participación en la escuela. Apartado 4.....	243
<b>Tabla 48.</b> Porcentaje de selecciones para cada palabra ante el apartado 6 “ <i>Señala tres palabras o frases que mejor definen participar para ti</i> ”.....	245
<b>Tabla 49.</b> Porcentajes acciones participativas realizadas durante los últimos 12 meses previos al cuestionario, apartado 7.....	247
<b>Tabla 50.</b> Porcentajes de participación asociativa al momento de responder el cuestionario, apartado 8. ....	248
<b>Tabla 51.</b> Respuesta media por pregunta apartado 1: “ <i>Cuánto crees que ocurren las siguientes situaciones en tu Instituto</i> ” donde 1 es nada y 5 es mucho. ....	260
<b>Tabla 52.</b> Porcentajes de respuesta afirmativa apartado 2 y 3, Experiencia de participación anterior en organizaciones representativas y tiempo libre.....	261
<b>Tabla 53.</b> Porcentaje de tipo de participación seleccionado como primera preferencia para solucionar un conflicto, por ámbito de participación en la escuela. Apartado 4.....	263
<b>Tabla 54.</b> Porcentaje de selecciones para cada palabra ante el apartado 6 “ <i>Señala tres palabras o frases que mejor definen participar para ti</i> ”.....	264
<b>Tabla 55.</b> Porcentajes acciones participativas realizadas durante los últimos 12 meses previos al cuestionario, apartado 7.....	266
<b>Tabla 56.</b> Porcentajes de participación asociativa al momento de responder el cuestionario, apartado 8. ....	267

## **1 PREÁMBULO**

La presente investigación aborda un tema profundamente educativo, tanto en su definición como en su práctica: cómo viven los estudiantes la participación en sus centros educativos. El tema fue revisado en dos centros de secundaria de Chile y dos de España, los cuales presentaron sus fortalezas y debilidades en la promoción de la participación con la firme confianza en que la investigación pedagógica podía colaborar en comprender qué hacían y cómo podían mejorar sus prácticas. Su colaboración fue fundamental para desarrollar este trabajo, así como la de los estudiantes que participaron de esta investigación.

Al recordar por qué surgió el interés por abordar este tema, me veo dando clases con la convicción de que buscaba algo trascendente para los estudiantes, pero me costaba trabajo incluirlos en esa búsqueda. Esa experiencia se contradecía con mi propia vida escolar, en la cual fui oída y considerada, motivos por los cuales estoy segura que aprendí a comprometerme, a creer en la capacidad de la acción individual y colectiva. Espero que esta tesis aporte en parte a que las aulas sean espacios más democráticos, donde los estudiantes se sientan reconocidos y partícipes de su proceso educativo.

Principalmente la comprensión del tema, sus alcances, diseño de investigación y mirada crítica a los resultados, proviene del trabajo incansable de Ana y Jaume. Sin duda su conocimiento y amor por la pedagogía han permitido que esta tesis tenga sentido y coherencia. Ellos fueron los armadores de este trabajo, así como de una gran experiencia educativa en investigación, motivos por los cuales les estaré siempre agradecida.

Junto a ellos, parte fundamental de este trabajo fue la colaboración amorosa de las y los investigadores del Grupo de Recerca en Educación Moral (GREM) especialmente de

quienes desarrollaban la investigación sobre *Participación Infantil y Construcción de la Ciudadanía*. Proyecto del cual aprendí muchísimo sobre el trabajo en equipo, el respeto a la infancia y la trascendencia de las experiencias que consideran a los niños como sujetos capaces y de derechos.

Por supuesto, todo este camino se pudo realizar gracias al soporte de las jóvenes investigadoras del departamento, quienes me brindaron cariño y apoyo en todo lo que necesité. A través de la amistad que me ofrecieron viví la importancia de crear lazos, de interesarse por el trabajo del otro, de escuchar así como apoyarse en logros y desafíos.

El apoyo de las amigas chilenas y de otros países que fuimos conociendo en el camino, fue clave para seguir creyendo en que alejarse de casa valía la pena, en que la investigación y la experiencia de vida en Cataluña nos unía y hacía más fuertes para alguna vez volver a nuestros países y aportar a la mejora de la educación.

Tras el regreso a Chile el apoyo de Guillermo Zamora fue muy importante para iniciar el análisis de los datos y recordar que la participación es un acto de justicia, de inclusión en una sociedad que margina desde la infancia. A la vez que las buenas intenciones pueden serlo por mucho tiempo si no comprendemos la realidad.

Pero más allá de todo, mi familia fue el principal pilar en este trabajo de investigación. Desde el momento en que Jorge decidió acompañarme en un camino que significaba vivir fuera de Chile hasta la llegada de Laura a nuestras vidas. Todo lo vivido nos enseñó lo maravilloso que son los proyectos compartidos por amor, las ganas de estar en la vida del otro y creer en sus desafíos. El apoyo de mi hermano, mamá, papá, suegros y cuñada fueron también una luz para seguir avanzando y sentir que no estábamos nunca solos. A todos y todas, por el amor entregado, por permitirme seguir aprendiendo y disfrutando del amor: Gracias.

## **2 OBJETO Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

La participación de los individuos ha sido uno de los temas que ha suscitado mayor interés desde fines del s. XX (Arnstein, 1969; Camps, 2010; Cortina, 1993; Habermas, 1999; Marchioni, 1999; Morin, 2011; Touraine, 2005). Especialmente en esta temática, se ha estimado necesario impulsar vías de participación directa de los ciudadanos tanto de forma individual como colectiva, empeño que hoy se evidencia en casi todas las democracias (Morin, 2011; Trilla et al, 2011; VV.AA, 2010). A la vez se ha insistido en el fomento de competencias ciudadanas, especialmente relacionadas con el ejercicio activo de la responsabilidad, participación, solidaridad y otros valores característicos de la ciudadanía del s.XXI (Cogan y Derricot, 2000; Bolívar, 2006; Osler y Kerry, 2002). En consecuencia las demandas expuestas han adquirido un especial sentido de tarea o rol para la pedagogía, ya que aportarían a la mejora de la sociedad a través del reconocimiento de que existen distintos tipos de participación. Entre ellas habría formas simples y otras más complejas, lo que además implicaría el reconocimiento del otro y de uno mismo, de las capacidades individuales y colectivas. Así como también la aspiración de mejora del rol desempeñado por el individuo en la sociedad (Hart, 1992; Villasante, 1995; Trilla y Novella, 2001).

Igualmente, desde la pedagogía se ha insistido en que por medio de la participación de los estudiantes en una escuela abierta a la experiencia moral democrática, se favorecería el desarrollo de valores como la propia participación (Kohlberg, Power y Higgins, 2002; De Miguel y Bretones, 2005; Munsey, 1980; Puig, 2002; Puig et al, 1997). A la vez que se ha estimado que el ejercicio de la participación en el proceso educativo debería considerar el incentivo del diálogo, el consenso y la deliberación (Gutmann, 2001; Habermas, 1999). De modo que, aunque las dinámicas académicas se volviesen más complejas, igualmente afectarían e interpelarían el funcionamiento de la institución, su relación con el entorno y al

individuo mismo. Sin embargo, una de las principales características de la participación de los estudiantes en sus procesos formativos ha sido su escasa presencia a lo largo de la historia de la escuela. Con lo cual el tema parece poco revisado y aunque algunos referentes se han encontrado en importantes experiencias de antaño, como la *Escuela de Yásnaia Poliana* iniciada por León Tolstoi en 1859. Mayoritariamente esta temática ha sido asociada a pedagogías innovadoras como la Escuela Nueva y las Pedagogías No Directivas, y sólo durante los últimos años a énfasis oficiales (Eurydice, 2005; Ministerio de Educación-Chile 2009; Piedrola, 2007).

De esta manera, aunque en las nombradas pedagogías renovadoras, el énfasis estaba en romper con el enfoque adultocéntrico y academicista de la escuela tradicional, desde el reconocimiento del valor del infante en el presente (Cambi, 2006; Trilla, 2002). La participación del estudiante fue un pilar fundamental de la experiencia educativa, como se ha podido observar a través de pedagogos como Dewey, Freinet y posteriormente en Kohlberg (Dewey, 2002; Freinet, 1986; Kohlberg, 1980: 459).

Otro de los enfoques que ha validado la importancia de la participación de los estudiantes en sus centros educativos, corresponde a que la formación en y para la participación se vincularía directamente con la educación moral. Esto, en tanto ambas serían fuentes de aprendizaje de actitudes y competencias para intervenir y ser parte de la sociedad en el presente y futuro (Dewey, 1995; Puig, 1996). Si por educación moral se comprende aquella que permite el desarrollo de capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral de modo autónomo y libre en todas las situaciones que supongan un conflicto de valores para los educandos (Puig y Martínez, 1989). El concepto de participación se integraría al ejercicio activo de una moralidad desde una mirada crítica, constructiva y transformadora de la sociedad.

En base a lo planteado, se estimó relevante investigar a nivel de casos la participación de los jóvenes en centros de bachillerato que promovían distintas



experiencias participativas en España y Chile. Con el objetivo de comparar las acciones, sentidos, fines y diferencias de la participación que vivían los estudiantes en instituciones de dos países distintos a través de la recopilación de información de primera fuente. De modo que se pudiera describir y comprender qué se realizaba en esos centros y cuál era el impacto en los jóvenes, para así difundir las buenas prácticas y colaborar en la mejora de las experiencias de aprendizaje.

Así para comprender en profundidad la temática, en primer lugar se analizó la participación a la luz de los clásicos postulados democráticos, los cuales permitieron la comprensión del término y su alcance en los niños y jóvenes. Posteriormente se revisaron algunas perspectivas educativas que han promovido el reconocimiento del niño en la escuela, específicamente a través de metodologías activas y una mirada confiada y respetuosa de sus capacidades e intereses. Además se revisaron las teorías que relacionaban el aprendizaje de la participación con la democracia y el aprendizaje moral, junto con estudios recientes que abordaban estas experiencias en la población adolescente a nivel global y en los contextos estudiados.

Gracias a la información empírica se conoció una parte del desarrollo del tema a nivel nacional e internacional así como que gran parte de los conflictos que han emergido sobre la participación de los estudiantes en los contextos educativos formales se relacionarían con los fines y medios de dicha participación y su ambigua puesta en práctica. Específicamente algunos estudios indicaron que no existía una experiencia real de participación de los jóvenes dentro de los centros educativos o que la participación se encontraría relacionada con estructuras formales, como los Centros de Estudiantes, Delegados de clase y cuotas en el Consejo Escolar. Espacios y formas que se han descrito como poco significativas para los jóvenes (Black, 2011; Hartas, 2011; Hargreaves, Earl y Ryan, 2008; Hulme et al, 2011:140; Fernández, 1992; Piedrola, 2007).

Finalmente en consideración de todos los aspectos mencionados, en esta tesis se entendió la participación de los estudiantes en sus centros educativos como un medio y fin del aprendizaje de la participación, además de ser en sí misma un valor que llevaría a las personas a implicarse activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad. La participación así entendida se ejercería, individual y colectivamente, por medio de la expresión de opiniones, la deliberación y la toma de decisiones en los asuntos que les afectan. También se estimó que la participación es un derecho que formaría parte fundamental de la democracia y del aprendizaje de la organización de la vida en común (Cortina, 1997; Dewey, 2009; Ferrière, 1950; Freinet, 1986; Gutmann, 2001; Hart, 1992; Save the Children, 2005; Unicef, 1989).

A la vez que fue necesario aceptar la ambigüedad que ha acompañado el concepto de participación por la amplitud de su definición (Novella, 2005). Situación que ha llevado a que el término sea utilizado en diversos sentidos o junto a otros conceptos complementarios como participación responsable, participación ciudadana, participación social, participación económica, entre los más recurrentes. Del mismo modo, aunque la participación de los estudiantes ha sido aceptada y promovida de buena manera por los miembros de las comunidades educativas permitiría una amplia diversidad en su interpretación y práctica (Atria, 2012; Puig et al, 1997; Puig, Martín y Trilla, 1998). Esta situación ha llevado a que al referirse a la participación de los estudiantes en sus centros, tanto adultos como jóvenes se refieran a conceptos, prácticas, tipos y niveles de participación que muchas veces son distintos en medios y fines.

En concreto, la investigación realizada se planteó como un estudio de casos comparado entre cuatro centros educativos de secundaria, dos de España y dos de Chile, para conocer y comprender cómo viven los jóvenes entre 16 y 18 años las experiencias de participación en sus institutos. Junto a lo anterior, la investigación aspiró a comprender los fines y medios de las experiencias de participación cotidiana, además de

otras experiencias planificadas y reconocidas en su entorno por aportar a la formación en la participación. Esto, comprendiendo que la participación que buscara formar en y para participar no era una experiencia común en todos los centros educativos y que podía ser más relevante para las futuras prácticas pedagógicas, conocer y profundizar en instituciones que sí aspiran a desarrollar más participación. Por ello se analizaron cuatro centros, que desde distintos enfoques pedagógicos buscaban promover prácticas participativas en grados y condiciones diferentes.

Con estos fines se desarrollaron las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Qué situaciones, experiencias y acciones participativas viven los jóvenes en sus centros de secundaria?
- b) ¿Cómo se desarrollan estas acciones para alcanzar los aprendizajes esperados?
- c) Si las acciones, experiencias y aprendizajes fuesen distintas en sí ¿Cuáles serían las principales diferencias y qué tipos de participación se impulsarían en cada centro?

Posteriormente se elaboraron los siguientes objetivos para responder a las preguntas de investigación.

**Objetivo general:**

Describir y reconocer los tipos de participación y prácticas participativas que se impulsan desde la institución y que desarrollan los jóvenes en centros educativos de secundaria.

**Objetivos específicos:**

- a) Conocer las acciones participativas que realizan los jóvenes al interior del aula, en aspectos extracurriculares, en la gestión del centro y en relación con el entorno.
- b) Identificar y describir las conceptualizaciones sobre la participación desarrolladas por los jóvenes individual y grupalmente.
- c) Analizar comparativamente los tipos de participación promovidos en centros educacionales de España y Chile.
- d) Describir factores asociados a las diferentes conceptualizaciones sobre la participación manifestadas por los jóvenes.

### **3 MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 Democracia y participación**

##### *3.1.1 Presentación*

En el siguiente apartado se profundizó en participación en democracia y participación infantil, con el objetivo de comprender el sentido de la participación y su potencial desarrollo a través de experiencias educativas. En tanto esta forma de organizarse ha sido parte de nuestra cultura occidental, siendo considerada una forma de gobierno ideal, a la que se le han vinculado valores fundamentales para la vida en sociedad.

Entre esos valores se encontraría la participación, entendida como una manera de formar parte de la sociedad, de vincularse a lo que en ella ocurre desde la individualidad y colectividad. La participación comprendida desde esta perspectiva sería un derecho que ejercen los ciudadanos, ya sea a través del voto o de otras formas de participación reconocidas por cada sociedad y que por ende demandarían ciertas competencias para vivirlo y ejercerlo.

Para comprender este sentido de la participación, se intentó acercarse a la idea de democracia, especialmente a los valores que se hallan en su origen y consecuentemente entender su evolución hacia la idea de participación directa. Posteriormente se revisaron cómo en las ideas ulteriores a la democracia, la participación de los individuos fue sufriendo transformaciones, hasta las propuestas más relevantes del debate teórico actual. Una vez abordados los puntos mencionados, se profundizó en las características del derecho a participar de niños y jóvenes, sus tipologías y potencialidades, para posteriormente abordar el concepto de participación en los centros educativos.

### *3.1.2 Orígenes de la democracia y de la idea de participación*

Los conceptos de democracia y participación están íntimamente ligados y ambos han sufrido transformaciones a lo largo de la historia. Por democracia según Beetham y Boyle (1996) se define la forma de tomar decisiones, un modelo de organización social y también un sistema de gobierno, que conlleva significados, valores y principios universales. Entre esos valores y principios universales se encuentra la participación de los individuos. Así para comprender cómo se ha desarrollado la participación de los ciudadanos en los sistemas democráticos se requiere revisar el espacio y lugar donde se cristalizaron las principales características e ideales de la democracia.

La democracia nació en el s.V a.C, de la mano de un pueblo ateniense conformado por 400.000 habitantes, de los cuales solamente 40.000 fueron considerados ciudadanos y por tanto, parte del denominado gobierno del pueblo. Los ciudadanos de ese tiempo fueron hombres, adultos y libres, cuya principal función fue ejercer el poder en la ciudad a través de la toma de decisiones sobre los asuntos comunes, procurando ante todo, el bien para el resto del pueblo (mujeres, niños, esclavos y extranjeros) (Hermet, 2008).

Este sistema democrático se sostuvo en que todos los implicados tuvieron una formación activa que les permitió participar en igualdad de condiciones en los asuntos de la ciudad. Precepto bajo el cual, ciudadanos gobernantes y gobernados intercambiaron gran parte de los roles y ejercieron la mayoría de los cargos o responsabilidades. De este modo los ciudadanos de la primera y original democracia, fueron aquellos que tomaron directamente las decisiones de la ciudad, fueron gobernantes y participaron activamente de la vida pública democrática (Held, 1997: 26; Hermet, 2008: 18-21). De aquí que el concepto de ciudadano que fue extendido a lo largo de la historia occidental, conlleva derechos y deberes para el individuo en relación con su ciudad y asuntos comunes. Cortina (1997), estimó sobre esto que

actualmente los sujetos se deberían implicar en lo público, siendo ciudadanos en tanto que son parte de un territorio común.

El método a través del cual se desarrolló la democracia griega fue la asamblea de participación directa, espacio donde los ciudadanos deliberaban respecto a las decisiones importantes para la ciudad. Para este proceso deliberativo fue fundamental el desarrollo del principio de *virtud cívica* comprendido como la subordinación de la vida privada de los individuos ante los asuntos públicos o el bien común (Held, 1997; Dunn, 2005: 26). Según los relatos de la época, en estas asambleas estaban presentes todos los ciudadanos y por principio todos tenían derecho a usar la palabra (Tucídides, 1982; Elster, 2001: 13- 33).

La democracia ateniense, según como se describió en los párrafos anteriores, facilitó que se establecieran tres características fundamentales para la democracia. Primero, la base en *la igualdad y libertad de los ciudadanos* para hacerse cargo de los asuntos comunes. Pero, pese a que las intenciones fueron promover la igualdad, esta democracia fue de evidente carácter exclusivo porque no todos los habitantes de Atenas pudieron participar en este modelo democrático (Elster, 2001; Hermet, 2008). Aún así, los que fueron considerados ciudadanos participaron en la vida de la ciudad a través de un método que determinó la segunda característica de la democracia; *el ejercicio de la deliberación y participación directa*. Esta característica ha llamado la atención, entre otras cosas por el carácter formativo del sentido de bien común que se alcanzaría a través de esta forma de participar en democracia (Cortina, 1993: 92).

El tercer aspecto relevante que surgió con la democracia y que perduraría hasta la actualidad es *la preparación para ejercer la ciudadanía*. La formación para la ciudadanía, desde la época antigua ha sido un tema de reflexión y acción pedagógica. A modo de ejemplo Platón (1980) describía el diálogo entre Protágoras y Sócrates sobre la condición de enseñable de la virtud de ciudadanía. En este diálogo se deja entrever que

ésta era una temática complicada, cuya respuesta encontraría el sabio en el mito de Epimeteo y Prometeo. El sabio Protágoras, por medio del mito demostró que las virtudes ciudadanas de la política como la justicia, pudor, sensatez, piedad y sabiduría, son patrimonio de todos los seres humanos, indicando que “(...) *esta virtud no es por naturaleza ni se desarrolla por sí misma, sino que es enseñable y que, si en alguien se desarrolla, se debe a su aplicación (...)*” (Platón, 1980: 129-20).

Cuando Protágoras se refería a la enseñanza y aplicación de la virtud lo hacía dando a conocer que en el espacio privado los niños recibían una formación sobre lo que era justo, bueno y sensato. Sin embargo, cuando debían practicar esas virtudes y no lo hacían o cometían errores, debían recibir algún tipo de castigo para prevenir que ellos mismos o los demás cometieran esas faltas en el futuro. Según el sabio, ese mismo modelo se debía aplicar en la formación de las virtudes ciudadanas en la vida pública.

De esta manera indicaba que la virtud para participar en la vida de la ciudad se desarrolla y se debe enseñar desde la infancia hasta la vida adulta para que las ciudades se organicen y existan plenamente.

En resumen, las tres características descritas: 1) igualdad y libertad para participar; 2) deliberación y participación directa como métodos y 3) concepto de virtud cívica que puede ser enseñada y aprendida por todos, constituyeron los principales valores de la democracia que, desde la lejanía temporal se han apreciado y establecido como valores de la humanidad. Especialmente la libertad de los ciudadanos para participar en los asuntos públicos y la igualdad de condiciones ante la ley, en tanto que, como argumenta Touraine (1994), en la asamblea ateniense fueron iguales un pobre y un rico, un anciano y un joven. En definitiva, todos los ciudadanos pudieron participar y ser parte del gobierno.



### 3.1.3 Principales transformaciones de la participación en democracia

Aunque existen antecedentes de otras formas de autogobierno primigenias similares, la democracia ateniense ha sido el principal modelo y fuente de inspiración de la organización del mundo occidental (Beetham y Boyle, 1996; Held, 1997). Sin embargo llegó a su fin cerca del s. III a.C para dar paso a un gobierno que impuso una sola clase social o aristocracia gobernante. En ese nuevo modelo, la participación se gestionó como protección jurídica y representatividad, característica que fue extendida de modo amplio y complejo hasta nuestros días (Cortina, 1997; Hermet, 2008:18-21).

#### 3.1.3.1 República y Estado Moderno

Las transformaciones de la democracia ateniense hasta lo que conocemos hoy como democracia del estado moderno fue un proceso que se inició durante el Imperio Romano en el cual se establecieron las bases de la república. En la república, los ciudadanos capacitados pudieron escoger a sus gobernantes, generalmente miembros de la élite religiosa o política, relegando el ejercicio de la participación directa a los escogidos. Así, la práctica en la cual los ciudadanos co- gobernaban su ciudad se retomó en Europa a fines de la Edad Media e inicios del Renacimiento con inusitadas variaciones.

De este modo el progreso en términos políticos y democráticos que se desarrolló especialmente en reinos católicos y protestantes, surgió de un creciente cuestionamiento al poderío absoluto. Lo anterior generó conflictos que facilitaron el proceso de constitución de estados independientes política y religiosamente (Held, 1997: 53; Hermet, 2008). Con ello cobró fuerza una idea abstracta de Estado que se diferenciaba de las ambiciones particulares de los gobernantes. Para proteger esta idea se establecieron leyes y constituciones que distinguieron los intereses del Estado de los exclusivos y particulares de los gobernantes.

Estas ideas se consagraron como Held (1997) describió, con la formación del Estado Constitucional que estableció leyes para la gobernabilidad, además de normas y derechos para los ciudadanos de un determinado territorio. Entre estos derechos se encontraba el derecho a escoger representantes a través del voto. A partir de ello, comenzó el desarrollo de las democracias modernas en las cuales la participación sería un derecho político que se desarrollaría en la dinámica de las elecciones. Desde de lo anterior, una característica fundamental en la participación de los ciudadanos de los estados modernos fue la distinción entre ciudadanos que gobernaban y los que eran gobernados. Los gobiernos constitucionales y liberales definieron una visión separatista de los ciudadanos a través de la representatividad. Este sistema permitió escoger a los ciudadanos más preparados para gobernar entre nobles, príncipes, y elites intelectuales. Finalmente quienes ejercieron ese poder, eran respaldados por los ciudadanos que tenían el derecho a participar a través del voto.

Es interesante destacar que según lo planteado, los ciudadanos habilitados para participar en estos gobiernos democráticos fueron, hasta avanzado el s. XX, principalmente hombres adultos alfabetizados, es decir una mínima parte de la población. Por lo que hoy en día se evidencia que los Estados Modernos occidentales, en la búsqueda por devolver el poder a los ciudadanos fueron primero liberales “(...) y sólo más tarde, después de grandes conflictos, democrático liberal; esto es, sólo con el tiempo se obtuvo el sufragio universal que permitió a todos los adultos expresar su opinión respecto de la actuación de quienes los gobernaban” (Held, 1997: 74 cit. a Macpherson, 1966:6). Esta cita destaca además como los valores democráticos de igualdad y libertad para ser parte de la sociedad, especialmente a través del voto, fueron reclamados intensamente por los diferentes actores sociales que no habían sido considerados ciudadanos.

### 3.1.3.2 Estado liberal y representatividad

Una mirada rápida a la historia nos recuerda que en países occidentales y orientales, la democracia continuó su desarrollo durante los siglos XIX y XX, entre guerras y convergencias, pero mantuvo siempre la distancia entre las clases gobernantes y gobernados. En particular en estos siglos se gestaron, implantaron y agotaron sistemas totalitarios de gobierno, amparados en ideologías libertarias e igualitarias. Sin embargo, aunque se sustentaban en ideales democráticos, en los mencionados sistemas no se cumplían, entre otros derechos fundamentales, con la participación en igualdad de condiciones.

Fue así como el desarrollo y práctica del derecho a participar fue relacionado con una perspectiva crítica y de permanentes cuestionamientos. Por ejemplo Arnstein (1969) identificó a lo menos cinco grados de participación, los cuales transitarían entre la manipulación de los ciudadanos por parte de quienes tienen un poder real, hasta el control de los propios ciudadanos de la toma de decisiones. Los grados varían esencialmente en que ciertos grados de participación no llegarían a incidir finalmente en la redistribución del poder. Esta situación, según el autor, fomentaría que la participación fuese un ritual que la mayoría de las veces permitía que las cosas siguiesen igual para los ciudadanos y que el poder se centralizara en los políticos o representantes.

Junto a estas y otras críticas igualmente en el pasado s. XX tras la derrota de los gobiernos totalitarios, se facilitaron las condiciones para la valoración de la democracia liberal y de una ideología centrada en el desarrollo económico como vía para alcanzar el progreso de las naciones. Lo que acompañó el inicio de la globalización tecnológica, occidentalización del desarrollo y sobrevaloración del crecimiento económico (Beck, 2008; Habermas, 2000; Klein, 2007). Cuya consecuencia a nivel de democracia correspondió con el alejamiento de la idea

de bien común, es decir una democracia que ofreciera oportunidades para el gobierno ciudadano de asuntos privados y colectivos (Chomsky; 2010: 160).

### 3.1.3.3 Globalización y crítica a la (no) participación

El proceso de globalización, según autores como Morin (2011) y Touraine (2005), trajo consigo la desvinculación de las comunidades y el aislamiento del sujeto. Sin embargo, algunos ciudadanos amparados en los conocimientos, manejo de información y cuestionamiento a la poca injerencia en los asuntos de su comunidad, han exigido mayor participación en los asuntos que les afectan e interesan (Held, 1997; Habermas, 1999; Touraine, 2005; Camps, 2010). Especialmente esta exigencia se ha relacionado con la demanda de una mayor participación directa o como también se le ha denominado el ejercicio de una democracia participativa.

Este tipo de participación, ha sido desarrollada especialmente en ámbitos locales o regionales, demostrando que a través de su ejercicio se cumplirían con los derechos ciudadanos de ser informados, consultados y sobre todo el derecho a tomar parte en las decisiones que les afectan (Brugué et al, 2003 en base a Arnstein 1969 y Gyford, 1991: 24-25). También se ha señalado que dicho ejercicio permitiría la toma de conciencia de la realidad y del mundo, junto con fortalecer el capital social y legitimar la política (Marchioni, 2004: 7).

Así los tipos o modelos de participación revisados se resumirían como el modelo de los antiguos, según ha denominado Touraine (1994) al modelo griego, caracterizado por participar en libertad e igualdad de forma activa en la toma de decisiones. Además del modelo representativo o liberal, donde los ciudadanos participarían indirectamente a través de la votación para escoger a sus representantes por medio de elecciones garantizadas por la ley.

En esta misma línea, Habermas (1999) propuso la idea de una democracia deliberativa, como ya se ha mencionado. En ella los ciudadanos discutirían, reflexionarían y llegarían a consensos respecto a las decisiones que les afectan. El autor indicó que a través de este proceso se fortalecería la sociedad civil, la cual necesita experimentar un pacto social a través de los acuerdos y el camino hacia el bien común. También explicó que ciertos derechos individuales, como el derecho a sufragio, permitirían mantener la *“autodeterminación política (...) la habilitación de los individuos para realizar contribuciones autónomas y adoptar posiciones propias”* (Habermas, 1999: 236).

Pero el autor principalmente explicó que la deliberación, el uso de los espacios públicos y la autonomía político- moral de los ciudadanos, serían la *“extensión del ideal participativo”* (Velasco, 2003: 101) que sitúa al ser humano moderno como responsable y quien finalmente debe tomar las decisiones sobre lo que le afecta en la vida personal y social. Este enfoque es de suma relevancia y de un prominente carácter educativo, por cuanto se considera al sujeto y su capacidad de dialogar, de razonar, de buscar el consenso con los demás, como uno de los pilares de la democracia y de su transformación.

Es interesante sumar a lo expuesto la propuesta de Cogan y Derricott (2000), quienes indicaron que la participación de los ciudadanos en las democracias del s. XXI debería ser: activa y responsable; especialmente vinculada al uso de habilidades, herramientas, conocimientos, valores e ideas; de modo que permitiese a los individuos cumplir obligaciones, disfrutar derechos y participar en los asuntos públicos. Para ello los autores destacaron valores, actitudes y capacidades relevantes para las sociedades actuales como la autonomía, la capacidad de deliberar, de participar efectiva y realmente. También mencionaron la importancia de una adecuada salud de la sociedad democrática, que dependería de todos los actores que están en ella, colectivos, individuales e institucionales. En esta visión se demostraría la relevancia de las instituciones educativas como espacios donde se podría vivir y desarrollar las nombradas capacidades.

Del mismo modo, en relación con estas necesidades y demandas, Adela Cortina sugirió siete puntos que permitirían cumplir con “*una democracia a la altura de los tiempos*” (Cortina, 1993:100), acá sintetizados:

1. Noción pluralista de vida buena, no solamente una única idea del bien común. La sociedad estaría unida por unos mínimos axiológicos o normativos que permitirían la convivencia entre distintos estilos de vida.

2. Prevalencia de una democracia procedimental donde la mayoría de las decisiones son tomadas según procedimientos racionales.

3. Distinción entre lo legítimo y lo justo, debido a que aunque las decisiones sean tomadas de modo legítimo, eso no significa que sean justas.

4. Los estilos de vida buena en una democracia procedimental pluralista debería precisar los mínimos procedimentales que configuran los estilos de vida, porque no todos los procedimientos y valores son apreciados.

5. Moralmente la democracia debería encuadrarse en que las instituciones estén legitimadas por modelos universalistas y no tanto por normas comunitarias.

6. La noción de hombre sería autónomo que quiere desarrollarse en solidaridad. El grupo no es más importante que el sujeto, pero el sujeto tampoco lo es más que su comunidad.

7. La voluntad del pueblo que expresa la autonomía de los sujetos vivida en solidaridad.

Sobre los aspectos mencionados por los autores revisados, es destacable especialmente la creciente crítica de la extensión de la democracia representativa. Así como la consecuente práctica y reconocimiento de la trascendencia de la democracia participativa y directa. En este punto se ubicaría la propuesta de Habermas de una democracia desde los individuos que autónomamente actuaran dentro de la sociedad, pero que también por medio de la deliberación, llegasen a consensos con los

conciudadanos e influyeran como sociedad civil en las decisiones que les afectasen. Igualmente se considera relevante las competencias que relacionaban Cogan y Derricott a la participación de los ciudadanos en democracia. También como la idea de una democracia radical donde convergerían principios universales con intereses individuales, pero desde valores reconocidos por la sociedad, como la solidaridad.

Todas estas visiones conformarían el actual horizonte de la participación en democracia, lugar al que llegar y del cual los ciudadanos se deberían hacer responsables desde las distintas posiciones dentro de la sociedad. Con lo cual la participación actual en democracia se relacionaría con un conjunto de virtudes ciudadanas, capacidades, sentido de pertenencia e implicación pero a la vez una limitada injerencia en los asuntos públicos (Cortina, 1997; Touraine, 2005; Maiztegui y Eizaguirre, 2008; Trilla, 2010).

Finalmente y a modo de síntesis, en concordancia con Godoy y Franco (2000: 24-25), consideramos que la participación se caracteriza por:

1. Constituir un valor en sí misma, más que por regulaciones es un valor de la cultura democrática.
2. Ser un medio, no un fin en sí misma, en tanto está al servicio de la ciudadanía de modo práctico y no queda sólo en el discurso teórico.
3. Ser un derecho fundamental que requiere de normativas que faciliten su implementación.
4. Ser una condición para la transformación social en tanto permite la solución de problemas.
5. Ser una responsabilidad ciudadana que requiere compromiso, en tanto la implicación ciudadana tiene un carácter solidario.
6. Ser una dimensión positiva de la libertad y facilita la descentralización del poder.

7. Ser una forma de legitimar la democracia mediante la intervención efectiva de la ciudadanía en la vida pública.

Esta propuesta de definición general, amplia e ideal, de la participación nos permite dar paso a la revisión de las características del derecho a la participación infantil o, más específicamente, de los y las menores de 18 años.



#### 3.1.4 *El derecho a la participación: características de la participación infantil*

La revisión realizada de los conceptos de democracia y participación de los ciudadanos, da cuenta de cómo se ha estructurado y re estructurado la participación de los individuos en las sociedades democráticas como un derecho, aunque sea a través del voto. Sin embargo, respecto a la infancia aunque existen documentos previos, se estima que solamente fue considerada como cuerpo de derechos en el año 1989. En ese momento el Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia (UNICEF) promulgó el reconocimiento de los niños como individuos capaces de ejercer derechos más que sólo recibir seguridad y protección.

A través de este reconocimiento, considerado un tratado internacional y conocido como *Convención sobre los Derechos del Niño*, se reconoció la competencia de los niños y niñas para participar en su familia y comunidades (Trilla y Novella, 2001:157). Específicamente a través de artículos que indicaron las siguientes libertades: artículo 12 la *Libertad de Opinión*; artículo 13 en el cual se ratificó la *Libertad de Expresión*; artículo 14 que indicó la *Libertad de Pensamiento* y artículo 15 en el cual se indicó la *Libertad de Asociación*.

En concreto la Convención sostiene:

##### *“Artículo 12*

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

*2. Con tal fin, se dará en particular al niño y la niña oportunidad de ser escuchado en todo procedimientos judicial o administrativo que afecte al menor, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, o de conformidad con las normas de procedimiento de la ley nacional.*

### *Artículo 13*

*1. El niño y la niña tendrá derecho a la libertad de expresión, ese desarrollo incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el menor*

*2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:*

- a. Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás;*
- b. Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.*

### *Artículo 14*

*1. Los Estados partes respetarán el derecho del niño y la niña a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.*

*2. Los Estados partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los tutores, de impartir dirección al niño y la niña en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.*

*3. La libertad de manifestar su religión o sus creencias sólo podrá ser objeto de las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos o los derechos y libertades fundamentales de terceros.*

### *Artículo 15*

*1. Los Estados partes reconocen los derechos de la infancia a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.*

*2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas en conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la*

*protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de terceros.*” (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003: 37- 38).

Esta Convención estableció que los niños y adolescentes son agentes de sus derechos en el presente, según la edad y madurez que tuviesen. Esta situación ratificó en definitiva un compromiso con la infancia ya no como “*ciudadanos del futuro*” (Trilla y Novella, 2001: 157), sino como sujetos capaces de ejercer sus derechos para mejorar sus propias condiciones, distintas a las de los adultos. Igualmente en la Convención se estableció que los adultos debían proteger y velar por el cumplimiento de las condiciones sociales y ambientales para que se pudieran cumplir efectivamente los derechos de los niños.

Según lo registrado en este documento sobre el ejercicio de derechos y la participación, no se explicitaron métodos únicos, con lo cual se han observado diversas interpretaciones y experiencias que han orientado entre otras cosas a la generación de tipologías sobre la participación infantil.

#### 3.1.4.1 Tipos de participación infantil

Desde 1989 e incluso antes, principalmente desde áreas de la investigación infantil, se ha buscado comprender los distintos tipos de participación que podrían vivir los niños sobre los asuntos que les afectan, según la madurez y la disposición de los adultos a compartir el poder. La tipología más reconocida ha sido la desarrollada por Roger Hart (1992) quien a partir de la metáfora de la escalera (Figura 1) que ya había realizado Arnstein (1969), generó niveles de participación de la infancia en relación con los adultos y especialmente para proyectos de desarrollo social.

Hart, desde la visión que la participación era un medio para medir y construir la democracia, propuso ocho peldaños o niveles de participación infantil, de los cuales los tres primeros fueron agrupados como manipulación o no participación:

1. Manipulación: cuando los adultos utilizan a los niños para una acción como si hubiese sido idea de los niños, pero los niños no conocen el sentido ni las consecuencias de esas acciones.

2. Decoración: en este caso los adultos deciden incluir algunos niños en sus acciones, para dar un toque más alegre o juvenil a la actividad, aunque esta vez sin intentar aparentar que fue idea de los niños.

3. Tokenismo: ocurre cuando hay niños que supuestamente dan a conocer su opinión, pero que no son verdaderamente escuchados o comprendidos por los adultos con lo cual viven una falsa participación o una participación simbólica.

Estas categorías fueron asociadas a una subestimación de la infancia y a su capacidad de tomar decisiones e intervenir en los asuntos que les afectan. Según el autor, se sostendría en que los adultos no creen que los niños son capaces de hacer algo, pero creen que es bueno o que está bien que estén presentes, incluso lo justifican como una forma para aprender a participar, pero en ello siempre predominaría la perspectiva y control del poder del adulto.

Los otros niveles, según Hart, sí formarían parte de la participación genuina, pero ésta ocurre en distintos grados y según el autor eso sería bueno porque no siempre los niños pueden y quieren estar en el último peldaño de la escalera:

4. Asignados pero informados: en este caso se deben cumplir con cuatro requisitos mínimos; los niños entienden las intenciones del proyecto, conocen a quienes toman las decisiones en las que están involucrados y las razones, tienen un rol dentro del proceso y se adhieren voluntariamente al proyecto una vez que lo entendieron.

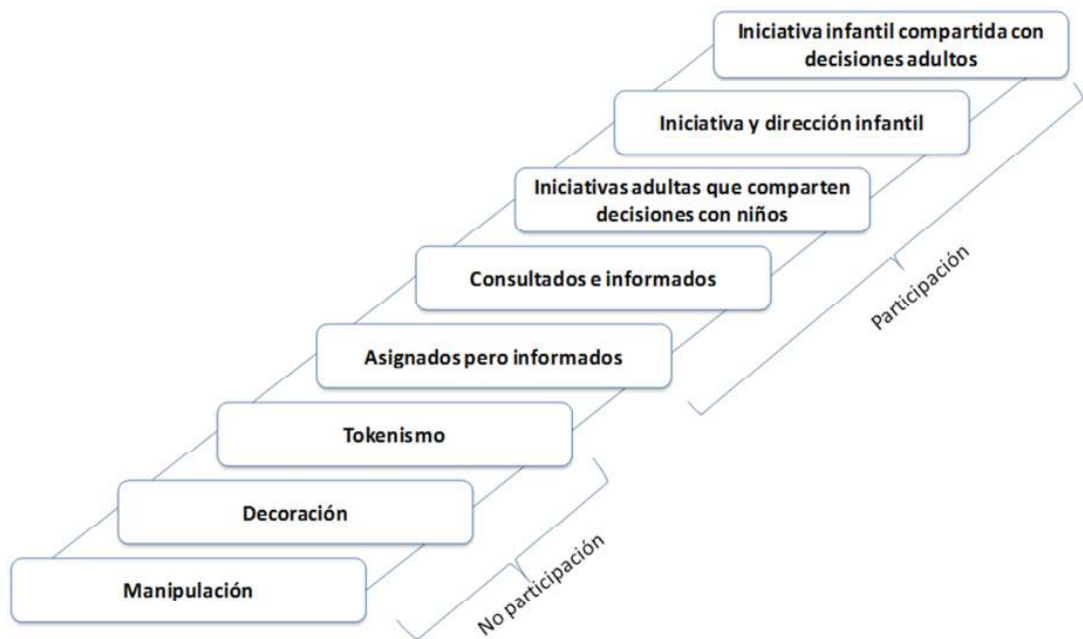
5. Consultados e informados: los niños son consultados por los adultos en el proceso de un proyecto o actividad y sus opiniones son tomadas en cuenta seriamente, del mismo modo los niños saben qué ocurre y reciben la información de vuelta.

6. Iniciativas adultas que comparten decisiones con niños: en este caso el proyecto es iniciado por adultos, pero durante todo el proceso las decisiones son acordadas entre los miembros niños y adultos.

7. Iniciativa y dirección infantil: corresponde a cuando los niños idean una actividad o proyecto y la dirigen ellos mismos, los adultos acogen su proyecto, pero no forman parte.

8. Iniciativa infantil compartida con decisiones adultos: en este caso los niños identifican una necesidad o idean un proyecto y lo plantean a los adultos, pero para desarrollarlo lo hacen juntos. No queda excluido ningún miembro en el proyecto a realizar.

La escalera de la participación propuesta por Hart, promueve hasta hoy la participación de los niños en muchos escenarios, desde la investigación con niños sobre los niños hasta el desarrollo de políticas, además de que ha servido de base para valiosos estudios sobre participación infantil (Shier, 2008; Novella, 2010). Además, según su propuesta la participación junto con ser un derecho de los ciudadanos en democracia, sería beneficiosa para el desarrollo de la responsabilidad social y la competencia social de los niños que participan. Ello porque aprenderían en la experiencia el trabajo colaborativo y el respeto a las normas acordadas entre pares; también sería de provecho para el desarrollo de sus comunidades, más aún si estas se encuentran en situación de pobreza porque los niños pueden transformar favorablemente su entorno. Finalmente Hart consideró que la participación infantil era un *“importante antídoto a la práctica de la educación tradicional que corre el riesgo de dejar a la juventud alienada y abierta a la manipulación”* porque a través de la práctica de la participación en proyectos, actividades, decisiones, etc., los niños aprenderían a reflexionar críticamente y a comparar perspectivas, con lo cual aportarían a la democratización de la sociedad (Hart, 1992: 36).



**Figura 1.** Escalera de participación de Roger Hart (1992). Elaboración propia.

Otra forma de clasificar la participación infantil, corresponde a la descrita por Trilla y Novella (2001), quienes estructuraron cuatro tipos o niveles de Participación Infantil (Figura 2) y diferentes gradaciones en la implicación de los niños.

En el trabajo de los autores se identificaron cuatro tipos o maneras de participar distintas entre sí, pero que compartían factores moduladores externos e internos de participación y por ende, según los autores, no serían excluyentes uno de otro. Los factores moduladores propuestos fueron:

1. La implicación que se asocia a la dimensión emotiva a la motivación para participar en algún asunto.
2. La información/conciencia que es el grado de conciencia que tienen los involucrados en el proyecto y la información que disponen.

3. La capacidad de decisión, que tiene que ver con las competencias psicológicas para decidir como también con las condiciones factuales para decidir efectivamente.

4. El compromiso/responsabilidad, aspectos que deben estar sí o sí en cualquier acción participativa, pero que tienen grados.

En consideración de dichos factores, los tipos de participación clasificados por Trilla y Novella fueron:

1. Simple: o de baja intensidad, corresponde a cuando los individuos se limitan a estar, seguir instrucciones en el caso más complejo o responder a estímulos. Para los autores este tipo de participación es "*hacer número o ser contabilizado*" (2001: 145) aunque muchas veces implique alguna actividad de parte de los convocados.

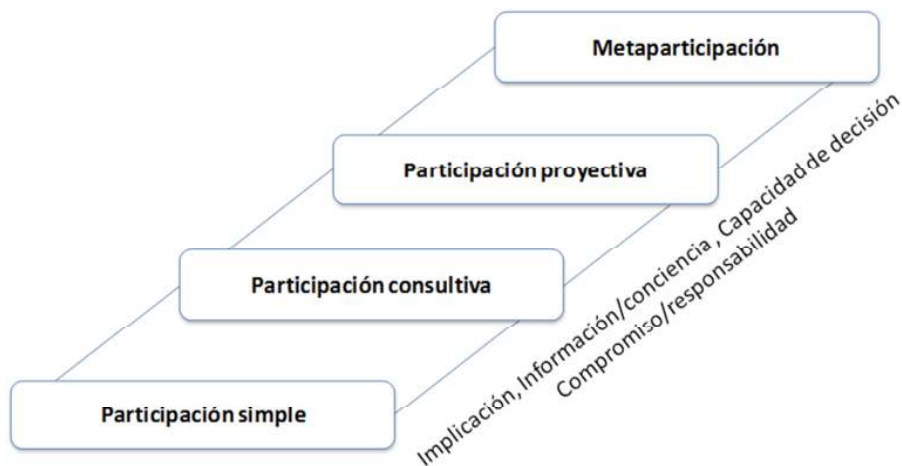
2. Consultiva: este tipo de participación ocurre cuando a los sujetos se les pide la opinión, se les anima a opinar sobre asuntos que les competen de modo directo o indirecto. Para ello se disponen canales para que se expresen los afectados. Esta participación, según los autores, puede ser o no vinculante, según quien consulte y el grado de compromiso que tenga con el significado de las respuestas obtenidas.

3. Proyectiva: el nivel de participación proyectiva es una mirada desde el interior del asunto sobre el que se participa, en este caso los participantes ejercen el rol de agente, es decir están comprometidos activamente con el proyecto, situación que manifiestan en todas sus etapas (diseño, ejecución, evaluación). Los autores explican este tipo de participación en las situaciones educativas, para las que indican que los adultos pueden y deben aspirar a este nivel de compromiso en los niños, especialmente con los proyectos que se impulsen. Para ello deben buscar el espacio, los canales y los medios para que efectivamente ocurra.

4. Metaparticipación: corresponde en concreto a la exigencia que realizan los sujetos al goce de una mayor participación, el reclamo a formar parte de las decisiones. Esta forma de participación está constituida de los derechos de participación que son

reclamados, los medios, canales o espacios para ejercerlos y las competencias que exige esa participación.

En los niveles de participación que describieron los autores se presentó una perspectiva de la participación como formación ciudadana, orientada al aprendizaje de la participación, situación relevante para entender la propuesta de investigación. Además de que pese a ser niveles, establecieron que no eran excluyentes uno del otro, aspecto que permitiría el análisis de situaciones desde una mirada enfocada en las prácticas que se realizan y los aprendizajes aspirados.



**Figura 2.** Niveles de Participación de Trilla y Novella (2001). Elaboración propia

A las clasificaciones de la participación infantil presentadas es interesante incorporar la definición que estableció la Plataforma de Organizaciones de la Infancia de España. Especialmente debido al concepto de etapas y de inclusión que se incorporó, aportando no solamente desde la visión de niveles, sino que también según la madurez de los individuos, como también lo había recogido la Convención:

*"proceso gradual de aprendizaje, que pasa por diferentes etapas, mediante el cual los niños y niñas comparten decisiones que afectan tanto la vida propia como la de la*



*comunidad. La participación es un medio, no un fin en sí misma, un componente fundamental mediante el cual construimos la democracia y ejercemos el derecho de ciudadanía, entendiéndola de manera inclusiva, donde los grupos se relacionan en una situación de igualdad.” (De Miguel y Bretones, 2005: 31)*

La idea de gradualidad o incorporación de niveles en la participación de niños y adolescentes según sus grados de madurez, invitaría a que los niños puedan ir adquiriendo durante un proceso grados crecientes de participación. Esto sería posible a través de experiencias pedagógicamente organizadas que aportasen al aprendizaje de la participación a través de la propia práctica de la misma, pero según las posibilidades de cada uno, lo que como se explicaba anteriormente colaboraría con la igualdad entre personas y grupos.

Por otra parte Save the Children (2005), un importante organismo internacional que promueve y protege los derechos de la infancia ha definido participación como:

*“La participación busca influir en la toma de decisiones y lograr el cambio. La participación de la niñez es la participación informada y voluntaria de todos los niños y niñas –incluyendo a aquellos que tienen diferentes capacidades y a aquellos que están en situación de riesgo– en cualquier asunto que les concierne directa o indirectamente. La participación de la niñez es un valor que abarca todos los programas y se produce en todos los escenarios – desde el hogar al gobierno, desde el nivel local al nivel internacional.” (Save the Children, 2005: 4)*

La propuesta de Save the Children retoma el sentido universal e inclusivo de la participación, junto con la importancia de la información para participar, pero también destaca en esta definición el carácter voluntario otorgado a la participación infantil. En ese sentido, la voluntariedad aportaría el reconocimiento de los niños como sujetos capaces de decidir participar o no de determinados procesos. Así se entiende que ante el

derecho de participación, no puede ser entendido como una obligación o imposición desde el mundo adulto.

Ante las definiciones y tipos de participación infantil generados, se han elaborado comparaciones, como la realizada por Castaño (Citada en Novella, 2010: 18). La autora comparó las propuestas de Hart (1992); Franklin (1995); Treseder (1997); Shier (2000); Chawla (2000), Trilla y Novella (2001) y Reddy y Ratna (2002) e identificó que una tipología tras otra, los distintos autores han aportado a la definición de roles entre adultos y niños. Igualmente reconoció que las metodologías y grados crecientes de participación permitirían romper la hegemonía del poder adulto, a través de una idea de interdependencia de ambas partes. Frente a los diferentes tipos, niveles e ideas de participación relacionados con la democracia que se han presentado en el apartado, resultó necesario sintetizar los principales aspectos que se podrían acercar a una definición de la participación de menores en los centros educativos.

#### 3.1.4.2 Aspectos de las definiciones de participación considerados en la investigación

En base a que existen vastas definiciones y niveles de la participación de adultos y menores, los cuales se relacionarían con valores y grados de implicación en los asuntos de la sociedad, se considera para esta investigación en primer lugar que los jóvenes podrían participar en sus centros educativos, según grados de madurez. A la vez que esa participación debería ser un medio y un fin para aprender a vivir en democracia, por lo que la participación sería una experiencia que ocurriría en el marco de respeto a los derechos de expresión y consideración de las opiniones de los menores en los asuntos que les afectan. De igual manera, la participación de los jóvenes habría de ser voluntaria e informada, tanto de los medios para participar como de los alcances de dicha

participación, lo cual formaría parte del reconocimiento de las capacidades e intereses individuales y colectivos de los implicados.

En base a lo definido la participación de los menores en general ocurriría en distintos niveles según madurez e implicación de los jóvenes, además de la relación con los adultos. Estos niveles pueden ser:

1. Información y asignación de roles a ejecutar por los jóvenes dentro de un proceso o proyecto.
2. Consulta a los jóvenes desde los adultos sobre un proceso o proyecto que puede o no ser vinculante.
3. Toma de decisiones desde los jóvenes sobre asuntos que les afectan o la conducción de un proyecto de forma compartida entre adultos y jóvenes.
4. Generación de proyectos desde los menores que compartirían con adultos y que se realizarían de forma compartida.
5. Demanda de los propios jóvenes por una mayor participación en distintos espacios específicos de la sociedad.

Estas ideas de participación se sustentarían en el sentido democrático y formativo de la experiencia participativa, así como en la capacidad transformadora del entorno que poseen los ciudadanos. De igual forma como esa experiencia permite aprender a participar de la vida en común, a formar comunidad entre iguales, debería ser vivida en la escuela, principal institución de la sociedad de la que forman parte los menores.

### 3.1.5 *A modo de síntesis*

Finalmente retomando los aspectos revisados en este capítulo, se considera que la participación de los individuos sería parte de los valores y acciones fundamentales de la cultura democrática así como de la organización de la vida en común. Igualmente se observó a través del origen de la democracia la importancia de la participación directa, la deliberación en libertad e igualdad de condiciones y principalmente el potencial de enseñanza y aprendizaje de la participación.

De este modo se vio que a lo largo de la historia, la participación ha sido un valor para mejorar y sostener la democracia especialmente desde la participación directa de los ciudadanos. Así también se observó que la ciudadanía sería un derecho que permitiría participar formalmente en democracia, el cual se adquiriría en base a ciertas condiciones como la mayoría de edad, pero también se vincularía al desarrollo de competencias e intereses individuales y colectivos.

Igualmente se observó que la participación entendida como la expresión de opiniones, ser escuchado y tomado en cuenta en los asuntos que les afectan, sería un derecho universal de los menores de 18 años. Lo cual ha permitido la investigación y generación de niveles y grados crecientes de participación según las capacidades de los niños en distintos tipos de proyectos.

Por último, como se ha identificado la participación de los jóvenes no sería un fin en sí misma sino un medio, tampoco sería un símbolo de democracia sino una experiencia genuina y voluntaria. Esta experiencia permitiría a los menores aprender a participar, por lo que en la institución educativa se deberían promover experiencias de participación de los estudiantes, que democratizaran la escuela en tanto es uno de los escenarios institucionales donde los jóvenes viven una experiencia comunitaria y aprenden qué es la democracia.

## **3.2 La participación de los estudiantes en las pedagogías renovadoras**

### *3.2.1 Presentación*

Tras revisar los alcances de la participación desde la perspectiva democrática y cómo los menores han sido reconocidos como sujetos de derechos tales como la participación en los asuntos que les afectan en diversos espacios, entre ellos la escuela. En este apartado del marco teórico se intentó avanzar en la participación infantil vista desde la pedagogía, para comprender por qué participar en la propia escuela sería aprender a participar en la sociedad. De esta manera, se buscó comprender y profundizar en reflexiones y teorías pedagógicas provenientes de las denominadas Escuelas Nuevas o Activas, así como otras pedagogías que en el s. XIX y XX comenzaron a desarrollar metodologías participativas, en las cuales el infante tuvo un rol protagónico en su proceso de aprendizaje y de vida en la escuela.

Para esta revisión se consideró necesario establecer una división entre las primeras escuelas, conocidas como tradicionales, para posteriormente describir a la escuela nueva y cómo en ella se descubrió al niño y su potencial. Aspecto que se desarrollaba en directa oposición al tipo de escuela tradicional. Luego se revisaron planteamientos teóricos y prácticos de algunos pedagogos que diseminaron las características de la Escuela Tradicional y posteriormente a aquellos que desde finales del s. XIX hasta avanzado el XX orientaron los principales postulados de la Escuela Nueva. Finalmente se presentaron las visiones sobre el tema de la Pedagogía Institucional, Centrada en la persona y la Educación Liberadora de Paulo Freire, todas ellas por el énfasis puesto en la participación de los estudiantes.

### 3.2.2 *Escuela tradicional y la no participación*

Para comenzar es necesario aclarar que no toda educación, desde sus comienzos hasta ahora, se divide en tradicional y nueva. Esta conceptualización no respondería a un enfoque histórico lineal, sino a la expresión de un movimiento que introdujo cambios fundamentales en la forma de entender y hacer pedagogía durante el s. XIX y XX. Al respecto es importante distinguir que el enfoque de las Nuevas Pedagogías no necesariamente indicaría que por ser nuevas fueron mejores que las pedagogías anteriores o que en alguna medida este enfoque anuló todos los esfuerzos realizados anteriormente (Trilla, 2002).

Evidentemente en muchos aspectos el quehacer educativo cotidiano siguió siendo tradicional, pero las propuestas técnicas e ideológicas de los pedagogos que impulsaron la renovación a la escuela, afectó a la concepción que hoy en día se tiene de la infancia y su capacidad para participar activamente en su proceso educativo.

En esencia las pedagogías que actualmente se conocerían como tradicionales y que a menudo se asocian con lo antiguo y quizás poco relevante para la educación actual, fueron también fruto de la reflexión de pedagogos que en épocas anteriores plantearon ambiciosos cambios en el sistema educativo que conocían. Entre ellos Abbagnano y Visalberghi (1992), destacaron a Juan Bautista La Salle (1651- 1719) quien con especial interés por los niños más empobrecidos, fundó escuelas gratuitas para las clases populares. Según explicaron los autores debido a la masificación de sus aulas, se impusieron normas como el absoluto silencio, el uso de señales para comunicarse sin hablar, la memorización estructurada del contenido, el uso del azote como castigo ante cualquier incumplimiento de una norma, entre las más comunes (1992: 313). Estas normas colaboraron en la construcción de un clima de trabajo que anulaba la individualidad de los niños y que pese a voces que se oponían, como la del inglés John Locke (1992: 345) fue extendiéndose por las grandes ciudades.

De la misma manera, entre los muchos pensadores de la época que fundaron el mencionado sistema educativo tradicional, destacó Juan Amos Comenius (1592- 1670) quien dedicó gran parte de su vida a planear la enseñanza y sus fines. En sus obras estableció algunas de las características sustanciales del quehacer pedagógico tradicional, como por ejemplo la división de los estudiantes por grupos y con un sólo preceptor, para una mejor difusión del conocimiento.

También determinó asignaturas básicas, caracterizadas por una disminución de las cantidades de contenido y la utilización de manuales que incorporaban lo fundamental de cada asignatura. Comenius además elaboró pautas de comportamiento para los maestros, los cuales debían ser ejemplos del bien y de una intachable moral. Igualmente determinó cómo se debían decorar los espacios para el aprendizaje, qué hacer con los buenos y malos estudiantes, cuáles eran los fines de la educación, la disciplina que debía establecerse en el aula, los horarios de clases, etc.

Gran parte de los asuntos característicos de los sistemas educativos que se han mantenido en el tiempo fueron expresados por Comenius. Este autor junto a otros difundieron y validaron un sistema educativo donde el modelo, la sabiduría y la virtud fueron fundamentales, tal y como se ve reflejado en esta cita:

*“La escuela de la juventud debe encomendarse a mujeres y hombres honestísimos no a cualquiera, ni a los jóvenes que no sean capaces de gobernarse a sí mismos sino a personas ya maduras de costumbres probadas. Sexos separados (...) ejercitar todo aquello que después les servirá en el trabajo (...) la juventud debe formarse en costumbres honestas, se den buenos ejemplos de virtudes a la luz pública para que se avive la pequeña llama de moralidad y se incremente por emulación (...) escuela pública fábrica de virtudes y se quiten los vicios aprendidos de la gente corriente.”*  
(Comenius, 1992: 110- 111)

En este escenario la juventud y la infancia no eran importantes por sí mismas, sino que fueron considerados sujetos que necesitaban ser educados, dirigidos por los adultos hacia lo bueno, bondadoso y virtuoso. Lo que se tradujo en que los niños y jóvenes en la mayoría de los casos experimentaban rutinas de silencio y obediencia. Sin embargo, la idea de una instrucción universal basada en esos principios se difundió rápidamente a través de escuelas pertenecientes a las iglesias y también a través de estados que aspiraban a masificar la formación de ciudadanos.

Así en ese proceso de difusión fueron claves congregaciones como la jesuita, que promovieron escuelas en las cuales se vivía un riguroso silencio, orden y actitud competitiva entre pares, para así alcanzar una moral intachable. Según este modelo, cada momento formaría parte del proceso educativo y nada podría quedar al azar, como se indicaba a los maestros:

*“No se muestra más cordial con unos que con otros. Fuera del tiempo de clase, por razón del buen ejemplo, no hable con los discípulos si no es brevemente y de cosas serias, en sitio también patente, es decir, no dentro de la clase, sino a la entrada de la misma o en el patio o en la portería del colegio.”* (Bertrán- Quera et al, 1986:90).

Más de un siglo después, con similares pretensiones, el joven sacerdote italiano Juan Bosco (1815- 1888) diseñó el *Sistema Preventivo de Enseñanza*. Sistema que ha sido un referente educativo tan criticado como alabado, que continúa vigente hasta la actualidad. El sistema de educación impulsado por Bosco incorporó en la educación a niños y jóvenes de los sectores más empobrecidos y abandonados, los que según sus relatos no se adaptaban a la escuela o simplemente no tenían quien se hiciese cargo de su enseñanza.

El método se inició desde la reunión de los jóvenes en un oratorio y la orientación hacia los sacramentos religiosos. Sin embargo, el énfasis estaba en el acompañamiento cercano de un adulto que preocupado y amoroso, que imposibilitaba que los jóvenes cometieran errores, delitos o se saliesen de la senda correcta.



Esta forma de educar según Bosco estaba basada en la confianza en los jóvenes y su capacidad de entendimiento y diálogo, además del conocimiento de la religión católica y del cariño, evitando los castigos físicos.

A diferencia de Comenius, Bosco realizó directamente estas prácticas, las que fue perfeccionando con el paso del tiempo hasta que, a causa del reconocido éxito, instauró la orden educativa y religiosa Salesiana. En ella se difundió la forma de educar descrita, pero según el mismo Bosco, el trabajo que se desarrollaba en las escuelas salesianas distaba en muchos casos del espíritu original que él desarrolló en el día a día con los jóvenes, como lo expresa esta cita:

*“¿Por qué se alejan los superiores de la observancia de las reglas de educación que les ha dado Don Bosco? ¿Por qué el sistema de prevenir con la vigilancia y el cariño los desórdenes se va sustituyendo poco a poco por el sistema menos pesado y más rápido para el que manda de establecer leyes que se mantienen con los castigos, encienden odios y producen disgustos; y si se descuida hacerlas observar, producen desprecio hacia los superiores y son causa de gravísimos desórdenes? Y esto sucede necesariamente si falta familiaridad. Si se quiere, pues, que el Oratorio vuelva a la antigua felicidad, póngase en vigor el antiguo sistema; que el Superior sea todo para todos, dispuesto a escuchar siempre cualquier duda o queja de los jóvenes, todo mirada para vigilar paternalmente su conducta, todo corazón para buscar el bien espiritual y temporal de los que la Providencia le ha confiado (...)”* (Bosco, 2004: 266-267)

La expresión de Juan Bosco es un ejemplo de cómo las prácticas escolares se desarrollaron en un modelo de enseñanza donde el estudiante debía obedecer y asimilar aquello que los adultos que se encontraban a su cargo determinaban como válido. En este modelo los adultos constituyeron el eje del conocimiento, de la verdad y la moral, ejerciendo una autoridad que se sostenía en dicha superioridad. La escuela en estos términos sería la que conocemos como tradicional y se caracterizaría por su formalismo, disciplina y verbalismo, por la imposición de

normas y deberes éticos, al mismo tiempo que se alejaba de la realidad y la experiencia (Cambi, 2006: 28). Junto con la teoría educativa, la idea de una escuela tradicional se ha podido construir a través del recuerdo de los propios estudiantes, que entregaron una panorámica de la realidad vivida. Trilla (2002) revisó las obras de escritores que relataron su paso por la escuela y que de paso describieron las características físicas de los edificios y del paso del tiempo en estas instituciones. De esos textos se desprende una caracterización de la escuela que grafica la diferencia entre los objetivos de los pedagogos presentados anteriormente y la realidad que se estableció como modelo de escuela.

Los relatos mostraban una escuela monótona y tediosa, en la cual los aprendizajes eran intrascendentes para la vida del niño. También se observaba el espacio escolar como un área aislada de la realidad familiar, del acogimiento o calor de hogar, más bien un espacio de encierro, similar al presidio, al cautiverio, de relaciones asimétricas y limitadas. Trilla señaló que en la escuela narrada, se observaba una tendencia a uniformar a los niños entre ellos y a promover un modelo de sociedad ajeno a la contemporánea. Así la escuela no sólo se aisló del exterior, si no que se encerró en ella misma, aspecto claramente intencionado por sus creadores que aspiraban de este modo proteger al niño de la sociedad cercana y las posibilidades de corrupción (2002: 25-56). Junto con Trilla, se concluye que aunque la escuela fue una institución pensada para la infancia, no buscó satisfacer las necesidades del niño, si no las de la sociedad para que cuando el niño, dejara de serlo y se integrara como adulto (2002: 76). En síntesis, las principales características del modelo tradicional fueron la aspiración al orden y al silencio, valorado de sobremanera para que la audiencia adquiriera los contenidos seleccionados, jerarquizados y organizados por los profesores. El clima de la escuela era de obediencia y sumisión a la autoridad ejercida por el profesor, que con frecuencia se obtenía por medio del temor a castigos físicos. El profesor era el centro de atención de la clase, transmitía el mensaje a la vez que era un modelo de virtud, su función era controlar la adquisición de conocimientos.

Las técnicas de aprendizajes que predominaban eran la exposición de la materia, ante la cual el alumno debía repetir y memorizar, según Filho (1964: 159) la didáctica de la escuela tradicional consistía en “*dar lección- tomar lección*”. En base a estas características en la Escuela Tradicional no se vivió ningún grado de participación de los estudiantes. Si no todo lo contrario, en el espíritu de este tipo de escuela se encontraba la creencia de que el niño no tenía nada que aportar. Se desconocían sus capacidades para formar parte de los asuntos de la escuela o de sus propios aprendizajes.

### 3.2.3 *El descubrimiento de la infancia y las pedagogías renovadoras*

La Escuela Nueva significó un cambio en la visión que se tenía del niño o estudiante, el cual pasó de ser un sujeto pasivo a ser un sujeto activo, libre que debía avanzar en su libertad a través de la búsqueda y experimentación junto a los demás. Carbonell (2009) consideró que los movimientos de renovación pedagógica nacieron a causa de transformaciones sociales de fines del siglo XIX, que reclamaban prácticas más democráticas en una sociedad imbuida en el capitalismo y la producción masificada, principalmente en torno “*a la deificación del niño, alrededor del respeto de sus intereses y del fomento de la libertad individual a partir del activismo*” (2009: 26).

Los pedagogos que impulsaron con fuerza la visión de una escuela nueva, se respaldaron en descubrimientos psicológicos de la época, además de la relectura de autores de siglos anteriores que valoraban al niño y su espíritu libre, pero destacando el valor de las propias ideas y principalmente las experiencias reales vividas con niños. Entre los autores que inspiraron los postulados de la Escuela Nueva, se encuentra Rousseau (1985) y su obra *El Emilio*. En esta obra el autor suizo destacó la naturalidad del aprendizaje que emerge del alma pura del niño, la continuidad y profundidad de dichos aprendizajes que no requieren la enseñanza directa impuesta por el adulto. El autor en esta obra invitaba al goce del contacto con el medio natural, que según él era fuente de invaluable aprendizajes mediados por la libertad de las ataduras culturales y sociales.

Otro gran autor y pedagogo que convirtió estas ideas en prácticas pedagógicas antes de que se alzara el movimiento de renovación pedagógica, fue el ruso León Tolstoi (1828-1910). Tolstoi en su propia escuela *Yásnaia Poliana* según Sanvicens (2003), practicó el naturalismo presentado por Rousseau. El autor desde el contexto social que vivía puso especial énfasis en lo popular y en lo práctico, a la vez que criticó a la escuela que conocía y sus métodos. Igualmente destacó la importancia de la formación individual del

educando y el carácter social de la escuela, para lo cual consideró necesario renunciar al autoritarismo e intervencionismo, como sentenció:

*“La dificultad no parece tal, únicamente porque no logramos desembarazarnos del antiguo prejuicio que consideraba la escuela como una compañía disciplinada de soldados, que hoy manda un subteniente y mañana otro. Para el instructor, familiarizado con la libertad de la escuela, cada alumno tiene su individualidad propia; cada alumno expone sus gustos particulares, a los cuales sólo permite satisfacer la libertad de elección (...)”* (Tolstoi, 2003:57)

Tanto Rousseau como Tolstoi manifestaron el respeto por la libertad e individualidad del niño y la importancia del contacto con la naturaleza para ejercer esa libertad. Este punto sería particularmente interesante ya que en ello se encontraría la valorización de la infancia por sí misma, reconociendo que a través del desarrollo de sus propios intereses se podía aprender. Sin duda ese fue uno de los puntos principales de la Escuela Nueva (Cousinet, 1952) y en cierta medida de los Derechos de la Infancia.

Por otra parte, según Cambi (2006), la escuela nueva y la educación activa se podría datar concretamente a fines del s. XIX, cuando en Inglaterra Cecil Reddie (1858- 1932) abrió una escuela para jóvenes que buscaba ser un *“pequeño mundo real y práctico”* (Reddie cita a Cambi: 29).

Después de esa implementación, varios pedagogos y pedagogas inauguraron casas-escuelas donde se promovieron aprendizajes vinculados a la realidad de las cosas, el contacto con la naturaleza, la práctica más que la teoría de los fenómenos y una disciplina blanda para que los niños no compitieran entre ellos (Filho, 1964). Desde aquí en adelante se construyeron variados proyectos que transgredieron el modelo tradicional de educación y se caracterizaron por la búsqueda de métodos que permitieran a niños y jóvenes aprender activamente.

A continuación se revisaron los postulados de algunos de estos relevantes pedagogos, en especial de aquellos que se refirieron al aula y la escuela, pero principalmente a la participación de los niños como forma de aprender la participación.

### 3.2.3.1 Ovide Decroly (1871- 1932)

Como se mencionó anteriormente, los postulados de la Escuela Nueva se sustentaban en nuevos y antiguos ideales que buscaban dejar libre al niño de la disciplina adulta, inspirar la iniciativa personal, la personalidad moral y el sentido de responsabilidad, pero también se sostenían con fuerza en el creciente conocimiento científico sobre el niño.

Uno de los grandes cambios provino de la aplicación de los conocimientos del desarrollo psicológico del niño en la pedagogía como lo hizo Ovide Decroly. El médico belga posteriormente al estudio de niños con retrasos mentales, se dedicó a comprender al niño (3- 6 años) en su integridad y promover un método educativo que considerase el desarrollo individual del niño y la práctica de actividades libremente (Decroly, 2006).

El método Decroly tomaba en cuenta asuntos relevantes desde la perspectiva de la participación de la infancia, ya que consideraba que *“1º Puesto que es necesario preparar al niño para la vida, es de una lógica trivial iniciarlo en lo que es la vida”* (Decroly, 1961:13). Este principio suponía que los niños debían conocer la naturaleza física y social, tener experiencias directas en ella para aprender su metamorfosis y las consecuencias de esos cambios a través de la observación, asociación y expresión en primera persona. Además, en sus postulados puso énfasis en que esa experiencia infantil es un aprendizaje para la vida, pero en la vida real. También indicó del niño que *“Él será el centro; se empezará por darle nociones sobre su propio individuo, no por medio*

*de una nomenclatura seca y árida*” (1961:15). Que el niño debe practicar los oficios simples y practicar la vida social. Para lo que agregó:

*“Que se debe ensayar el mostrarle, en vivo las formas más elementales de la vida social, de la organización comunal, y de hacérsela practicar, introduciendo en las clases cargos, responsabilidades; después poco a poco cuando se tiene edad para ello, hacerlos intervenir en la disciplina y en los mecanismos diversos de la gran familia de la que forma parte.”* (1961: 46)

Las frases destacadas son un ejemplo del interés que denotaba Decroly en el desarrollo del aprendizaje de lo que hoy conocemos como participación en sociedad. Asunto que aunque no correspondía al ideal de la época, como indicaba el mismo médico, también habían sido presentados por otros autores y permitirían que todos los niños fuesen útiles en la sociedad (1961:40). Decroly, sin duda fue uno de los grandes científicos que orientó al cambio en la educación para hacerla más práctica y relevante para y desde la infancia. Se estima que su aportación a la educación sería tan amplia que abarcaría desde materiales didácticos hasta el rol del estudiante en la escuela, en tanto el autor siempre destacó que la sociedad debía acabar con las rutinas escolares y adaptarse a las características del joven de cada época, es decir considerar al propio sujeto en su proceso de aprendizaje integral (Muset, 2001: 117).

La visión de Decroly sobre el rol del estudiante en su aprendizaje, así como de la importancia de la experiencia individual y los distintos grados de implicación de la vida en comunidad según la madurez de los estudiantes, son claramente principios claves para comprender cómo podrían vivir la participación los estudiantes en su proceso educativo.

### 3.2.3.2 Adolfo Ferrière (1879- 1960)

Adolfo Ferrière legó una clara perspectiva del valor de la participación y la capacidad para participar que tienen los niños y adolescentes. Esta visión fue desarrollada a través de la experiencia implementada en una casa de huérfanos posterior a la Primera Guerra Mundial, donde el propio Ferrière trazó pautas de funcionamiento basadas en que los niños aprendían a vivir desde la comunidad. En ellas se abordó el sentido de la cooperación, la ayuda mutua y armonía colectiva desde los “*roces diarios*” (Ferrière, 1950: 13). Para lo cual fue necesario el orden y la libertad, debido a que según él, la anarquía y autoritarismo eran peligros para la educación.

Ferrière, quien también formaba parte de la Liga Internacional por la Educación Nueva, consideraba junto con los demás psicólogos y pedagogos, que el punto de partida de toda educación era la actividad del niño, entendida como su iniciativa propia. El autor confiaba en los jóvenes y lo demostró a través de la promoción del autogobierno escolar en su propia experiencia. Este autogobierno consideraba la entrega de pequeñas responsabilidades, en cada área del funcionamiento de la casa, a los niños más maduros. Luego según se hubiesen establecido relaciones de confianza entre los adultos y los jefes designados, se pasaba a una elección democrática y a un gobierno autónomo que era fruto de la elección directa de todos los niños. Los jefes autónomos debían sesionar en un consejo para resolver sus principales problemáticas (1950: 14- 15). Esta característica, su base psicológica, de sentido práctico y común, como el mismo autor señala, fueron las principales características de la Educación Nueva y Activa que impulsó Ferrière, basadas en las capacidades del niño y sus potencialidades para la auto-organización (Ferrière, 1997).

La experiencia de Ferrière respecto a la vida en comunidad permitiría avanzar en la conceptualización de participación de los estudiantes en sus centros educativos, a partir de



que la participación como medio y fin de aprendizaje no podría desarrollarse en el individuo aislado, sino a través de la experiencia comunitaria. Con lo cual la escuela se ofrecería como una institución que permitiría desarrollar esa experiencia desde la confianza y vida entre iguales.

### 3.2.3.3 John Dewey (1859- 1952)

Otro pedagogo sumamente relevante por la teorización y experimentación realizada sobre la educación y su relación con los fines democráticos fue el filósofo John Dewey. El norteamericano señaló que la escuela tal y como estaba pensada obligaba al niño a pasar la mayoría del tiempo en una actitud pasiva y en una relación de dependencia con el adulto. Indicó también que a los niños se les trataba como una masa de gente, muy lejos de la avanzada idea de individuo que ya se conocía. Principalmente expuso, como también lo reclamaban los pedagogos anteriormente revisados, que dicha forma era claramente innatural a la vida cotidiana de los niños, así como también a la realidad de la escuela. Dewey, tanto en sus textos como en la práctica puso en evidencia que el niño siempre estaba supeditado al adulto y a lo que le indicaban que debía hacer (Dewey, 2009: 72-73), por lo que en su planteamiento consideró una visión educativa centrada en la experiencia y actividad del niño. Promovió la implicación del individuo en la integridad de la experiencia de aprendizaje, es decir en la totalidad de relaciones del individuo con su ambiente, la experiencia educativa que planteaba era así transformadora del mundo y del individuo (Dewey, 2010: 37-39).

Igualmente Dewey, criticó a la educación renovadora que por oponerse a la escuela tradicional consideraba que la participación de los niños en el aprendizaje era dejarlos seguir sus impulsos y deseos para hacer libremente lo que desearan. El autor consideraba que si bien era relevante tomar en cuenta a los estudiantes en los fines y propósitos del

aprendizaje, no era educativo que se guiaran por sí solos sin juicio y reflexión. Para ello explicó que debía haber un plan acordado entre todos, en base a las experiencias de todos, para desarrollar el aprendizaje y que ese plan fuese una empresa cooperativa, no una dictadura (2010: 109).

El autor puso los fines democráticos junto a la experiencia democrática, promovió finalmente el aprendizaje activo, tema que desarrolló profundamente en su obra cúlmine editada por primera vez en 1916 *Democracia y Educación*. En ella estableció que los individuos desaparecían con el tiempo pero la vida del grupo continuaba, a la vez que la sociedad era una unión de individuos. Según estos argumentos la responsabilidad de mantener la sociedad dependía del desarrollo de cada individuo (Dewey, 1995:14).

En aspectos más concretos, Dewey distinguió en el individuo dos posibilidades, una de espectador y una de participante. En la primera, el sujeto era indiferente a lo que ocurría, pero en la segunda le afectaría, estaría ligado a lo que pasa y sus resultados en tanto supondrían diferencias para él. Así, el educando se suponía que sería participante de la experiencia educativa, debería afectarle lo que ocurra, esencialmente porque la experiencia engendraría teoría y contenido, pero la teoría sin experiencia no sería asida, ni siquiera como teoría (1995:113).

Anteriormente en 1909 en la obra *Principios Morales en Educación*, el autor ya había indicado que la educación tenía como objetivo mantener y promover el bienestar de la sociedad. De este modo, para Dewey no habría diferencia entre la experiencia moral y la social, por lo tanto, no sería necesario aislar al individuo de la sociedad para desarrollar valores y virtudes, sino todo lo contrario, ambos aprendizajes fueron considerados parte de la vida social.

La escuela según lo propuesto por el autor no podría ser una preparación para vivir a futuro en la sociedad, no podría considerarse fuera de la sociedad, si no que ella misma debería ser una entidad donde se viviese la sociedad. El autor ejemplificó este postulado

aludiendo que el aprendizaje a nadar no se podía adquirir haciendo movimientos fuera del agua, sino que en el agua. De esta manera indicó que la escuela debía hacer lo mismo respecto a la sociedad, los niños debían sumergirse en las prácticas de dicha sociedad tempranamente, como lo hacían en su familia, marcando el énfasis en que lo normativo de la escuela inhibía la integración a la sociedad. Dewey entendió que la educación que pretendía formar en y para la democracia debía ser democrática en sí misma, por lo tanto si la sociedad quería transmitir sus ideologías y herencias culturales, éstas se deberían vivir en la escuela al igual que los conocimientos, saberes y habilidades se desarrollaban desde la realidad cotidiana. Por otra parte el autor indicó que en una democracia:

*“La responsabilidad ante la conducta de la sociedad y del gobierno es adscrita a cada miembro de la sociedad. Por esto cada individuo ha de recibir una preparación que le ponga en condiciones de cumplir su responsabilidad, que le dé las debidas ideas sobre la situación y las necesidades colectivas del pueblo y le desarrolle aquellas cualidades que aseguren a su actividad una justa participación en la obra del gobierno”* (Dewey, 2009:114).

Este planteamiento fortaleció la relación entre la moral y la vida social, al mismo tiempo que animaba a hacer de la formación o educación una experiencia que propendiera al aprendizaje de la vida en sociedad. Así Dewey describió la capacidad transformadora del individuo dentro de la sociedad, a la vez de que la sociedad podría transformar al individuo a través de la experiencia integral. Sumado a lo anterior, la visión de Dewey sobre la experiencia educativa ha sido un aporte a la comprensión del qué y cómo de la participación de los estudiantes, en tanto explicó que esa experiencia no podía quedar al azar, solamente dejando hacer, sino que debía haber un plan acordado entre todos. Aspecto por el cual también incorporó la participación como medio.

#### 3.2.3.4 Celestín Freinet (1896-1966)

Junto a los aportes revisados, el contexto social fue un aliciente para la evolución de la Escuela Nueva. Así las ideologías y sufrimientos de la época en curso apoyaron a innovaciones revolucionarias como las impulsadas por Celestín Freinet (1896-1966), uno de los mayores exponentes de esta Escuela (Freinet, E., 1977). Freinet propuso la reconstrucción de la vida y del aprendizaje en la escuela, inspirado en su propia práctica docente y en la dura experiencia de las guerras mundiales, que había minado su confianza en la sociedad. Las técnicas e ideales que Freinet llevó a sus aulas y que promulgó ampliamente, se caracterizaron por eliminar el rol autoritario y vigilante que ejercía el maestro ante los niños en las escuelas. Además defendió un cambio para abandonar la precisión y jerarquización del contenido que según él, solamente aspiraba a formar a futuros trabajadores.

Freinet abogaba por una escuela adecuada a los intereses del niño, del pueblo como expresó: *“una educación que responda a las necesidades individuales, sociales, intelectuales, técnicas y morales de la vida del pueblo”* (Freinet, C., 1986: 21). Igualmente el pedagogo planteó en reiteradas ocasiones que lo de él no era la teoría sino la reformulación de la escuela a través de la práctica, por lo que propuso transformaciones desde la estructura de la escuelas. Ejemplos de estas modificaciones fueron el diseño de un mobiliario escolar que sirviera para el desarrollo de actividades; transformación del clásico espacio del profesor para permitir más acompañamiento a los niños que el dictad de cátedra; variaciones en los contenidos y metodologías como la lectura y escritura de textos libres y el uso práctico de la imprenta. Estos cambios se justificaban entre otros argumentos, en el respeto por el sentido de realidad que desarrollaba el niño, en oposición a la sobrevaloración del contenido, la autoridad del profesor y la determinación ajena de los métodos de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la participación democrática de los niños, planteó la cooperativa escolar *“una verdadera sociedad de niños, capaz de administrar la vida escolar casi íntegramente”* (1986: 167). A través de esta se debían abordar los temas importantes para la escuela, incluso el funcionamiento y las finanzas. Indicó igualmente que debía realizarse una junta escolar de toda la comunidad de la escuela cada semana y también que los niños deberían realizar un periódico para difundir sus impresiones y necesidades (1986).

Freinet reconoció, como los otros pedagogos revisados, la vitalidad natural de los niños. Por ello estimuló la organización de planes de trabajo a nivel de grupo, individuo o para la escuela, en esos planes se estimulaba al niño a avanzar y lograr sus propios objetivos. Al mismo tiempo reconoció, como se indica en la siguiente cita, que se debía dedicar tiempo suficiente al trabajo en común, porque el individuo formaba parte de una comunidad ideal que funciona desde la implicación de cada uno de sus miembros:

*“El niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve. Cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, preparándose así a trabajar, eficazmente, cuando sea adulto lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada”* (Freinet, 1986: 23)

De este modo en su propia escuela situó al niño en el eje de la acción pedagógica, a la vez que demostró que la participación del niño en su aprendizaje era elemental para que se lograran objetivos más allá de los aprendizajes básicos como leer y escribir. Freinet ha sido uno de los pedagogos que más ha trascendido respecto al re- descubrimiento del niño en la educación, tanto por la finesa de sus técnicas como por la visión activista de su pedagogía (Cambi: 40- 41). Su perspectiva comunitaria y cooperativa continúa siendo un referente en pleno s. XXI, una materialización del ideal de participación y de vida en la escuela democrática (Boixaderas, 2010).

Las principales características de la Escuela Nueva quedaron plasmadas en la carta de 30 principios que fue aprobada por los principales miembros del recién creado Centro de Coordinación de 1929. Donde se registraron asuntos importantes desde la perspectiva del reconocimiento de las capacidades del niño para participar y desarrollar su propia autonomía moral. Como se refleja en los siguientes principios:

*“21) La educación moral, como la intelectual, debe efectuarse no de afuera hacia adentro, por imposición de autoridad, sino de adentro hacia afuera, mediante la experiencia y la práctica gradual del sentido crítico y la libertad. Basándose en ese principio algunas Escuelas Nuevas han aplicado el sistema de la república escolar. Una asamblea general, formada por el director, profesores y alumnos y, a veces, por personal ajeno, constituye la dirección efectiva de la escuela. El código de leyes será organizado por ella.*

*22) A falta de ese sistema democrático integral, la mayor parte de las Escuelas Nuevas se han constituido en monarquías constitucionales; los alumnos proceden a la elección de jefes o prefectos que tienen una responsabilidad definida en los estatutos que también ellos organizan.” (Filho, 1964. Introducción al estudio de las Escuela Nueva: 175)*

Los antecedentes expuestos dan cuenta del impulso que, previo a la convención de derechos de la infancia, ya se venía realizado en la pedagogía por promover la participación del niño en su proceso de aprendizaje y en el gobierno de la escuela. De hecho Freinet ha sido considerado uno de los impulsores de la Autogestión Pedagógica. Pero finalmente la práctica como medio de aprendizaje y esencialmente la idea de experiencia educativa desde la propia infancia, fueron una forma de integrar explícitamente el aprendizaje social y moral en la escuela.

### 3.2.3.5 Carl Rogers (1902- 1987)

Junto a las experiencias concretas que se han expuesto, el progreso científico en las ciencias de la educación y psicología permitió que se generaran enfoques como el promovido por Carl Rogers. Este psicólogo norteamericano concibió la pedagogía desde la persona, desde lo que denominó encuentro auténtico entre seres humanos, para ello comenzó de la pregunta sobre si era posible ser humano en un aula (Rogers, 1991: 37).

A partir de esa pregunta analizó experiencias educativas y explicó que la enseñanza era posible cuando se permitía aprender al otro, cuando se reconocía en el estudiante a un sujeto digno de confianza, con capacidades e intereses, condiciones que consideró adecuadas para el aprendizaje significativo.

En la propuesta de Rogers se presentó la no directividad educativa, sostenida en la confianza en la bondad humana y en la buena convivencia, de modo que se generaran relaciones humanas favorables para el individuo. Estos aspectos en la práctica consideraban la escucha verdadera y comprensiva, valorar la propia percepción del sujeto sobre la vida, especialmente a través de la empatía, autenticidad y aceptación positiva incondicional (Puig, 2005: 167).

La consideración del otro como persona desde el sentido del aprendizaje significativo fue el gran sello de la propuesta pedagógica de este autor. Lo que posteriormente se transformó en un enfoque psicológico y sociológico gracias a los aportes continuos de otros investigadores (Lee, 2011). Así también aportó a la pedagogía la significatividad del asunto estudiado y aprendido para el estudiante, por medio de lo cual se avanzó en comprender que el aprendizaje tendría sentido para el niño al relacionarse con aspectos cognitivos y sensitivos del mismo. Destacó que ese acto de aprendizaje sería de iniciativa propia, pues la sensación de descubrir, de lograr, aprehender y comprender viene desde dentro del niño (Rogers, 1991: 32-35).

Esta propuesta, en la cual el docente finalmente facilitaría el aprendizaje, en palabras del propio autor lo que hace es:

*“Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable. En este contexto surgen verdaderos estudiantes, gente que aprende realmente, científicos, alumnos y profesionales creativos, la clase de personas que pueden vivir en un delicado pero cambiante equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro.”* (Rogers, 1991: 144)

Estos aportes corresponderían al enfoque teórico de la propuesta de Rogers, pero él respaldó su perspectiva a través de estudios psicológicos sobre el comportamiento de los humanos y las experiencias de aprendizajes no dirigidos o focalizados en la persona. En ellos se demostró el desarrollo de mayor autonomía, los estudiantes confiaban más en sí mismos y mejoraban su rendimiento intelectual.

Todos estos aspectos de la propuesta de Rogers han sido relevantes desde el enfoque de la participación, en tanto han aportado a comprender que los estudiantes individualmente tienen intereses propios. Cuya consideración puede ser fundamental para la vida en común en la escuela y para el propio desarrollo de los jóvenes.

#### 3.2.3.6 Pedagogía Institucional

Las bases de la propuesta de la Pedagogía Institucional emergieron desde las propuestas de Freinet y la evidencia de una fragmentación de intereses entre educadores rurales y urbanos, de primaria, universitarios y otras organizaciones educativas (Puig, 2005: 169). La propuesta de Lapassade junto a otros autores, se solventaba en el



*“instrumento técnico la autogestión pedagógica”* (Lapassade, 1977: 18), a partir de lo que buscó comprender el inconsciente de grupo dentro de la institución. Desde este enfoque en la escuela el maestro debía cambiar completamente su rol.

Para esta pedagogía el profesor ya no transmitiría las informaciones o mensajes, sino que actuaría como mediador, como un consultor disponible para un grupo de aprendices que decidirían finalmente los programas y métodos de aprendizaje. El método preferido fue el No Directivo, caracterizado por el rol docente de facilitador de la comunicación entre el grupo (Lapassade, 1977: 70). Esta pedagogía indicaba claramente que la participación de los individuos a nivel personal y colectivo permitiría cumplir objetivos y mejorar la satisfacción de los estudiantes con el proceso de aprendizaje.

La pedagogía institucional, se definió como:

*“aquella que permite a los alumnos hacerse cargo, en forma total o parcial, de su propia formación (...) los alumnos no son considerados como objetos sobre los cuales se arrojan conocimiento y que se obliga a estudiar, sino como individuos que toman la responsabilidad de aprender y formarse”* (Lapassade cita a Lobrot en 1997: 173).

Esta pedagogía consideró para su funcionamiento distintas etapas y procesos debido a que quebraba con el estilo tradicional de educación. Uno de los primeros procesos fue que el grupo se sintiera cómodo con su organización y comenzara a pensar en cómo ordenar el programa y las metodologías de aprendizaje. Luego se organizara y alcanzara el funcionamiento en la diversidad más que en el acatamiento ante una mayoría para finalmente realizar los trabajos en grupo, apoyados por un maestro dialogante. De esta forma se abarcaban las dos actividades centrales, el análisis institucional y la autogestión pedagógica (Puig, 2005: 170)

Según relató Lapassade, independiente de que se perdiera tiempo en las etapas descritas, ese tiempo se recuperaría en relación a los aprendizajes alcanzados. Por

ejemplo, los estudiantes disfrutarían a través de un trabajo que no los aburriría; aprenderían más y mejor que en el sistema tradicional, tanto en el plano intelectual como de la vida en sociedad a través del grupo y analizarían el sistema en que viven para comprenderlo (Lapassade, 1977:27 y 28).

El aporte de esta pedagogía para la comprensión de la participación de los estudiantes fue la visión autónoma del grupo y facilitadora del docente. La confianza en los jóvenes y su propia capacidad para trabajar coordinadamente en un sistema institucional, en una estructura de grupo que debía funcionar para coordinarse y solucionar sus problemas.

### 3.2.3.7 Summerhill y las pedagogías antiautoritarias

Las pedagogías antiautoritarias, según Puig (2005), se conformaron a partir de aportes de diversos orígenes como las ideas de Rousseau, el anarquismo y las teorías freudo- marxistas, además de un contexto post bélico que promovió una búsqueda “*en la utopía lo que debía ser la sociedad*” y en la educación de las nuevas generaciones los cambios que merecía la sociedad de la época (2005: 157). Los pedagogos coincidieron en promover una convivencia basada en la confianza plena en la bondad de la naturaleza humana. En combatir todas las formas de poder y represión establecidas, consideraciones que se pusieron en práctica desde el ejercicio de la libertad de expresión de cada sujeto (2005: 152- 157).

En este contexto emergió la escuela inglesa Summerhill, que funcionaba desde 1921 bajo la dirección de su creador Alexander Sutherland Neill (1883- 1973). En ella, según los relatos de Neill, se buscaba educar desde un enfoque libertario a los niños. Las ideas puestas en práctica en Summerhill eran fruto del estudio e inspiración de la psicología de Sigmund Freud, el Círculo de Psicoanalistas de Viena y el

convencimiento de que toda autoridad era perjudicial para el niño. En base a lo anterior Neill, también criticó las formas de ejercicio de autogobierno escolar y promovió un verdadero autogobierno sin reproducción de los roles adultos de policías y jueces (Díaz, 2010: 147).

El autor propuso el ejercicio de la libertad en el espacio educativo, con lo que se refirió específicamente a que los niños viviesen su experiencia escolar en ausencia de imposiciones morales de los adultos, contando con la aprobación y el amor hacia ellos. Esta visión, según su testimonio, permitiría al niño vivir su individualidad sin miedo, facilitando *“que se desarrollen hasta donde tengan que desarrollarse”* (Neill, 1963: 20) y, por encima de todo, que alcanzaran su propia felicidad.

El interés que despertó Summerhill desde la perspectiva de la participación de los estudiantes en sus instituciones educativas fue por el enfoque metodológico que se desplegó en esta escuela. Primero la escuela, según lo relatado, funcionaba a través de acuerdos tomados en asamblea, donde adultos e infantes tenían derecho a voz y voto, pero en ningún caso el adulto tenía más relevancia o representaba una jerarquía. Esto se explicita a través del relato de Neill, quien pese a ejercer como director, era considerado como uno más de los miembros de la asamblea. Esta decisión metodológica validaba la vida comunitaria y el respeto a las decisiones tomadas en conjunto, entre las que se encontraban la solución de problemas y la determinación de castigos para quien cometiera faltas contra la vida colectiva.

La experiencia de Summerhill destacaba por el respeto a la vida y desarrollo individual además de la vida comunitaria, ambas basadas en la aprobación y amor al otro, pero no en sentimentalismos ni manipulaciones disfrazadas. Igualmente los intereses académicos de los niños eran respetados, por lo que cada uno aprendía lo que le interesaba y estimaba necesario de aprender cuando le parecía pertinente hacerlo, sin presiones por parte de los adultos.

Este tipo de ejercicio de autoridad ha sido cuestionado y criticado ampliamente, por encontrarse fuera de los espacios a los que puede acceder la mayoría de los sujetos, ya que Summerhill aún en la actualidad es una escuela privada, ubicada en un espacio rural y donde los niños viven alejados de sus familias. Sin embargo, es relevante destacar en el funcionamiento de esta escuela el papel de la participación del individuo en su proceso formativo desde un enfoque libertario. En conjunto con la firme convicción de que el niño es bueno y no lo contrario (Neill, 1963: 20), lo que colaboró en promover más allá de un progreso individual, el desarrollo de prácticas de vida comunitaria en igualdad de derechos, especialmente entre niños y adultos (Díaz, 2010: 153).

#### 3.2.3.8 Paulo Freire (1921- 1997)

El autor difundió una teoría pedagógica relacionada con la alfabetización de adultos, pero desde una lógica en la cual siempre consideró la educación como un acto político que llevaba a desarrollar el pensamiento crítico de los educandos sobre la sociedad y su funcionamiento (Jackson, 2007:203).

Este enfoque concebía la educación como un paso de la conciencia intransitiva, ingenua, a la conciencia crítica que permitía la participación de los adultos en la vida social y política (Fernández, 2005: 324). El tinte libertario de su pedagogía, además de su eficacia en la alfabetización y empoderamiento de comunidades empobrecidas de adultos y jóvenes, permitieron que se transmitieran las ideas de fondo relacionadas con un efecto liberador de la escuela y una práctica más participativa que consideraba al educando sujeto de su aprendizaje (Freire, 2009). Como el mismo autor indicó:

*“Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para*

*pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención.”* (Freire, 1998: 93).

De este modo se presentó una propuesta pedagógica participativa y activa, aunque también con un enfoque ideológico político. El aporte pedagógico concreto en esta lógica fue, entre otras cosas, la visión del estudiante como capaz y con ello del encuentro pedagógico, como se observaba en la crítica planteada en la cita.

Para ello fue clave el desarrollo del concepto de educación liberadora, en oposición a la otra educación que entendía al estudiante como un sujeto vacío y pasivo, que se debía llenar de conocimientos a través de un encuentro vertical entre educador y educando.

La propuesta teórica de Freire estaba acompañada de un aporte práctico que establecía el diálogo como método para aprender, este diálogo significaba una relación entre el acto de conocer y el conocimiento, que se sostendría en la construcción, destrucción y reconstrucción permanente de ideas y saberes en el educando, a partir de lo que va conociendo, de lo que va aprendiendo (Fernández, 2005: 331).

A partir de lo propuesto por el brasileño se desprende que la participación del individuo es más que un acto, sino también una forma de reconocer las potencialidades políticas de las personas y avanzar hacia una sociedad inclusiva.

### 3.2.4 Síntesis

Las pedagogías presentadas en oposición a la escuela tradicional, se pueden considerar descubridoras de la infancia, motor de metodologías participativas y del ejercicio del derecho a participar. Estas pedagogías revelaron importantes asuntos como el valor de la experiencia cotidiana en la escuela para aprender conocimientos y a participar en la vida misma. Especialmente porque destacaban y valoraban las experiencias cotidianas, los saberes e intereses de los niños.

Los primeros autores revisados permitieron exponer que la experiencia en la escuela debía ser participativa, un medio de aprendizaje de contenidos y competencias porque dicha experiencia permitiría aprender a participar y convivir en comunidad. Como fue demostrado por Decroly y Ferrière en sus intervenciones y proyectos escolares, basados en la práctica del diálogo, el ejercicio de responsabilidades y la convivencia entre jóvenes y adultos de un modo cooperativo.

Así también de Dewey se identificó que en la experiencia educativa consensuada y planificada entre la comunidad educativa, el individuo podía desarrollar su potencial para aprender y mejorar la propia convivencia democrática, desde la escuela hacia la sociedad.

Freinet y Lapassade aportaron la importancia de la comunidad escolar, el grupo de estudiantes y la cooperativa escolar por su capacidad para organizarse y participar individual y colectivamente. Lo que complementado con la práctica de la no autoridad jerárquica como se observó en la escuela de Summerhill y la concepción del sujeto como aprendiz activo por Freire. Revelaría que la base de estas pedagogías no estaba sólo en las metodologías de aprendizaje, sino en la confianza en el estudiante, sus capacidades y en la construcción comunitaria de la experiencia educativa.

Los autores revisados son parte de un amplio grupo de pedagogos y pedagogas que confiaban en que a partir de los intereses del otro se podían generar aprendizajes y

conocimientos trascendentales para la vida. Esta creencia y visión de la educación fueron la base de la innovación y de la promoción del cambio en la escuela. En definitiva, como lo expresó Rogers, lo que haría cambiar a la escuela y la experiencia educativa sería el reconocimiento del ser humano que está en ella, que está en un proceso de aprendizaje con otros, con los que forma una comunidad, pero que individualmente posee intereses únicos y valiosos.

Este conjunto de ideas además de otras no incorporadas en la revisión, han colaborado para que en la actualidad se aspire a una experiencia educativa democrática donde las acciones orientadas a promover aprendizajes ocurran en un marco de valores democráticos. Entre estos valores se encontrarían, como se analizó anteriormente, la participación directa, la práctica de la deliberación y la búsqueda del bien común en igualdad de condiciones. Pero desde el reconocimiento del estudiante y su derecho a formarse una opinión, expresarla y que sea considerada en los asuntos que le afectan. Así como también a, de forma voluntaria e informada, hacerse parte de los proyectos y procesos que le interesan.





### **3.3 Aprendizaje de la participación en las democracias actuales**

#### *3.3.1 Presentación*

Tras conocer la importancia cultural de la democracia y la participación en las sociedades democráticas, se revisaron autores claves de la historia de la pedagogía que promovieron un rol activo e inclusivo del estudiante en la escuela. En definitiva se refirieron a la importancia de la participación de los estudiantes en los centros educativos y en su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo responder a *¿Por qué aprender a participar es una tarea de la escuela?* aún no resulta fácil, aunque desde la teoría pedagógica se han planteado variadas perspectivas. Por ello para esta investigación si bien se reconoce que *“preparar a los sujetos para la participación es una tarea fundamentalmente educativa”* (Trilla y Novella, 2001: 151) se ha considerado que igualmente requiere la revisión de algunas posturas teóricas y su implementación en la actualidad.

Para alcanzar este objetivo, a continuación se presentan algunos de los postulados revisados que colaboraron para entender el qué y cómo de este rol asignado a la escuela. Especialmente los que han ayudado a comprender las razones que vincularían este rol del sistema educativo con la educación moral. Igualmente se revisó el estado de la participación de los estudiantes en distintos contextos, para profundizar en el desarrollo actual de la temática e identificar las principales tendencias y tensiones relacionadas con el tema investigado. Finalmente se presentaron las características de la participación de los jóvenes y estudiantes en los países de estudio, tanto desde las últimas investigaciones como desde las políticas educativas.

### 3.3.2 *La experiencia democrática en la escuela*

Uno de los motivos por los cuales se ha considerado que el aprendizaje de la participación es un rol que se desempeña en la escuela es la reconocida importancia de la transmisión de valores democráticos, como fue analizado en el primer apartado de este marco teórico. Estos valores democráticos, han sido considerados un legado de la humanidad que se estima pueden colaborar a mejorar la sociedad generación tras generación (Cortina, 1997; Dewey, 2009; Freire, 1998; Gutmann, 2001). Especialmente cuando en la escuela se logran experimentar íntegramente (Kohlberg, 1980; Freinet, 1986).

Junto a ello, un aspecto igualmente relevante ha sido la convicción pedagógica de que el ejercicio del derecho a participar permite aprender y desarrollar otros valores fundamentales para la vida plena en sociedad.

La relevancia de la democracia como experiencia y de la participación de los estudiantes como actores de sus procesos de aprendizaje, fueron postulados que desarrolló el norteamericano John Dewey, como se observó anteriormente. Este autor ha sido un referente determinante a la hora de analizar y comprender el rol de la educación en los sistemas democráticos. Entre los principales planteamientos de Dewey sobre participación se encuentran los plasmados en la obra *Mi Credo Pedagógico* (1897), donde explicó que la educación era un proceso vital individual y a la vez una vía de conocimiento y adaptación a la comunidad a la que cada niño pertenece.

De esta manera, se entiende que la educación para Dewey tendría dos vertientes; una psicológica y una social, ante lo cual sentenció “*creo que el individuo que ha de ser educado es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos.*” (Dewey, 2009: 43). El autor estimó necesario considerar permanentemente ambas vías; cuidar el desarrollo individual al mismo tiempo que se debía profundizar en el objetivo de integración social y formación de comunidades desde la escolarización.

En base a lo expuesto, la escuela no podría considerarse al margen de la sociedad, sino que la propia escuela debería ser una entidad donde se viva la sociedad. Como se explicaba anteriormente por medio de la metáfora del aprendizaje del nado, la escuela no debería crear un espacio diferente a la vida. Sin embargo, la realidad nos ha indicado que en muchas ocasiones la escuela ha recreado una cultura alejada de la vida real, lo que incluso ha reproducido una idea de participación separada y ajena a los valores democráticos (Bourdieu y Passeron, 2003; Willis, 1988).

Junto a esta comprensión de la escuela, el autor profundizó en la capacidad transformadora de la sociedad por medio de la educación de las jóvenes generaciones. Para lo cual indicó que:

*“la sociedad se puede regular y configurar ella misma de una manera más o menos fortuita y casual. Pero, por medio de la educación, la sociedad puede formular sus propios fines, puede organizar sus propios medios y recursos y de esta manera configurarse ella misma con claridad y economía según la disposición en que decida moverse.”* (Dewey, 2009: 50).

Así, la experiencia del niño en el sistema educativo facilitaría el desarrollo de una sociedad fortalecida, que se mejoraría cada generación. Porque para este autor la experiencia democrática sería uno de los pilares culturales de toda sociedad y, por ende, debería ser vivida en la escuela, tanto por los adultos como por los niños. Sus postulados identificaron en la vida cotidiana de la escuela, la capacidad para formar y transformar la sociedad desde la democracia activa, considerando a la misma escuela una sociedad embrional.

En conclusión, lo que Dewey planteó fue la democracia como medio y fin. Situación de la que se beneficiaría la sociedad por completo, pero iniciándose progresivamente desde la escuela y la comunidad que compartía el día a día en ella.

Los postulados de Dewey han sido ampliamente abordados en pedagogía, como lo realizó en la década del 80 Amy Gutmann. Esta autora elaboró una compleja propuesta teórica en la que propuso una teoría política de la educación a través de la “*reproducción cultural consciente*” (Gutmann, 2001:59). Específicamente a partir de la noción de democracia deliberativa construyó una teoría de reproducción cultural consciente en la que se viviese la deliberación entre agentes de la sociedad. Los objetivos de esta postura eran establecer consensos sobre el devenir de la educación de las nuevas generaciones, tal y como Dewey se había referido a la importancia del acuerdo entre la comunidad escolar.

Gutmann destacó el carácter democrático que debía impulsar una teoría educativa desde acciones concretas, tales como el respeto por las controversias y diferencias entre valores morales por lo que no se deberían imponer valores sobre qué debe ser una vida buena. Igualmente, estimó que debería existir un compromiso con los valores democráticos que ayudase a definir quiénes debían tener la autoridad para tomar decisiones, como por ejemplo curriculares y cuáles debían ser los límites morales de esa autoridad (2001:27).

Su teoría se ha mantenido en la reflexión sobre la posibilidad de mejorar la sociedad a través de la escuela y la vivencia de experiencias democráticas en su interior, con lo cual la participación formaría parte de esta democracia, pero no sería un derecho exclusivo de los estudiantes. Sin embargo más adelante, la misma autora retomaba el valor del grupo y su identidad para el funcionamiento u obstaculización de la democracia, con lo que los estudiantes podrían ser también un grupo identitario (Gutmann, 2008).

En esa línea en su teoría consideró como principios la no represión y no discriminación, aspectos que colaboran en la definición de su teoría como democrática, en tanto “*todos los ciudadanos deben ser educados de tal manera que tengan oportunidad de formar parte de la definición autoconsciente de la estructura de la sociedad*” (2001: 67). De este modo se generarían las condiciones para que efectivamente ocurriese una reproducción social consciente, mediada por la deliberación de los distintos agentes

implicados. En esta teoría los estudiantes deberían aprender a participar en una sociedad deliberativa, especialmente en la escuela primaria obligatoria, donde se deberían promover las capacidades y valores propios de la deliberación para todos los niños de la sociedad.

En síntesis su teoría aspiraba a desarrollar prácticas y valores democráticos junto con el cultivo de una cultura común, implicando a las familias, al estado y a los estudiantes. Consideró para ello tres aspectos fundamentales que ya han sido brevemente expuestos:

1. La deliberación como forma de conciliar las diferencias y práctica de la educación democrática.

2. La no represión como límite que previene que el Estado (y las familias) *“utilice la educación para restringir la deliberación racional”* (2001: 65) especialmente sobre tipos de vida buena. De esta forma orienta la prohibición de utilizar la educación como vía para restringir, no tolerar o no respetar, diferentes formas de vida buena, especialmente por principios particulares de la escuela o familia.

3. La no exclusión o discriminación, comprendiendo que todos los niños que pueden, deben ser educados para participar como ciudadanos en la definición de la estructura de su sociedad.

Las tres posiciones que conforman su teoría consideran que la educación debería formar para una democracia que existe en y desde valores fundamentales, como el diálogo y la autonomía de los ciudadanos para participar. A la vez, que tanto en la vida educativa como en las familias y en el mundo político, los actores principales debían ser considerados, retomando nuevamente el trasfondo participativo democrático de su propuesta.

Un aspecto relevante de teoría de Gutmann, es que consideraba cuestionable la participación en igualdad de condiciones, especialmente de la infancia. Aunque definió a las escuelas democráticas como una sociedad embrional, no estimaba que eran una

sociedad en sí misma. Específicamente la autora indicaba que adultos y estudiantes no podían participar de la misma forma o a un mismo nivel ya que estaban en distintos niveles políticos e intelectuales, especialmente en la toma de decisiones dentro del centro. Pero sí que los estudiantes debían aprender a participar en una sociedad democrática deliberativa porque a través de ello se proyectaba una idea de sociedad compartida y dialogada.

Para Gutmann, los adultos tendrían mayor autoridad que los estudiantes en tanto *“las democracias dependen de las escuelas para preparar a los alumnos para la ciudadanía”* (2001:124), de este modo se vivirían los valores democráticos *“hasta el punto necesario para promover las virtudes participativas y disciplinarias de carácter democrático”* (2001:123). En ambos postulados, abordó la idea del aprendizaje de la participación como forma de vivir en democracia, pero limitando niveles de injerencia según capacidades.

Otra autora que ha desarrollado esta temática es Adela Cortina (1993), quien reunió antecedentes teóricos como los expuestos desde la mirada de la democracia radical, que ya fue expuesta anteriormente. Esta noción democrática se basa en la autonomía y la participación de los sujetos, principalmente desde la solidaridad y la determinación de mínimos comunes. Para Cortina los medios concretos para alcanzar aprendizajes en esta línea serían la educación sostenida en el diálogo y la negociación. Este modelo permitiría aprender a participar autónomamente en la sociedad, en tanto se puede adquirir una perspectiva comunitaria y no meramente individual.

Más adelante (1997), la autora sostuvo la noción de una democracia radical fundamentada en mínimos, pero retomando la idea de que la escuela sería fundamental para que se construyese una sociedad democrática. En su teoría sobre formación de ciudadanos, la autora explicó que uno de los proyectos comunes de la sociedad era la ciudadanía. La ciudadanía así se vincularía con el ejercicio de la democracia y el bien

común, para lo que la autora estableció distintos tipos de ciudadanía y una educación que permitiría generar aprendizajes para construir el mundo en conjunto. De esta forma, especialmente determinó que esa educación debería focalizarse en educar para cultivar las condiciones que permitieran apreciar determinados valores morales universales y universalizables (Cortina, 1997: 220-221). Entre estos valores destacó la libertad, a la cual vinculó con la participación porque permitía incidir en temas relevantes, además de facilitar independencia y autonomía en la vida privada, pero siempre según leyes comunes o solidaridad social.

Así, Adela Cortina vinculó la relevancia de un proyecto común de sociedad con el aprendizaje de valores democráticos en la escuela. Sin embargo, pese a que no especificó cómo abordar dichos valores, sí explicó que la sociedad democrática y la implicación de todos los individuos en ella dependían en gran medida de que se aprendiesen esos valores en la escuela.

En esta misma línea Ayuste (2006), indicó que la participación era un medio para aprender y participar simultáneamente en una cultura democrática. La autora comprendió que la educación que se planteaba democrática lo debía ser en contenido y método, tanto a nivel de aula como de implicación de la comunidad educativa. Ayuste indicó que la experiencia educativa, como experiencia de vida social, permitiría aprender a participar y a transformar para mejorar la democracia. Especialmente puso énfasis en que a través del diálogo se podría determinar también la política educativa, como lo habría planteado Gutmann. Sin embargo la autora indicó que el sentido de esa política se fortalecería con la participación de los estudiantes, sus familias y el resto de la comunidad educativa (2006: 74).

Los postulados de Ayuste y Cortina revelaron conjuntamente con la posición de autores como Dewey y Gutmann, que sería importante abordar los espacios y medios para efectuar esas prácticas y experiencias de aprendizaje de la participación a través de la

misma participación. Situación que valida la idea de que la sociedad se vería beneficiada a través de la experiencia educativa participativa, al mismo tiempo de que por medio de la experiencia se lograría aprender la trascendencia de la participación.

De esta manera, en la propia experiencia escolar democrática se podría aprender la vida social como por ejemplo observó Gutmann al indicar que en la escuela los aprendizajes adquiridos desde la experiencia práctica *“ayudan a desarrollar los sentimientos morales cooperativos”* (2001: 84). Aspecto que también había sido observado por otros autores (Dewey, 1995; Freinet, 1986) y que por tanto tenderían a enseñar una moralidad de asociación y no de autoridad, un sentimiento de comunidad, de justicia. Igualmente Cortina (1993) se refirió a este asunto indicando que algunos de los mínimos comunes de una democracia radical se sostendrían en apreciar la enseñanza de la moral, entendida como una capacidad para afrontar la vida desde uno mismo, con ansias de autorrealización, es decir a través de la búsqueda de la felicidad desde principios y normas de la comunidad.



### 3.3.3 *La experiencia y aprendizaje moral en la escuela*

En consideración con los postulados revisados, se ha estimado que el aprendizaje de la participación en y para la sociedad democrática estaría vinculado al aprendizaje moral. En tanto ambos se relacionarían con la implicación, la toma de decisiones y el desarrollo de autonomía. Aspectos que para autores como Nucci (2003) se considerarían relevantes al momento de abordar temas o situaciones en los que generar una solución sería complicado por estar implicados valores morales.

En consecuencia, para desarrollar una personalidad moral que se integre a la vida en democracia no sería suficiente la exposición de reglas democráticas para, por ejemplo, determinar soluciones o modos de actuar. Sino que sería relevante comprender el entorno para poner en conflicto los saberes, las reglas y las posibilidades que existen (Hersh, Reimer y Paolitto, 1998: 72).

De esta manera, se ha estimado que el aprendizaje moral ha transitado entre la imposición de valores absolutos y relativos a la comprensión de que se puede construir una personalidad moral a través de la experiencia de valores en conjunto con los demás (Puig, 1996). Por ello, igualmente se ha estimado que el aprendizaje moral no ocurriría necesariamente en una asignatura especial o en algún momento aparte de la vida de la escuela. Sino que como se ha venido planteando sería un aprendizaje que ocurre desde la experiencia, sin que se establezcan diferencias entre la experiencia escolar moral y la social, pero que al ser educativo merecería organización y un sentido de las prácticas morales.

En esta línea las prácticas morales han sido comprendidas como acontecimientos encadenados, organizados y de naturaleza compleja. Así, las distintas acciones o acontecimientos que suceden con una determinada rutina, conducirían al sentido y objetivo educativo final. Por último, las prácticas morales permitirían enfrentarse a situaciones morales, que como se mencionó anteriormente, son situaciones que

complican al individuo y que permiten generar una solución, lo cual en definitiva ofrecería un aprendizaje moral significativo (Puig, 2003: 126-132).

Anteriormente, Puig y Martínez (1989) habían indicado a nivel general que por educación moral se comprendía aquella que permitía el desarrollo de capacidades que pueden intervenir en el juicio y la acción moral de modo autónomo y libre. De este modo, el enfoque de la formación en y para la participación que se ha abordado en la investigación, se vincularía directamente con la visión de la educación moral. En tanto ambas serían fuentes de desarrollo de capacidades para intervenir y ser parte de la compleja vida social en el presente infantil y juvenil (Buxarrais et al, 1990).

Este postulado también fue sostenido por Kohlberg, quien difundió teórica y empíricamente que el desarrollo moral se nutría en la acción con los demás y no solamente en el razonamiento con situaciones hipotéticas, aspecto que fue comprobado por sus seguidores (Kohlberg, Power y Higgins, 2002). De la misma forma otros investigadores, que siguieron sus teorías, describieron lo significativo del aprendizaje moral en lo que se denominó *Comunidad Justa* (Kohlberg, 1998: 9-10). En tanto una escuela gobernada democráticamente por adultos y jóvenes facilitaba que los estudiantes experimentaran procesos de toma de decisiones y se comprometieran moralmente a seguir reglas determinadas entre todos. Kohlberg veía en este proceso una *Comunidad Justa* porque era un modo directamente democrático de hacer escuela, que a la vez permitía aprovechar el razonamiento de toda la comunidad para los aprendizajes morales de cada estudiante (Hersh, Reimer y Paolitto, 1998: 176- 178).

Este sentido de la educación permitiría aportar a la construcción de sujetos implicados en su comunidad, la sociedad y en los asuntos públicos, que a través del uso de sus capacidades podrían generar cambios positivos para la sociedad y su propia vida (Bolívar, 2006; Le Gal, 2005; Tonucci, 2010). Lo que correspondería a un enfoque educativo

centrado en la experiencia y participación del individuo como medio y fin, que por ende no debería quedar aislado de la obligatoriedad de la propia experiencia escolar.

La posición teórica expresada se ha solventado en numerosas acciones y prácticas educativas que se han registrado a lo largo del tiempo, en las cuales se ha manifestado el carácter transformador de la experiencia moral escolar y fuera de la escuela (Checkoway y Gutiérrez, 2009; Casas y Saporiti, 2005; Maiztegui y Eizaguirre, 2008; Martínez, 1999; Soriano, 2008; Puig, Martín y Trilla, 1998).

### 3.3.4 Principales investigaciones y tendencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la participación en la escuela actual

Tras los argumentos expuestos, los que coincidían en que el aprendizaje de la participación es una tarea educativa y que debiese ser vivido a través de prácticas morales. Además de los alcances que han validado y sostenido esta posición desde la educación formal y no formal, resulta importante conocer cómo estas situaciones se han vivido en la práctica escolar en tiempos y lugares diversos. Igualmente cabe destacar que como la investigación en la temática es amplia, probablemente no se ha alcanzó a abordar todo lo publicado y/o difundido en esta investigación.

Entre las principales características de las investigaciones revisadas se encontró la amplitud de la definición del concepto *participación*. Situación que, como se indicó anteriormente, dio espacio a que coexistiera una gran cantidad de información sobre la importancia, formas de aprendizaje y sentidos que podría adquirir la participación dentro de los procesos educativos. Igualmente, la mayoría de los artículos de divulgación científica revisados presentaban experiencias realizadas en contextos locales, que muchas veces se pueden relacionar teóricamente con otras experiencias locales o factores específicos. Antecedente que revelaría que las estrategias de promoción de la participación tendrían un carácter contextual importante de considerar. En base a lo anterior se revisaron las tendencias de las políticas educativas encontradas en artículos de divulgación científica y otros medios de transmisión de información que profundizaban en la investigación en participación. Posteriormente se describieron los principales hallazgos y tensiones vinculadas a la participación en las democracias del s. XXI que se recabaron a través de la revisión de investigaciones teóricas y empíricas publicadas desde el año 2000 hasta la fecha.

#### 3.3.4.1 Tendencias sobre la formación para participar

Una de las tendencias que ha prevalecido en la investigación sobre las políticas educativas enfocadas en la participación, ha sido la concepción de la participación de los estudiantes como preparación para una práctica futura. Las políticas educativas han situado la participación dentro de los aprendizajes esperados para la integración social, especialmente cuando los estudiantes lleguen a la adultez y se encuentren fuera del instituto. De esta manera el aprendizaje de la participación sería clave en la formación de ciudadanos (Kahne y Sporte, 2008).

Ejemplo de ello es lo detectado por la Red Europea de Información en Educación (Eurydice), que ha informado que la mayoría de los países de Europa incorporan la participación dentro de los objetivos transversales relacionados con la ciudadanía. En esta lógica se ha indicado que la educación sería una vía para la formación de ciudadanos que conocen y ejercen sus derechos y responsabilidades cívicas. Así, derechos y responsabilidades estarían asociados a valores como la democracia; dignidad humana; solidaridad; participación; desarrollo físico; libertad; derechos humanos; responsabilidad; desarrollo espiritual, moral, cultural y mental; tolerancia; igualdad; lealtad; respeto a la ley; justicia social y cooperación (Eurydice, 2005). Pero los fines expresados por los países europeos de la misma forma abordaban la proyección del estudiante como un ciudadano en formación o a futuro que puede aprender a ser competente, activo y que puede desarrollar ciertos valores democráticos.

Igualmente para este tipo de políticas se ha observado que la investigación ha colaborado en la elaboración de un perfil de competencias y saberes adecuados para el modelo de ciudadano que se ha proyectado. Para ello, particularmente Osler y Kerry indicaron que la educación debía avanzar en *“preparar a los jóvenes para vivir juntos en un mundo interdependiente”* (Osler y Kerry, 2002:1), idea que se puede relacionar con las

competencias halladas anteriormente por Cogan y Derricott (2000). Estos autores describieron que la ciudadanía de la cual formarían parte los jóvenes al finalizar sus estudios, les exigiría conocimientos, habilidades, herramientas, valores e ideales, entre las cuales destacaron:

*“1. Habilidad de mirar y aproximarse a los problemas como miembro de una sociedad global.*

*2. Habilidad de trabajar con otro de modo cooperativo, tomar responsabilidades, asumir roles y deberes dentro de la sociedad.*

*3. Habilidad de entender, aceptar, apreciar y tolerar diferencias culturales.*

*4. La capacidad de pensar de un modo sistémico.*

*5. La disposición para resolver conflictos de un modo no violento.*

*6. La disposición para cambiar hábitos consumistas para proteger el medio ambiente.*

*7. La habilidad para responsabilizarse ante y en defensa de los Derechos Humanos, las minorías y conflictos como los de poder masculino y femenino.*

*8. La disposición y habilidad para participar en políticas a modo local, nacional e internacional.”* (Cogan y Derricott, 2000: 113)

Junto con desarrollar estas habilidades, los autores indicaron que los jóvenes necesitarían estudiar en un ambiente en el cual se vivieran valores democráticos para que se promoviera el pensamiento crítico y la participación responsable, entre otros valores asociados a la participación.

Otro estudio europeo reveló que la educación para la ciudadanía, en el caso de Reino Unido, aspiraba a ser un espacio de aprendizaje para mejorar prácticas participativas de tipo electoral, especialmente porque la juventud había presentado bajas porcentuales en este tipo de participación (Kisby y Sloam, 2011:81). Situación que indicaba que las políticas educativas no se enfocaban en las prácticas participativas que podían realizar los jóvenes en el presente sino en la sociedad y los futuros ciudadanos que la conformarían. Esta situación

igualmente se había observado en India, en donde para las diferencias en grados de participación de la sociedad civil adulta, se recomendó instaurar una educación que promoviera la participación (Acharya et al, 2010: 559). En base a lo anterior, si bien ninguno de los estudios revisados excluía directamente la práctica de la participación como vía para adquirir dicho aprendizaje, sí se manifestó claramente una visión de futuro del estudiante, de un ciudadano integral o que pudiese solucionar problemas de la sociedad actual. Este sujeto se construiría dentro y fuera de la escuela con la finalidad de que cuando efectivamente pudiese ejercer un rol de ciudadano, es decir cumplierse con los mínimos consensuados por cada sociedad, se integrara y participara. Esta situación caracterizaría el aprendizaje de la participación desde las políticas educativas y estudios asociados en un sentido de fin más que medio para desarrollar aprendizajes.

En los contextos atinentes a esta investigación se ha establecido una situación similar a nivel de políticas educativas. Tanto en España como en Chile buena parte de los estudios de políticas educativas ha evidenciado que el aprendizaje de la participación se relacionaría especialmente con la aspiración de construir un ciudadano adulto o colaborar con un proyecto país, más que con la consideración de los jóvenes en el presente (Bandera y Artigas, 2005; Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010:13; Ferrer et al, 2006; Marchesi, Tedesco y Coll, 2010: 9). Esto pese a que las normativas, particularmente la española, habían facilitado un cambio en los manuales y contenidos relacionados con la participación, para promover un enfoque de valores en la educación (Carrillo, 2010).

Otro antecedente de que la realidad de ambos países ha invitado más a prepararse para el futuro que a vivir la participación democrática en el presente, han sido las persistentes demandas de los propios jóvenes de los últimos años. En ambos países la juventud ha comenzado a exigir cambios profundos para la sociedad y el sistema educativo, especialmente en materia de participación (Trilla et al, 2011; VV.AA, 2010).

#### 3.3.4.2 Tensiones vinculadas a la formación para participar

Tras revisar diversos estudios sobre la formación para participar se hallaron ciertas tensiones relacionadas con las aspiraciones políticas y la puesta en práctica en escuelas e institutos. Para comprender estos puntos de encuentro y desencuentro, se dividieron las publicaciones en aquellas que abordaban fines y medios de la participación y las que mostraban la pluridimensionalidad del concepto participación, así como de sus usos en educación.

Por ejemplo al hablar de los fines de la participación Black (2011) describió una situación compleja entre los fines de formación para la participación de los jóvenes y la condición de vulnerabilidad que aquejaría a muchos estudiantes. La autora refiriéndose explícitamente a las políticas y prácticas australianas que aspiraban a formar ciudadanos para que participasen activamente, que fuesen responsables, competentes, conocieran sus derechos, deberes y valores fundamentales para la democracia. Indicó que en situación de pobreza esos fines marginaban a muchos jóvenes porque se institucionalizaba un tipo de participación a través de la escolarización. A la vez que se exponía un modelo de ciudadano ideal a futuro, con ciertos tintes románticos lejanos a la realidad y presente de los jóvenes. Según la investigadora esta situación contraponía los fines democráticos y pluralistas de la educación con una puesta en práctica que no reconocía la diversidad de la escuela.

Este problema también fue explicado desde la lógica de la desafección de los jóvenes ante las estructuras institucionalizadas de participación. Según Hartas (2011) los jóvenes veían en instituciones como la escuela una nueva marginalidad en lugar de integración o inclusión. Este autor expresó que esta situación ocurría debido a que se potenciaba un tipo de participación efímera e irrelevante para el momento vital de los jóvenes, en tanto se les valoraba para recibir información e incluirlos en procesos ajenos, pero finalmente no se reconocían sus identidades e intereses (Hartas, 2011: 112).



Ambas investigaciones se acercaban a una idea de formación para participar que marginaba más que integraba a la juventud. En tanto pareciera ser que se estarían promoviendo modelos de participación que excluirían los intereses reales de los jóvenes, así como también colaborarían a una exclusión por condiciones culturales y socioeconómicas.

Por otra parte algunos de los estudios revisados indicaban que la realidad de los jóvenes y el aprendizaje de la participación eran asuntos que se relacionarían más complejamente, en tanto dependerían también de los adultos más allá de cambios políticos o de contenidos. A modo de ejemplo estarían los resultados hallados en una investigación escocesa donde se presentó que pese a que se promovía la participación a nivel general especialmente a través de: una tendencia a la flexibilización de currículos; formación de consejos de estudiantes; promoción de prácticas participativas como la mediación entre pares, el cuidado de la salud y medio ambiente; además de un énfasis generalizado en la formación ciudadana. Era necesario que los directivos y sus estilos de liderazgos se orientaran a la participación, para que se facilitara que al interior de la comunidad escolar surgieran otros liderazgos y compromisos, tanto de docentes, como de estudiantes y padres (Hulme et al, 2011: 141).

Este estudio demostró que las prácticas impulsadas en los centros necesitaban contar con la confianza de los líderes de las instituciones, situación que los llevaría a actuar convencidos de que la participación es adecuada para los estudiantes. Así, sería necesario que los adultos conjuntamente con seguir pautas para promover la participación, creyesen en ella.

Igualmente el rol de los adultos que ejercían cargos de liderazgo fue destacado en otro estudio sobre educación en el tiempo libre. La investigación norteamericana abordó la temática en la relación entre mentores adultos y jóvenes en un programa para el desarrollo. A partir de los resultados del programa se describió y recomendó que los adultos flexibilizaran la organización, temas y actividades, para integrar verdaderamente a los

jóvenes. De este modo ambos grupos, jóvenes y adultos, se sentirían parte del proceso, haciendo más exitosos los proyectos y acompañamientos (Pryce et al, 2010: 103).

Junto con que el liderazgo adulto sea ejercido desde la convicción de que sería relevante la participación de los jóvenes. Otro aspecto relacionado con la realidad de la participación de los jóvenes ha sido la cultura escolar. Particularmente la cultura o ethos escolar se ubicaría entre los elementos que afectarían las relaciones entre jóvenes y adultos, tanto como al desarrollo de actividades que se consideran participativas y el sentido que los diferentes integrantes del centro le otorgan a esas actividades. Comprendiendo por cultura escolar “*el conjunto compartido de normas, valores y creencias*” (Hargreaves, Earl y Ryan, 2008: 44). Se ha estimado como una evidencia que aún cuando leyes y currículos promovían la participación de los estudiantes, los documentos escritos se han traducido en experiencias dirigidas y organizadas por adultos.

De esta manera la participación se ha relacionado con la cultura escolar a través de formas tradicionales de proceder en las escuelas, como el claustro o consejo de profesores. En tanto en estos órganos se han incorporado a los estudiantes pero han permanecido dinámicas hegemónicas de los adultos, por sobre una compartida que podría emerger de la real integración de los estudiantes (Hulme et al, 2011:140). Así, la cultura que se ha transmitido por una parte comunicaría el valor de la participación pero en las dinámicas entre adultos y jóvenes se continuarían viviendo tradicionales formas de controla el poder.

Con ello se ha evidenciado a la luz de investigaciones y estudios teóricos, que los adultos perciben la participación como un aprendizaje o una actividad pero no como una obligación que les llevaría a abandonar el tradicional rol de autoridad que han ejercido. Pese a que las recomendaciones tienden a demostrar las potencialidades de la

experiencia real de la participación, que permitiría obtener resultados significativos en los jóvenes si es que los adultos aprenden a creer en ella, a abrir espacios y ceder poder.

Las tensiones que emergieron en las investigaciones consultadas también se referían a la ausencia de una relación entre la construcción permanente del concepto de ciudadanía, los énfasis políticos en educación para la ciudadanía y lo que ocurriría en la realidad escolar. Como ejemplo, en Holanda (Veugelers, 2011) la educación para la ciudadanía a nivel de políticas decía estar enfocada en la participación activa e integración social, la diversidad de ciudadanía, la necesidad de relacionarse entre culturas y de que la escuela llegue a ser un espacio de práctica de situaciones democráticas (Veugelers, 2011: 4). Sin embargo, se observaba que en la realidad el encuentro de culturas y las prácticas de participación democráticas no se vivenciaban profundamente (2011: 11). Sino que por el contrario se promovía la adquisición de estos aprendizajes, pero sin experiencias de participación real en el sistema educativo (2011:14). De esta manera las políticas y su alejamiento de la realidad, volvieron a ponerse en evidencia desde la investigación.

Como mencionábamos, otro aspecto que ha generado tensiones respecto a la participación de los estudiantes es la pluridimensionalidad del concepto *participación*. Este término ha sido hallado en diversos estudios, asociado a la asistencia a clases, al compromiso con el centro o a tener un rol activo en un foro de chat u otras instancias mediadas por tecnología (Chan y Chan, 2011; Fisher, Frey y Lapp, 2011). Situación que ha revelado que no hay un consenso sobre para qué y cómo participar en la escuela, como también se percibía desde la teoría, con lo cual existiría una gran diversificación de objetivos para participar. Además de una retórica en torno a los objetivos de la participación que expresaría una dispersión de fines, que incluso parecen no llegar a ningún fin más que crear una expectativa romántica sobre el proceso educativo y la trascendencia para las nuevas generaciones (Black, 2011).

En síntesis, la investigación en participación ha demostrado que existen intenciones y políticas para que la educación sea más participativa y forme para participar en democracia. Pero en la práctica las diferencias culturales, socioeconómicas y de intereses han actuado como variables que impiden a los jóvenes vivir la participación. Así, el rol hegemónico adulto como de quien domina el conocimiento experto, ha trascendido más que la importancia de que los jóvenes participen activa y efectivamente en su proceso educativo.

### 3.3.5 *España y Chile: principales tendencias en políticas e investigación*

Uno de los objetivos que se han vinculado a la búsqueda de una mayor participación de los estudiantes en sus escuelas ha sido el aprender a vivir en democracia. Este objetivo en países marcados por amargas dictaduras, como es el caso de España y Chile, significó que una vez retomada la democracia se impulsara la democratización de la mayoría de las instituciones públicas, entre ellas las escuelas.

La escuela fue una de las instituciones más intervenidas, especialmente porque las nuevas democracias concebían formas de convivencia basadas en la igualdad, justicia, libertad y pluralismo político (López, 2002: 68). Además del anhelo de libertad y emancipación de los tintes conservadores que caracterizaron a las dictaduras, que tanto la población en general como los políticos quisieron promover (Guzmán, Seibert y Staab, 2010: 976).

El caso de España está marcado por la búsqueda de distintas formas de alcanzar una mejor democracia y especialmente para democratizar las instituciones públicas. Esto conllevó a una institucionalización de la participación por ejemplo a través de los Consejos de la Juventud (Cruz, 2003). Desde la perspectiva de la participación en la escuela los resultados de estas intervenciones, según Fernández (1992), fueron promover un tipo de participación estructurada y jerárquica. El autor indicó que si bien se reconocía legalmente el rol de los estudiantes en la práctica no se reveló el para qué de dicha participación. Esta situación convirtió aquellos actos en un sinsentido enmascarado en un consejo escolar y/o en delegados, donde predominaba la representación y alejamiento de la participación directa (Fernández, 1992:88). Por otra parte Santos (1997) indicó igualmente que la participación de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa permanecía muy limitada a las estructuras formales. Situación que volvió a describir Feito (2011) agregando que como la

investigación en estos ámbitos es de casos o a nivel de Comunidades Autónomas, no era fácil establecer un panorama nacional (2011:97).

Sin embargo la participación de los estudiantes en España no ha sido limitada a las estructuras formales, sino que también se ha desarrollado por medio de diversas prácticas participativas en escuelas que desean aspirar a una formación en participación más activa y empírica. Ejemplo de estos esfuerzos son los proyectos y prácticas de *Aprendizaje Servicio* (Puig, 2009; Martín y Rubio, 2010) y las experiencias relatadas en *Escuelas Democráticas* (Feito y López, 2008).

Pese a estos esfuerzos se ha registrado la existencia de un círculo vicioso de la participación juvenil caracterizado por poca participación juvenil en organizaciones a nivel general que ha trascendido en que los jóvenes no se vinculen a la vida política (González i Balletbó, 2007: 109). Aunque esta situación no necesariamente ha sido difundida como la única forma de participar en tanto Feixa (1996; 2008), desde otra perspectiva, manifestaba la tendencia de la juventud a agruparse como una cultura diferenciada. Especialmente por medio de elementos culturales distintos a la cultura hegemónica y parental.

Desde esta perspectiva, los jóvenes sí mantendrían acciones participativas y espacios, desde donde se implicarían y formarían parte de la sociedad, pero desde un estilo diferente. Este proceso en la actualidad estaría mediado tanto por la propia inclinación de los jóvenes, como por las nuevas tecnologías que han facilitado la construcción de una nueva forma de comunicarse, protestar y adaptarse al futuro tecnológico (Feixa, 2008: 57-58). Desde esta misma mirada, los jóvenes han vuelto a ser considerados sujetos activos y participativos en las actuales crisis democráticas que particularmente en España se han manifestado a través del Movimiento 15-M o Indignados (Roitman, 2012; Trilla et al, 2011). En estos movimientos grupos de ciudadanos, no exclusivamente jóvenes, han evidenciado por medio de la protesta las fallas de la democracia representativa y el malestar que ello les generaba, pero utilizando la creatividad y metodologías pacíficas (Álvarez, Gallego y Gandara: 2011).

Este movimiento sin duda estuvo marcado por la presencia estudiantil, aunque como se mencionó no fue exclusivo de los jóvenes. Este carácter juvenil y estudiantil llevó a que entre las críticas y demandas estuviera la educación y el uso de los dineros públicos en esta materia. Sin embargo destacó también en este movimiento que fue en sí mismo una experiencia de aprendizaje de ciudadanía, en tanto la convivencia, organización y motivos de lucha, permitió la vivencia de valores como la participación, tolerancia y respeto. Experiencia significativa que, según los propios protagonistas, no olvidarán justamente por haberla vivido (Trilla et al, 2011: 223-224).

El caso de Chile está marcado por factores como la carga moral de las violaciones a los derechos humanos sufridas en dictadura (Magendzo y Toledo, 2009) además de la búsqueda por alcanzar un desarrollo económico y social nacional (Matear, 2007). Ambos factores han generado un escenario educativo particular desde 1990 en adelante, caracterizado por permanentes reformas al sistema educativo (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010). En este escenario, la participación de la comunidad en los centros educativos ha sido reducida y limitada a órganos institucionalizados, los cuales han facilitado más la idea de delegación que de responsabilidad compartida (Martinic, 2006: 2).

En este sentido, la participación de los estudiantes en sus centros educativos ha sido incentivada a través de órganos como el Centro de Alumnos y los Consejos de Curso (Ministerio de Educación, 2006). Ambos órganos funcionarían principalmente en centros de secundaria con los objetivos de canalizar los intereses y necesidades de los estudiantes.

En los órganos descritos se ha fomentado el carácter representativo de la participación de los estudiantes pero, pese al reconocimiento del derecho a participar y la explícita intención de promoverlo a través de los órganos nombrados, un aspecto clave de la participación de los jóvenes en Chile ha ocurrido al margen y en pugna con la institucionalidad.

Específicamente, la participación estudiantil chilena se ha relacionado con la crítica y protesta desde el 2006 hasta la fecha (VV.AA, 2010; Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010). En ellas, los jóvenes han manifestado su descontento con asuntos estructurales tales como la administración y el financiamiento educativo. Igualmente han expresado la necesidad de mejorar la desigualdad educativa generada por las políticas neoliberales impuestas en dictadura y sostenidas por los gobiernos democráticos. Estos aspectos han sido demandados por los estudiantes a través de extensas huelgas y otras formas de protesta durante los años 2006, 2011 y 2012, lo que ha conformado un *Movimiento Estudiantil Chileno* informado, masivo, político y activo. El cual ha vinculado intereses de secundarios y universitarios y cuyos alcances en la formación de los estudiantes aún no han sido lo suficientemente abordados (Simonsen, 2012).

Entre los aspectos que han aparecido como temáticas del mencionado movimiento estudiantil se encontraría la participación de la comunidad en los centros educativos. De este modo son los jóvenes los que han exigido una democratización de sus institutos, específicamente a través de un rol resolutorio del Consejo Escolar que solamente ha ejercido funciones consultivas e informativas (Petitorio Nacional Estudiantes Secundarios, 2012).

Este movimiento se ha articulado a través de los Centros de Alumnos a nivel más local, las Asambleas Generales de Centros de Alumnos por ciudad y finalmente las Asociaciones de Centros de Alumnos a nivel nacional. Así, finalmente las convocatorias a manifestaciones y huelgas, además de los petitorios o planteamientos a la sociedad han sido difundidos por los voceros de las Asociaciones a nivel nacional (Simonsen, 2012). De esta forma, la participación de los estudiantes en Chile, como temática actual se vincularía con estos movimientos estudiantiles. Por esta razón la formación para participar ha emergido como debate desde los mismos jóvenes, sin necesariamente replantearse aún a nivel de política educativa.



### 3.3.6 Características participación en institutos en España y Chile

Los centros de Educación Secundaria se han caracterizado por brindar una educación especializada en las distintas ramas del saber, además de ser conducente al mundo laboral o a la formación superior, técnica o profesional. Los grupos de estudiantes que pueden acceder a estos centros tienen entre 12 y 18 años de edad.

En España y Chile este tipo de educación tiene características diferentes que son necesarias de especificar para comprender qué se potencia y qué se espera en estas instituciones en relación con los adolescentes y su aprendizaje de la participación.

a) España: en España la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) que fue aprobada el año 2006 es la que regula actualmente el Sistema Educativo Formal para todo el país, incluyendo la Comunidad Autónoma de Cataluña. En dicha ley se establece que una Institución de Educación Secundaria es aquella que ofrece Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y/o Formación Profesional. Estas modalidades de enseñanza pueden brindarse desde una institución pública, privada o concertada con fondos del estado que garanticen la gratuidad de las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

El Bachillerato corresponde a dos cursos académicos, en el cual se cursan asignaturas comunes y diferenciadas por áreas de interés en relación a los estudios superiores. Según la LOE y desde la perspectiva de la participación el Bachillerato, se ha establecido bajo los principios generales de:

*“proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior.”* (Ley Orgánica de Enseñanza, 2006: 15)

Y con los objetivos de colaborar en el desarrollo de las capacidades para:

*“a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.*

El Consejo Escolar tiene competencias y obligaciones específicas como la aprobación y evaluación de las normas de la LOE y de la programación anual del centro sin perjuicio de las competencias propias del Claustro de profesores. También debe conocer las candidaturas a dirección y participar en la selección del director cuando corresponda, a su vez debe decidir respecto al ingreso de estudiantes según la normativa vigente; conocer y velar por la adecuada resolución de conflictos y convivencia en el centro; aprobar la obtención de recursos para instalaciones y equipo escolar; fijar directrices sobre colaboraciones del centro con organismos administrativos y otros centros; analizar y valorar el funcionamiento del centro y del rendimiento escolar; elaborar propuestas e informes sobre el centro y otras que la administración indique.

Las funciones específicas y marco normativo del Delegado de clase se encuentran estipuladas por la Administración Educativa de la Generalitat de Cataluña. Para ello se indica que la participación de los estudiantes en el funcionamiento y vida de sus instituciones educativas, así como órganos representativos correspondientes es uno de los derechos de los estudiantes. Como derecho se encauza a través de la elección de un delegado de clase que colabore con el profesorado en lo necesario para el funcionamiento de la clase y que transmita información entre el tutor y la clase. Los delegados pueden constituir una Junta de Delegados, en la que participan también los representantes de los estudiantes ante el Consejo Escolar. Las funciones de esta Junta se supone que las determina el reglamento de cada centro.

Otro medio oficial para promover la formación ciudadana y participación, generado desde el 2006, es la asignatura denominada *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* o *Educación Ético- Cívica* en la secundaria obligatoria. En Bachillerato, igualmente

se ha establecido la asignatura común de *Filosofía y Ciudadanía*, donde se pone especial énfasis en la igualdad de hombres y mujeres.

b) Chile: la *Ley General de Educación* (LGE) desde el año 2009 regula en Chile el funcionamiento de los centros educativos de etapas obligatorias, correspondientes a Educación Básica (6-12 años de edad) y Educación Media (12- 18 años). Estos ciclos modificarán los todavía vigentes Primer, 6- 10 años, y Segundo ciclo de Educación Básica, 10-14 años y Educación Media, 14-18 años. Junto a esta ley otros decretos regulan los procesos educativos según corresponda. En este contexto legal, la participación en los centros educativos de Chile es considerado un derecho que ha de ser resguardado y ejercido a través de órganos representativos: el Consejo de Profesores, el Consejo Escolar, el Centro de Padres y el Centro de Estudiantes. En los que se encuentran incluidos los estudiantes son el Consejo Escolar y el Centro de Alumnos o de Estudiantes.

El Consejo Escolar fue decretado como obligatorio para todos los centros subvencionados del país a partir de la ley 19.979 que determinó también la Jornada Escolar Completa Diurna. Se considera que su objetivo es reunir a los miembros de la comunidad educativa para contribuir al centro a través de la participación, comprendida como informarse y opinar sobre los temas tratados. La ley que lo aborda entrega normativas sobre su composición, periodicidad de reuniones, temáticas y asuntos tratables por el Consejo además de su funcionamiento en general. Sobre la conformación se indica que comprende al sostenedor del centro, el director, un miembro docente, un miembro auxiliar docente, un representante padres y apoderados y un representante de los estudiantes, que corresponde al Presidente del Centro de Alumnos; respecto a la periodicidad se indica que deben ser cuatro sesiones al año académico, al menos que la temática indique que es necesario realizar más sesiones.

El carácter del Consejo, el cual se estima es un espacio de formación ciudadana, es consultivo, informativo y propositivo. Con lo cual solamente podrá ser resolutive si el

sostenedor o financista del colegio lo autoriza. De esta manera el propio sitio web del Ministerio de Educación informa que los miembros de este Consejo deben ser informados y consultados sobre los aspectos que indica la tabla 1, estableciendo con claridad que los asuntos técnico- pedagógicos no son propios del Consejo, sino del equipo directivo o de gestión de cada centro educativo.

**Tabla 1.** Derechos miembros Consejo Escolar, Chile. Elaborada a partir de información expuesta en sitio web Ministerio de Educación.

<b>Deben ser informados sobre:</b>	<b>Deben ser consultados sobre:</b>
Informes de las visitas inspectivas del Ministerio de Educación.	El programa anual y las actividades extracurriculares.
El informe de ingresos efectivamente percibidos y gastos efectuados (cada 4 meses).	Las metas del establecimiento y sus proyectos de mejoramiento.
El presupuesto anual de todos los ingresos y gastos del establecimiento (en los de dependencia de municipio).	El informe anual de la gestión educativa del establecimiento, antes de ser presentado por el/la director/a a la comunidad educativa.
Los resultados de los concursos de contratación de su personal (en los centros del municipio).	Elaboración y modificaciones al Reglamento Interno y aprobación del mismo si se le hubiese otorgado esta atribución.

La participación de los estudiantes, entre los 12 y 18 años, se configura legalmente a través de los Centros de Alumnos. Este organismo está regido por el decreto 524 que fue modificado el año 2006 y que forma parte de la actual la Ley General de Educación (2009). En este decreto se indica la constitución y principales funciones del organismo, que pretende servir a sus miembros para desarrollar el pensamiento reflexivo, juicio crítico, voluntad a la acción, formación para la vida democrática y como un aspecto muy interesante, la preparación para participar en los cambios culturales y sociales. Es

decir el Centro de Alumnos es un aporte a la formación en participación tanto en el presente de los estudiantes como para su futura inserción democrática.

Las funciones del Centro de Alumnos están determinadas y transitan entre la representación de intereses, necesidades, problemas y aspiraciones de todos los jóvenes del instituto ante los órganos que corresponda y la participación directa en esos órganos cuando sea necesario (Consejo Escolar, Claustro docente, Dirección del centro). Igualmente se considera parte de las funciones del Centro de Alumnos promover el ejercicio de los derechos estudiantiles y humanos dentro del centro educativo. Para todo lo anterior, el decreto establece una conformación basada en la participación directa y principalmente en la representación.

La participación directa ocurre a través de la Asamblea General, compuesta por todos los estudiantes del instituto entre 12 y 18 años de edad. Esta Asamblea escoge democráticamente al Centro de Alumnos a través del voto informado y secreto, también aprueba el Reglamento Interno del Centro de Alumnos. Debe sesionar como mínimo una vez durante el curso para oír la rendición de cuentas del propio Centro de Alumnos. Otro organismo de participación directa es el Consejo de Curso, que constituye el organismo base del Centro de Alumnos, está formado por toda y cada una de las clases. Cada clase tiene una directiva y un delegado ante el Centro de Alumnos y su principal función es participar activamente en el plan de trabajo y actividades del Centro de Alumnos.

Los otros organismos que componen este Centro se ordenan en torno a la participación representativa y se caracterizan de la siguiente forma:

1. Directiva de Centro de Alumnos, formada por a lo menos cinco cargos (Presidente, vicepresidente, secretario de actas, secretario ejecutivo y secretario de finanzas). La Directiva elabora y somete a evaluación un plan de trabajo anual, que

luego debe poner en marcha, también cumplir las funciones de representación de los estudiantes junto con dirigir y administrar el Centro de Alumnos en todas sus funciones.

2. El Consejo de Delegados de Curso, conformado por uno, dos o tres estudiantes por clase que sesionan con la finalidad de elaborar Reglamento Interno Centro de Alumnos, aprobar el plan de trabajo del mismo y canalizar la información entre el Centro y los Consejos de Curso.

3. La Junta Electoral, organismo compuesto por tres miembros que debe velar porque los procesos electorarios sean democráticos y transparentes.

Un asunto relevante es que el Centro de Alumnos y el Consejo de Curso, funcionan apoyados obligatoriamente por uno o dos docentes conocidos como Profesores Asesores. Este cargo es escogido por los estudiantes en el caso del Centro de Alumnos en base a una propuesta de varios candidatos, pero en el caso de los Consejos de Curso es el tutor o profesor jefe quien ejerce este rol de orientación.

En síntesis la participación de los estudiantes en Chile comprende un organismo basal que se denomina Asamblea General donde están reunidos todos los estudiantes del instituto, luego un Consejo de Curso compuesto por toda una clase, asesorado por un docente y dirigido por la Directiva correspondiente. Este Consejo escoge un Delegado que conforma el Consejo de Delegados, el cual trabaja mancomunadamente durante el año escolar con a la Directiva del Centro de Alumnos y un profesor asesor.

Como se observó en el texto esta estructura es también usada como plataforma para criticar y proponer cambios al sistema educativo chileno, en el presente y no solamente como proyección futura.

### 3.3.7 *A modo de síntesis*

La dimensión social del aprendizaje que se experimenta en la escuela ha sido un asunto ineludible para pedagogos como Dewey. Característica fundamental que ha trascendido hasta los tiempos actuales, especialmente de la mano del aprendizaje en y para la participación en democracia.

Así el aprendizaje en y para la democracia se ha comprendido como una vía de aprendizaje moral en tanto permite aprender al sujeto a desenvolverse de modo autónomo ante situaciones conflictivas. Facilitando que los individuos desarrollen una personalidad moral que colabore y esté en diálogo con las necesidades del entorno, a la vez que le permitan disponer de sus capacidades para atender esas necesidades y transformar la sociedad. Aún reconocidas la relación entre la participación, democracia y aprendizaje moral, la participación de los estudiantes es escasamente desarrollada en las escuelas.

A nivel político se identificaron tendencias para promoverla como vía para la formación de ciudadanos acordes a las necesidades del s. XXI. Sin embargo en la práctica se identificaron igualmente debilidades afectadas por asuntos como la tradición educativa, la cultura escolar, el hegemónico liderazgo adulto, entre otros.

Finalmente, en los contextos de estudio se identificó una clara tendencia a impulsar la participación de los estudiantes de modo institucional, a través de los Consejos de Centro u otros organismos representativos como los Centros de Alumnos. Situación que al parecer va en el camino contrario de las demandas de los propios protagonistas, los cuales a través de la protesta han solicitado una democratización de las instituciones, mayor participación directa y menos representatividad.





## **4 METODOLOGÍA**

### **4.1 Diseño metodológico**

#### *4.1.1 Características del Estudio*

Los fenómenos educativos son fenómenos sociales complejos que forman parte de una sociedad interrelacionada e interdependiente (Alasuutari, 1998; Bisquerra, 2004; Cogan y Derricott, 2000). En base a esta premisa, los sujetos involucrados en dichos fenómenos estarían igualmente implicados en un sistema educativo que forma parte de una sociedad determinada. Así a lo largo de un proceso educativo se adquirirían y transformarían saberes, atributos y capacidades, tanto en el mismo sistema educativo como en el medio social.

Por estos motivos, para intentar conocer en profundidad cómo vivían la participación los estudiantes en sus centros educativos, fue necesario distinguir primero el objeto de investigación en la realidad, específicamente conocer las variables y procesos que se le relacionaban. Para finalmente, sin pretender aislar el hecho del sistema educativo y social, lograr caracterizado y abordarlo a través de métodos de obtención de información específicos adecuados para su comprensión (Martínez, 2006).

Por otra parte, la investigación realizada desde la Pedagogía, no aspira sólo a la profundización en los fenómenos educativos. Si no que intenta, a través del conocimiento desarrollado por medio de la obtención de datos de la realidad, colaborar para que finalmente se mejoren las prácticas educativas y se generen mejores aprendizajes en las diversas áreas educativas. Situación que también se esperaba alcanzar por medio de la investigación realizada.

Así, la investigación ejecutada tuvo como objetivo general describir y reconocer los tipos de participación que se impulsaban en centros educacionales. Además de los diferentes tipos de participación y acciones participativas desarrolladas por los jóvenes, entre 16 y 18 años. Para alcanzar estos objetivos la investigación se planteó como un estudio de casos de buenas prácticas de participación, entre dos centros de educación formal de España y dos de Chile. Consecuentemente el estudio fue de tipo comparativo de casos (Yin, 1993; Caïs, 1997). En este tipo de estudios más allá de estudiar los hechos y acciones, se estudia cada caso en particular. Lo que significó para los contextos indagados realizar una profunda descripción de las características de cada institución educativa respecto a la participación de los estudiantes.

Luego, el carácter comparado correspondió a que posterior a esta caracterización, se realizaron comparaciones entre países y titularidad de los centros desde la lógica de la similitud y diferencia (Caïs, 1997:18). Proceso en el cual se analizaron las prácticas y acciones participativas que viven los jóvenes en cada centro, así como los sentidos, condiciones e ideas relacionadas y promovidas por los institutos.

De esta forma se pretendió que todos los aspectos que conformaban las características de la participación de los jóvenes en los centros educativos permitieran el análisis y descripción del fenómeno estudiado. A partir del estudio comparado en dos niveles de conceptualización y práctica de la participación juvenil: (1) nivel externo o de documentación y perspectivas de la participación juvenil impulsada por los adultos y (2) nivel interno o propio a las conceptualizaciones de participación y prácticas participativas que los jóvenes consideraban en su momento actual. Estas características dieron sentido descriptivo al objetivo general de la investigación, en tanto se esperaba generar una descripción de variables que permitieran conocer y comprender el sentido de la participación de los jóvenes en cuatro contextos distintos de educación formal (Bisquerra, 2004: 116). Como la información fue analizada a través de la comparación

de factores comunes y diferentes que permitieron la separación de variables sin intervenir directamente en la realidad, la investigación fue considerada ex post facto.

Respecto a la temporalidad, la obtención de información se realizó en un trabajo de campo de nueve meses de duración, por lo que correspondió a un periodo transversal. Las fases metodológicas de preparación y realización del proceso de investigación fueron:

**Tabla 2.** Diseño y fases de la investigación.

<b>Diseño</b>	<b>Fase</b>	<b>Actividades</b>	<b>Periodo</b>
Del tema al problema de investigación	Revisión conceptual, de antecedentes y determinación diseño metodológico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión bibliografía</li> <li>- Análisis de teorías e investigaciones respecto a la temática</li> <li>- Elaboración del problema en los contextos a estudiar</li> <li>- Identificación de las variables del problema</li> <li>- Diseño de metodología de abordaje del problema</li> <li>- Elaboración de tablas de especificaciones</li> <li>- Planificación metodología</li> </ul>	Marzo 2010 /enero 2011
Diseño y desarrollo metodológico	Diseño y aplicación de los instrumentos del estudio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión instrumentos por expertos</li> <li>- Reestructuración instrumentos</li> <li>- Visita a centros educacionales</li> <li>- Aplicación cuestionario piloto</li> <li>- Revisión y ajuste cuestionario</li> <li>- Realización entrevistas y observaciones</li> <li>- Realización grupos de discusión</li> <li>- Codificación y vaciado en software SPSS</li> <li>- Sistematización de datos</li> <li>- Obtención de información</li> <li>- Extracción de contenidos principales</li> </ul>	Febrero/ octubre 2011
Análisis, redacción de conclusiones	Análisis de información obtenida y elaboración de conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de datos e información</li> <li>- Discusión de los resultados</li> <li>- Elaboración conclusiones en base a marco de antecedentes</li> <li>- Revisiones y correcciones</li> </ul>	Noviembre 2011/ Noviembre 2012

#### 4.1.2 Características técnicas e instrumentos de obtención de información

Los objetivos planteados se desarrollaron a través de la aplicación de distintos instrumentos que abordaron las prácticas, acciones y conceptualizaciones de los jóvenes e igualmente los motivos por los cuales ocurrirían dichas prácticas. Información que fue obtenida desde los adultos que acompañaban esos procesos, pero especialmente por los propios jóvenes. Así las fuentes de obtención de información fueron de carácter mixto: primarias cuantitativas; primarias y secundarias cualitativas. En concreto los instrumentos que se diseñaron y aplicaron fueron las siguientes:

##### 4.1.2.1 Cuestionario

La técnica de obtención de información del cuestionario proviene de la investigación por encuesta o sondeo de opinión que pretende cumplir con la necesidad de reunir información de grupos amplios de personas sobre *“la percepción de la realidad, las creencias, sentimientos, motivaciones, anticipaciones, conductas pasadas o privadas, o los sueños de las personas”* (García, 2002:19- 20). Debido a que estos aspectos no se pueden evaluar si no es accediendo a la posición personal de los miembros de un grupo. Asimismo el cuestionario se utiliza para obtener información que permita caracterizar a una población, agrupar o comparar a las personas según rasgos específicos manifestados a través de la resolución del instrumento.

El cuestionario se distingue de otros instrumentos por ser de aplicación rápida, breve y amplia de una sola vez. Al mismo tiempo que presenta una estructura acabada, *“preguntas claras y concretas, presentadas en orden rígido y preestablecido que no puede alterarse”* (García, 2002: 23). Por ello las respuestas que dan los participantes a este tipo de instrumentos son cortas, de contenido limitado y en un estrecho margen de libertad. Esta situación ha llevado a que se recomiende utilizar este tipo de instrumento

complementado con otras técnicas de obtención de información para abordar los sucesos más profundamente.

Otra característica de este instrumento es el complejo proceso de elaboración que conlleva desde su planteamiento, el diseño hasta su aplicación final y análisis. Este proceso se da en diferentes fases y comienza con la identificación del problema que se desea indagar desde el plano teórico, el reconocimiento en la realidad de dicha problemática y en el grupo de interés para profundizar en la problemática comprendida. Luego se debe distinguir el atributo del cual se recogerá información, es decir los aspectos de la realidad que no son observables directamente.

En el caso de esta investigación se distinguieron dos atributos a pesquisar por medio del cuestionario:

- Las prácticas de participación que realizan y consideran los jóvenes dentro de sus centros educativos.
- Los tipos y conceptualizaciones de participación que los jóvenes consideran en su vida cotidiana.

En segundo lugar, la literatura sobre esta metodología indica que se deben identificar los comportamientos que ponen de manifiesto estos atributos, aspecto que para esta investigación fue, según la teoría abordada sobre la temática y otras investigaciones que han analizado el problema: 1) prácticas y percepciones de los jóvenes sobre su participación en diferentes espacios dentro del centro. Según se explica en la tabla 3:

**Tabla 3.** Ámbitos y acciones participativas a investigar.

<b>Ámbitos</b>	<b>Acciones participativas</b>
Gestión del centro	Uso de espacios y disposición de tiempo para que ocurra la participación.
	Representación de los estudiantes en el Consejo Escolar.
Organizaciones representativas	Facilitar la organización de los estudiantes en distintos órganos (centros de estudiantes, delegados de clase, directivas de curso).
Aspectos académicos	Intervención efectiva de los niños y jóvenes en decisiones curriculares.
	Percepción de metodologías activas de desarrollo de clases.
Vinculación con el barrio	Actividades esporádicas o sistematizadas de trabajo cooperativo con el entorno.
	Rol protagónico de los estudiantes.
Actividades de tiempo libre	Uso de espacio para intereses particulares de los estudiantes.
	Vinculación entre los estudiantes y otros miembros comunidad escolar.
	Desarrollo de habilidades en áreas no académicas.

Luego correspondió abordar 2) los tipos de participación que los jóvenes consideran en su vida cotidiana, en la toma de decisiones en situaciones problemáticas reales. Para abordar este comportamiento se elaboraron casos hipotéticos que ponían en conflicto el juicio y la acción sobre la participación. Cada situación hipotética, por su cotidianeidad se podría vivir en cualquier centro, independiente de la cultura del centro sobre la participación, por lo que la toma de una decisión sobre lo planteado se podía clasificar en distintos tipos de participación que se especifican en la tabla 4:

**Tabla 4.** Tipos de participación presentados en situaciones apartado 4 del cuestionario.

<b>Tipo participación</b>	<b>Significado</b>
Autoritaria	Corresponde a la no participación, los jóvenes no toman la decisión en el problema planteado, sino que lo realiza un adulto con poder dentro de la Institución.
Representativa	La participación de los estudiantes se realiza a través de aquellos jóvenes que ejercen cargos representativos dentro de la clase o curso.
Asamblearia	La participación se desarrolla a través de la acción conjunta de la clase o curso, la cual se organiza a través del diálogo entre iguales.
Divergente	La participación de los estudiantes se moviliza a través de una acción que transgrede lo normativo dentro de la institución educativa a través de la búsqueda de mayor protagonismo de los jóvenes.

En el cuestionario también fue interesante obtener información que permitiera describir la población con el fin de analizar y comparar los resultados arrojados en base a características sociales y personales como el sexo, país y tipo de centro.

La tercera etapa de la elaboración del cuestionario consistió en establecer un procedimiento que permitiera recoger la información y convertirla en escala o grado. Para esta fase se seleccionaron distintos tipos de preguntas, se dividió el cuestionario en nueve secciones, como se explica en la siguiente tabla de especificaciones. Este instrumento de organización de la información permitió ordenar e identificar si los medios planteados para obtener información eran válidos para los objetivos propuestos. En la tabla 5 se indican además los apartados de los instrumentos que se utilizaron para alcanzar los objetivos del cuestionario.



**Tabla 5.** Tabla especificaciones cuestionario de conceptualizaciones y acciones de participación juvenil en centros educativos

Dimensiones	Indicadores	Pregunta	Tipo
Convivencia, ambiente y participación	Institución promueve la participación	Se fomenta la participación de los estudiantes	Escalar
	Promoción de la responsabilidad	Me comporto de forma responsable y activa respecto a las decisiones que tomamos	
	Institución respeta y acoge a los jóvenes como tal	Hay un buen clima de convivencia	
		Se respetan mis opiniones sobre temas sociales, políticos o religiosos	
		Podemos encontrar ayuda para resolver problemas académicos, sociales y personales.	
Relaciones con los pares	Establecemos relaciones de amistad positivas.		
Ámbitos para participar	Académico, especialmente en el aula	Participamos en la elección de los contenidos o metodologías de las asignaturas.	Escalar
		Podemos intervenir en el desarrollo de asignaturas con facilidad.	
		Proponer a un profesor una forma de evaluar los contenidos de una asignatura.	
		Participar activamente en el desarrollo de una asignatura preguntando y trabajando.	
		Participar en debates durante las asignaturas.	
	Organización y asuntos estudiantiles	Hablamos temas importantes durante la hora de tutoría/ consejo de curso.	
		Expresamos nuestras inquietudes ante los tutores, delegados y consejo escolar.	
		Presentarme como representante o para asumir algún cargo dentro del Instituto.	
		Organizar una actividad para toda la clase en la hora de tutoría.	
		Difundir una actividad en el Instituto por medio de carteles, radio, sitio web, etc.	
		Participar en asambleas de curso para solucionar problemas importantes para los estudiantes.	
		Participar en grupos de discusión sobre temas políticos que nos afecten como estudiantes.	
		Solucionar problemas con compañeros en tutoría de un modo pacífico y respetuoso.	

		Transmitir información importante a mis compañeros en la tutoría.	
		Ejercicio de cargos y responsabilidades	Nominal
	Gestión de la Institución	Participamos en la determinación de normas y organización general del Instituto.	Escalar
		Participamos en la toma de decisiones de tipo administrativo como el uso de espacios.	
		Discutimos sobre formas de mejorar nuestro instituto.	
		Participar en el Consejo Escolar.	
		Colaborar en el cumplimiento o redacción de las normas del Instituto.	
	Actividades con el barrio y entorno	Organizamos actividades con distintas organizaciones del barrio.	
		Proponemos proyectos e ideas para mejorar nuestro barrio.	
		Participar en algún proyecto del Ayuntamiento representando al Instituto	
		Colaborar en el barrio representando a mi instituto.	
	Uso del tiempo libre	Miembro de organizaciones del tiempo libre	Nominal
		Asistir al Instituto en mis horas libres para usar salas, patios, etc.	
		Organizar actividades extracurriculares con distintos integrantes del Instituto	
		Participar en actividades de protesta o manifestaciones junto a mis amigos del Instituto.	
		Donar o recibir dineros para colaborar con una causa humanitaria externa	
		Firmar una petición sobre temas sociales, políticos o religiosos	
<b>Tipos de Participación</b>	Autoritaria	El profesor forma los grupos de trabajo y les da un tema a cada grupo (aula, académico).	Ordinal
		El tutor que conocía las necesidades y capacidades del grupo clase, decidió cuál era el lugar al que deberían ir los estudiantes y organizó el viaje (aula, tiempo libre).	
		El equipo directivo del Instituto contrató a un publicista o dibujante para que diseñe la nueva imagen según los valores del Instituto (gestión).	
El equipo directivo sugirió que no se trataran temas políticos en el Instituto porque generaban polémica entre los estudiantes y que lo mejor era discutirlo en espacios más apropiados (tiempo libre).			
	Representativa	El profesor y delegado de clase forman los	

		<p>grupos de trabajo y los temas del debate (aula, académico).</p> <p>Los representantes de la clase elaboraron tres propuestas de viaje, los estudiantes votaron y la más votada fue la que se consideró como decisión final (aula, tiempo libre).</p> <p>El equipo directivo contrató a un publicista, el profesional planteó tres opciones entre las cuales votaron los estudiantes, padres y profesores (gestión).</p> <p>Los delegados de cada clase se reunieron y coordinaron una visita de los candidatos al Instituto para que les dieran una charla a todos los jóvenes del Instituto (tiempo libre).</p>	
	Asamblearia	<p>Los estudiantes y el profesor conversan sobre los temas polémicos de mayor interés, después los jóvenes forman su grupo de trabajo y eligen el tema de debate (aula, académico).</p> <p>La clase se dividió en tres comisiones de trabajo, cada una de ellas preparó una propuesta de viaje. La decisión final se determinó a través del acuerdo general (aula, tiempo libre).</p> <p>Los estudiantes propusieron hacer un concurso dentro del Instituto donde participen profesores, estudiantes y padres. Entre los modelos propuestos, se elige el que más le agrade a la comunidad escolar por votación (gestión).</p> <p>Los jóvenes organizaron debates públicos sobre los temas importantes para la población joven de la ciudad y analizaron las diferentes propuestas que los políticos presentaron (tiempo libre).</p>	
	Divergente	<p>Los estudiantes critican la metodología y proponen otro tipo de trabajo para profundizar en los temas polémicos que les interesan (aula, académico).</p> <p>Los jóvenes propusieron no hacer un viaje, convencieron a sus compañeros y quisieron que esos días fueran libres para toda la clase, presentaron la propuesta al equipo directivo, situación que nunca antes había ocurrido en el Instituto (aula, tiempo libre).</p> <p>El equipo directivo organizó un concurso para todos los estudiantes en el cual el equipo directivo elegiría el logo. Los estudiantes se negaron a concursar y pidieron que se cambiaran las bases del concurso para que consideren a todos en la elección del logo</p>	

		(gestión). Los estudiantes de diferentes clases organizaron un acto artístico reivindicativo que llamó la atención de los candidatos cuando realizaban sus campañas en el barrio próximo al Instituto (tiempo libre).		
<b>Definición participar</b>	De derechos y deberes ciudadanos	Votar	Nominal	
		Ejercer cargos		
		Defender los derechos		
	De valores	Dialogar		
		Ser solidario		
		Cooperar		
		Comprometerse		
		Responsabilizarse		
	De acciones	Actuar		
		Implicarse		
Expresar las propias opiniones				
Tomar decisiones				
<b>Participación asociativa actual</b>	Participa	Sí- no	Nominal	
	Espacio de participación	Dentro o fuera del centro		
	Tipos de participación	Soy miembro pero participo muy poco		
		Solamente utilizo las instalaciones y servicios		
		Asisto a reuniones, ayudo en tareas o actos Soy muy activo, hago propuestas, asumo responsabilidades y organizo actividades		
Tipo entidad	Cultural Recreativa Ecologista Política Deportiva Religiosa Humanitaria/ solidaria Sindical Profesional			

La cuarta etapa del proceso de la elaboración del cuestionario consistió en la validación por jueces y la aplicación piloto del instrumento. Los comentarios de los expertos a las primeras versiones del cuestionario se incorporaron a la aplicación piloto que fue realizada el día 24 de febrero del 2011 a 19 jóvenes de 2º de Bachillerato del Instituto de Educación Secundaria Eduard Fonteserè. Tras la revisión de los resultados arrojados y las dudas que presentaron los jóvenes se corrigió el instrumento para crear un nuevo documento que fue validado por expertos.

Finalmente el instrumento (ver anexo 1) aplicado en España y Chile es considerado el fruto de amplias revisiones teóricas, metodológicas y en la práctica. Lo cual permitió mantener el mismo documento en ambos países, exceptuando conceptos del día a día de la escuela que fueron modificados, incorporados o eliminados según cada contexto.

#### 4.1.2.2 Grupos de discusión

Por definición esta técnica de obtención de información se vincula a la entrevista grupal, pero se diferencia de ella por poseer un carácter propio. Este carácter corresponde específicamente a que el discurso social se elaboraría entre todos los participantes del grupo. Situación que si bien reforzaría lo dicho de forma individual, permitiría a través de la dinámica del grupo que se generase mayor contenido e informaciones. Así, el grupo de discusión es un todo discursivo y no una sumatoria de respuestas individuales (Suárez, 2005).

La esencia metodológica del grupo de discusión corresponde a la contraposición de visiones sobre la realidad indagada, cada participante aporta una visión que puede contradecir a la anterior o complementarla, logrando interesantes consensos y reflexiones. Lo anterior debería ocurrir en un ambiente relajado y por lo habitual satisfactorio para los sujetos, para ello el investigador no puede ejercer un rol directivo como en la entrevista, sino que un papel de moderador experto (Krueger y Casey, 2000; Suárez, 2005).

En el estudio se realizaron grupos de discusión con el objetivo de profundizar en las conceptualizaciones que habían desarrollado los jóvenes respecto a la participación en su institución educativa. A través de la contraposición de acciones realizadas, ámbitos de participación e ideas al respecto. En específico se pretendió enfrentar posiciones divergentes surgidas a partir de los cuestionarios a modo de obtener una nueva

perspectiva, por lo que la técnica fue desarrollada de forma posterior a la aplicación del cuestionario. La pauta que orientó la realización de los grupos de discusión se presenta en los anexos (ver anexo 3).

#### 4.1.2.3 Entrevista en profundidad

Esta técnica es propia de la investigación cualitativa y busca comprender más que explicar los sucesos de investigación a través de la profundización en los significados que tienen sobre el tema en cuestión los entrevistados (Bisquerra, 2004: 339). Su elaboración considera la confección de objetivos y la adecuada selección de los sujetos a entrevistar. En este estudio los objetivos fueron conocer desde la perspectiva adulta sobre las prácticas que se realizarían en cada centro en relación con los reglamentos oficiales y proyectos particulares del centro, así como también lo que ellos mismos realizarían y considerarían importante para promover la participación de los jóvenes. Por ello, los entrevistados fueron adultos que ejecutaban roles claves para la participación de los estudiantes en sus respectivas comunidades educativas, específicamente directivos y docentes.

El instrumento utilizado (ver anexo 2) se caracterizó por ser de preguntas cerradas, para ser aplicado uniformemente a profesores y directivos de los cuatro colegios que fueron parte de la investigación. A modo de validación, se realizó una aplicación valorativa en febrero del 2011 para a partir de esa experiencia modificar los aspectos que complicaron a los entrevistados o que entorpecieron la realización de la entrevista. Este tipo de instrumentos se ha recomendado como complementario a otros métodos cuantitativos u cualitativos, para lo cual en esta investigación se estimó necesario complementarlo con el análisis de los documentos cada centro (Sierra, 2003; Valles, 2003; Valles, 2009).

#### 4.1.2.4 Análisis de documentos

En específico esta técnica se considera complementaria para contrastar y validar la información obtenida a través de otras estrategias (Bisquerra, 2004: 349). De forma general consiste en analizar sistematizadamente documentos ya escritos y capturar información sobre aspectos de interés concretos para la investigación.

En este estudio los documentos analizados correspondieron a los proyectos educativos de cada centro, según la posibilidad de acceder a dichos proyectos. También se solicitaron otros documentos oficiales de cada instituto, que se refieran a la participación de los estudiantes entre 16 y 18 años. Los objetivos fueron conocer los intereses de la institución sobre la participación de los estudiantes para comparar con las visiones obtenidas a través de los otros instrumentos.

#### 4.1.2.5 Observaciones

Sin aspirar a hacer una etnografía, el trabajo de campo comprometía una profundización en fenómenos que muchas veces se consideran normales. Por ello, con la finalidad de anormalizar y comparar la información generada a través de los distintos instrumentos con la observación e interpretación de los significados desde la mirada investigadora, se realizaron registros de las visitas a los centros (Velasco, García y Díaz, 2003). El principal objetivo de estos registros fueron comprender y contextualizar las experiencias participativas de los jóvenes a través de la observación del funcionamiento del centro en el día a día, específicamente en el momento de acceder a la información (Guasch, 2002).

#### *4.1.2 Descripción del proceso de obtención de la información*

El trabajo de campo realizado se configuró a partir de las siguientes actividades:

a) Búsqueda de centros: se averiguó sobre centros que en su entorno fueran reconocidos por promover la participación de los estudiantes. Para acceder a esta información se consultó a expertos en la materia e informantes de Hospitalet de Llobregat de Cataluña, España y la Región del Bío-Bío, de Chile. Con estos informantes se analizaron tipos de centros y actividades que realizaban para promover la participación de los estudiantes durante el periodo escolar, así como los reconocimientos que la comunidad les había entregado. De esta forma se obtuvo un listado de 4 centros de Hospitalet de Llobregat y 5 de la Región del Bío- Bío, Chile.

b) Presentación del estudio a centros escogidos: posteriormente se presentó la intención de realizar el proyecto de investigación a tres centros de España, de los cuales dos aceptaron colaborar. Luego se presentó el proyecto de investigación en cuatro de los centros de Chile y dos aceptaron colaborar. De esta forma, los institutos que formaron parte de la investigación fueron cuatro, los que son presentados y caracterizados según la información obtenida en las siguientes tablas. Posteriormente, en el análisis de casos se detallan las características especiales de cada centro desde la perspectiva de la participación de los estudiantes.



- España:

**Tabla 6.** Características generales Instituto Eduard Fontserè.

Nombre:	Instituto de Educación Secundaria Eduard Fontserè
Modalidad de enseñanza	Instituto de Educación Secundaria obligatoria y postobligatoria: Ciclos Formativos y Bachillerato
Localización	Ciudad L'Hospitalet de Llobregat, Cataluña, España
Dependencia	Público
Año de creación	1988
Nº de cursos por nivel Bachillerato	1 curso por nivel
Nº estudiantes por clase	18 a 30 estudiantes por curso
Nº estudiantes participantes investigación	1º Bachillerato: 30/ 2º Bachillerato: 20
Nº Profesores y directivos entrevistados	5 profesores y 1 directivo
Documentos obtenidos	Proyecto Educativo de Centro/ Reglamento Interno

**Tabla 7.** Características generales Centro de Estudios Joan XXIII.

Nombre:	Centro de Estudios Joan XXIII
Modalidad de enseñanza	Instituto de Educación Primaria, Secundaria obligatoria y postobligatoria: Ciclos Formativos y Bachillerato
Localización	Ciudad L'Hospitalet de Llobregat, Cataluña, España
Dependencia	Concertado
Año de creación	1968
Nº de cursos por nivel Bachillerato	3 cursos por nivel
Nº estudiantes por curso Bachillerato	30 estudiantes por curso
Nº Estudiantes en investigación	1º Bachillerato: 31/ 2º Bachillerato: 28
Nº Profesores y directivos entrevistados	2 profesores y 2 directivos
Documentos obtenidos	Monográfico Marta Mata/ Plan Estratégico 2008-2012

- Chile:

**Tabla 8.** Características generales Liceo San Pedro de la Paz.

Nombre:	Liceo San Pedro de la Paz
Modalidad de enseñanza	Liceo de Educación Media Científico Humanista
Localización	Comuna de San Pedro de la Paz, Región del Bío- Bío, Chile
Dependencia	Municipio
Año de creación	1965
N° de cursos por nivel	2 cursos por nivel
N° estudiantes por curso	32 estudiantes por curso
N° Estudiantes parte de la investigación	3° Medio: 32/ 4° Medio: 19
N° Profesores y directivos entrevistados	2 profesores, 2 directivos
Documentos obtenidos	Proyecto Educativo Liceo; Reglamento Interno

**Tabla 9.** Características generales Colegio San Rafael Arcángel.

Nombre:	Colegio San Rafael Arcángel
Modalidad de enseñanza	Colegio Científico Humanista de Enseñanza Media
Localización	Ciudad de Los Ángeles, Región del Bío- Bío, Chile
Dependencia	Particular subvencionado
Año de creación	1931
N° de cursos por nivel	3 a 4 cursos por nivel
N° estudiantes por curso	38 a 43 estudiantes por curso
N° Estudiantes parte de la investigación	3° Medio: 40/ 4° Medio: 43
N° Profesores y directivos entrevistados	3 profesores y 2 directivos
Documentos obtenidos	Proyecto Pedagógico 2009- 2012/ Manual de Convivencia Escolar

c) Obtención de información: primero durante los meses de enero y febrero del 2011 se realizaron las pruebas piloto de los cuestionarios y entrevistas a adultos en el instituto Eduard Fontseré. Segundo durante marzo y abril del mismo año se aplicaron todos los instrumentos de investigación de forma paralela en los centros de Chile. Finalmente en septiembre y octubre del mismo año se realizó la aplicación del estudio completo en los centros de España.

Este proceso implicó la asistencia diaria a los centros durante fechas convenidas con sus directivos para realizar entrevistas y conocer la dinámica del centro a través de la observación en aulas y patios. Antes de entrar a un aula se comunicó a los estudiantes el sentido de la presencia de la investigadora para que al cabo de unas semanas ellos percibieran con familiaridad esta figura.

Posteriormente, los estudiantes respondieron el cuestionario y después de la aplicación del cuestionario se invitó a quienes quisieran participar de los grupos de discusión. Esta última instancia de la investigación se realizó en una hora y día acordado con los propios jóvenes, reforzando el carácter voluntario de su participación.

Todo este proceso fue realizado en dos meses por centro, periodo fundamental para haber conocido el entorno, las dinámicas cotidianas de los jóvenes y desde qué acciones se referían a la participación y entender su realidad más profundamente.



## 4.2 Análisis de datos

### 4.2.1 Técnicas cualitativas

El proceso posterior a la obtención de datos cualitativos fue su sistematización, vale decir, la generación de un orden que permitiese dar inicio al análisis de la información recogida. Este proceso de tipo analítico demandó mirar la práctica con una cierta distancia, reflexionar y plantearse preguntas respecto a situaciones que eran obvias en la cotidianidad. Este proceso permitió que al separarlas del todo fueran observadas en relación a las teorías relevantes para la investigación (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006).

Para el análisis de los grupos de discusión realizados con los jóvenes y las entrevistas a los adultos, la estrategia escogida fue la *Grounded Theory* o *Teoría Fundamentada*. Proceso que implicó el uso de softwares computacionales como el Atlas Ti, a través del cual se pudo diseñar y realizar los consiguientes análisis cualitativos. La teoría fundamentada considera los datos obtenidos de la realidad como el fundamento de una nueva teoría, por medio de la codificación y sistematizaron en categorías según tópicos que reflejen diferencias o semejanzas.

Particularmente en esta investigación se utilizó la *Comparación Continua de datos*, de modo que primero se recogieron los datos, se codificaron y analizaron comparativamente. Proceso en el cual se debió regresar de forma permanente a los datos obtenidos para identificar sus propiedades e interrelaciones.

Según Vieytes, el proceso propuesto debía considerar la clasificación de los datos en categorías intuitas según sentidos, por lo que no debían ser fijas o predeterminadas. La evolución progresiva que caracteriza este método permitió que las categorías fueran explícitas y claras, en tanto se cuestionaron los datos, extractos o citas, preguntado *¿De qué habla?*, *¿Por qué habla de ello?*, *¿Qué tiene de distinto con otra*

*situación/tema/problema? ¿De qué otros modos se puede presentar la situación?, ¿Según quiénes?, etc.*

Las categorías y subcategorías fueron los tópicos que comprendían patrones o temas recurrentes y temas emergentes que si bien no se adaptaron al patrón, podían ser un aspecto relevante al final del análisis. Así, el ejercicio de clasificar en categorías y subcategorías fue un constante ir y venir de los datos a la teoría y a la bibliografía (Vieytes, 2004: 272- 293). Este proceso se dio por finalizado cuando la información fue saturada, es decir los datos no aportaban nada nuevo (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

En síntesis, según las características de esta teoría y las posibilidades del software Atlas Ti los pasos siguientes a la lectura distante y reflexiva de los documentos fueron: a) seleccionar citas y agruparlas y b) crear códigos o categorías para esas citas. Tras la realización de este primer análisis a nivel textual, fue posible c) crear relaciones y analizarlas a nivel conceptual generando una teorización de la información en las diferentes funciones que ofrece el programa.

Según estos parámetros los códigos que emergieron de la lectura de los grupos de discusión realizados con jóvenes y las entrevistas a los adultos de España y Chile fueron:

**Tabla 10.** Categorías emergidas desde grupos de discusión realizados con estudiantes.

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Significado</b>
Condiciones para que ocurran las acciones y prácticas participativas: <i>características contextuales que permiten o dificultan que ocurran distintas acciones participativas.</i>	Ambiente de convivencia entre pares	Se comprende por ambiente de convivencia entre pares, las relaciones entre estudiantes, en su calidad de iguales. Estas relaciones transitan desde la colaboración, apoyo, consideración y escucha hasta el desinterés por el otro y por lo común, la molestia o burla y el individualismo.
	Ambiente de convivencia con adultos	Esta categoría comprende las relaciones de convivencia con los adultos, específicamente para facilitar o no la participación y los ámbitos donde participar. Estas relaciones dependen del carácter de los adultos, las estructuras de poder, la defensa de la institucionalidad y la comunicación que ejercen con los estudiantes.
	Espacio físico	Por espacio físico se comprenden las condiciones físicas del centro, como limitante o facilitador de la participación. Corresponde a si el espacio permite la reunión sin exclusión de los miembros y si es de fácil acceso para los jóvenes.
	Marco normativo	Las normas del centro es una categoría que agrupa las reglas de la participación según la Institución. Especialmente en lo que se refiere a la gestión y solicitud de permisos, condiciones a los participantes, flexibilidad de las reglas, etc.
	Competencias para participar	Para esta categoría se comprenden las características que los jóvenes indican que tienen o deben tener quienes participan. Corresponde a competencias demandadas por los jóvenes y valoradas como un potencial de la participación.
Sentido y sin sentidos de la participación en la Institución: <i>qué sentido tiene, satisfacción o insatisfacción, para qué participar. A quién le sirve o beneficia la participación.</i>	Individuo (estudiante-joven)	Esta categoría considera lo que para los jóvenes significa participar desde un sentido individual, de beneficio o perjuicio para sí mismos y sus fines personales.
	Curso/clase	Esta categoría agrupa los sentidos de la participación para el grupo, curso o clase. Desde un sentido de beneficio o perjuicio grupal.
	Institución	El sentido de la participación para los jóvenes desde la perspectiva de la institucionalidad, según la conciliación con la Institución, sus valores, fines e intereses.
	Adultos	Esta categoría considera el sentido de la participación de los jóvenes para los adultos,

		si la participación es provechosa para las visiones e ideas de los adultos.
	Académico	Se refiere al sentido dado a la participación por los jóvenes, desde una perspectiva académica, como vía para alcanzar logros académicos, mejorar aprendizajes, subir sus calificaciones o aprender otras cosas.
Acciones e ideas asociadas a la participación: <i>Qué consideran los jóvenes que es participar en su centro educativo.</i>	Derechos y deberes ciudadanos	Esta categoría considera lo que los jóvenes relacionan con su participación en la línea del cumplimiento de derechos y deberes ciudadanos, tanto en el presente como a futuro.
	Organización interna (representatividad)	Esta categoría agrupa las acciones e ideas de los jóvenes sobre la participación a través del ejercicio de cargos de representatividad y las funciones de dichos cargos.
	Autorganización por fines puntuales	Categoría que considera las definiciones de participación para los jóvenes según proyectos o actividades puntuales, con diversos fines durante un periodo de tiempo acotado.
	Valores asociados a la participación	En esta categoría se agrupan las ideas y acciones que los jóvenes relacionan con participación y corresponden a valores que poseen quienes participan o que se aprenden y exigen para participar.
	Metaparticipación	Categoría en la que se consideran las reflexiones sobre la propia participación de los jóvenes y la demanda de mayor participación como una forma de participar. El cuestionamiento de su participación y la influencia que tienen en su centro educativo.

Las categorías que resultaron de los grupos discusión con los jóvenes fueron consideradas las bases para comprender la posición de los adultos, de modo que se lograra profundizar el enfoque en la percepción de los jóvenes y desde ellos al centro en su integridad. Por ello las categorías que se observarán a continuación siguen el mismo parámetro:



**Tabla 11.** Categorías emergidas desde entrevistas realizadas a adultos.

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Significado</b>
Condiciones o factores que permiten que ocurran las acciones y prácticas participativas de los jóvenes: <i>características contextuales que permiten o dificultan que ocurran distintas acciones participativas.</i>	Ambiente de convivencia entre jóvenes y adultos	Categoría que comprende lo que para los adultos condiciona la participación según la disposición y voluntad de los mismos adultos, de forma individual o como grupo de profesores.
	Propuestas o planes interesantes desde la institución	Categoría que reúne las propuestas de las instituciones y su interés o capacidad de vincular a los jóvenes con esas propuestas presentadas, como condiciones para que haya o no participación.
	Espacio físico	En esta categoría se aborda el tema del espacio físico disponible para participar y las condiciones de acceso.
	Proyecto Educativo y Marco normativo	Características del marco normativo que puede entorpecer o facilitar las acciones participativas de los jóvenes como condición del entorno.
	Competencias-incompetencias de y para participar	Categoría que reúne las competencias que para los adultos facilitan la participación, el saber participar.
Sentido y sin sentidos de la participación en la Institución: <i>qué sentido tiene, satisfacción o insatisfacción, para qué participar. A quién le sirve o beneficia la participación.</i>	Jóvenes	Categoría que aborda la participación de los jóvenes como un beneficio para ellos mismos, según los adultos.
	Institución	Compresión de la participación de los jóvenes como importante y significativa para la institución.
	Comunidad	Categoría que entiende la participación de los jóvenes como un beneficio para la comunidad, entorno y sociedad en general.
	Académico	Categoría que comprende la participación de los jóvenes como beneficiosa para el logro de aprendizajes en los jóvenes, pero también con el desarrollo de la clase y el éxito del docente.
	Adulto	La participación comprendida como valiosa y relevante para los adultos, en tanto que los jóvenes participen genera una satisfacción personal o profesional.
Acciones e ideas asociadas a la participación: <i>Qué consideran los adultos que es que los jóvenes participen en su centro educativo.</i>	Derechos y deberes ciudadanos	Categoría que considera las acciones e ideas de los adultos sobre la participación relacionada con la participación ciudadana, cívica, derechos de los jóvenes cuando sean adultos.
	Organización interna (representatividad)	Categoría que agrupa las ideas sobre la participación relacionada con los cargos de representantes y representados, la gestión, funcionamiento de las organizaciones y cómo deben ser las personas que cumplen estos roles

	Autorganización por fines puntuales	Comprensión de la participación como estar o actuar en ciertas actividades que se organizan en el centro.
	Valores asociados a la participación	Categoría que agrupa los valores que los jóvenes demuestran o desarrollan a través de su participación.
	Metaparticipación	Categoría que aborda la demanda de una mayor participación por parte de los mismos jóvenes.
	Formas de realizar la participación	Categoría que se refiere a cómo o qué asocian los adultos con la participación cotidiana de los jóvenes.

Para la presentación de los datos obtenidos la comparación y contraste permitió identificar ideas que permanecieron entre las personas, lo que permitió comprender al individuo en un rol específico: estudiante, profesor, directivo. El uso de estas técnicas permitieron profundizar en lo que prevalecía pese a las diferencias de niveles o grados entre los estudiantes, así como también en lo que los grupos de adultos reiteraban pese al tiempo y experiencias vividas dentro de la institución educativa.

Por otra parte, para el análisis de documentos se utilizó como técnica el *Análisis Documental*. Esta técnica se caracteriza por la examinación sistemática de documentos ya escritos, para comprender intereses y perspectivas que quienes los han escrito (Bisquerra, 2004: 349). En este estudio correspondió a documentos oficiales de tipo interno de cada centro (Del Rincón et al, 1995), por lo que la información que de ellos emanaba se consideró representativa de la perspectiva institucional de cada centro.

Específicamente se examinaron los textos para comprender qué planteaba la institución sobre la participación de los estudiantes a nivel general y específico. Información que fue registrada en el siguiente modelo de tabla.

**Tabla 12.** Ficha de registro de información documentos de centro.

<b>Información bibliográfica</b>	
Nombre documento:	
Fecha:	
Contenido:	
<b>Aspectos relevantes para la participación de los estudiantes</b>	

Como se indicó anteriormente, las observaciones registradas fueron utilizadas para comprender y contextualizar la información obtenida. Razón por la cual los registros obtenidos no se sometieron a ningún método de análisis.

#### 4.2.2 Técnicas cuantitativas

El único instrumento de carácter cuantitativo utilizado en la investigación fue el cuestionario. Este tuvo como principales objetivos identificar las prácticas de participación que realizaban y consideraban los jóvenes dentro de sus centros educativos, además de identificar los tipos y conceptualizaciones de participación que los jóvenes consideraban en su vida cotidiana.

Tras su aplicación se generó una única base de datos en el software Microsoft Excel, considerando las características de los datos presentados anteriormente en la tabla de especificaciones (tabla 5). Posteriormente la base de datos fue traspasada al software estadístico SPSS, desde donde se realizaron los análisis de estadísticos (Visauta, 2007). De esta manera la información obtenida fue ordenada en una matriz, convirtiendo la información a números, según su naturaleza escalar o nominal:

**Tabla 13.** Matriz de datos cuestionario.

Nº cuestionario	Colegio	Sexo	Curso	Año ingreso	Edad	Nacionalidad
1aFomentopart	1bBuenclima	1cMecomportor	1dPartnormas	1eEncontayuda	1fRespopinion	1gAmistadespo
1hParteleccont	1iTomadecisio	1jInformacbarri	1kExpinquietud	1lOrgactasoci	1mHablconsejo	1nTiempolibre
1oDiscformasm	1pPodintervcla	1qProproyect	2aCargorespon	2bTipocargo	2cTiempo	2dOtro
2eTipo	2fTiempo	3aTiempolibre	3bTipo	3cTiempo	3dOtro	3eTipo
3fTiempo	4aAutoritaria	4aRepresentativa	4aAsamblea	4aDivergente	4bAutoritaria	4bRepresentativa
4bAsamblearira	4bDivergente	4cAutoritaria	4cRepresentativa	4cAsamblearia	4cDivergente	4dAutoritaria
4dRepresentativa	4dAsamblearia	4dDivergente	5a	5b	6Votar	6Dialogar
6Tomardec	6Actuar	6Sersolidar	6Implicarse	6Ejercercarg	6Compromet	6Cooperar
6Responsabi	6Defenderder	6Expresarop	7aRepresent	7bConsejo	7cPropevalua	7dPartprogr
7eColhorasli	7fColobarrio	7gOrgactcur	7hDifactivenc	7iOrgactcond	7jColcumpl	7kPartasam
7lPartprotest	7mPartgrup	7nDonardiner	7oFirmarpet	7pPartclases	7qDebates	7rSolcprobl
7sTransminf	8aActividad	Lugar	Tipoentidad	Tipoparticip	8bActividad	Lugar
Tipoentidad	Tipoparticip	8cActividad	Lugar	Tipoentidad	Tipoparticip	

Los análisis estadísticos realizados de tipo descriptivos fueron:

a) Para cada caso o centro educativo: medias o promedios de respuesta ante ítems escalares del cuestionario, derivados de las frecuencias de respuesta obtenidas y porcentajes de respuestas afirmativas y negativas en caso de los ítems nominales (Visauta, 2007). Posteriormente las tablas generadas en el software SPSS, fueron recogidas y ordenadas en el software Microsoft Excel, para representarlas en el apartado de resultados de la investigación.

b) Para las agrupaciones que correspondieron al análisis comparado por país y titularidad: se calcularon medias para ítems de respuesta de tipo escalar y porcentajes para ítems con respuestas de tipo nominal en el software SPSS. Luego las tablas generadas fueron traspasadas al software Microsoft Excel, para ordenar y presentar la información obtenida.

c) Análisis de *Anova factorial*: el cual consistió en combinar variables que podrían estar en alta correlación entre sí y a partir de ellas formar un factor. Este factor debía expresar el elemento común de las variables combinadas, de modo que se resumiera la información relevante para la mencionada relación (Bisquerra, 2004: 217). Se realizó a partir de cuatro fases:

- Cálculo de matriz de correlaciones entre todas las variables de los datos originales, a través de la construcción de una matriz desde las base de datos.
- Extracción de factores y análisis factorial entre todas las variables del estudio.
- Rotación de factores con la intención de facilitar la información y saturar cada variable en un solo factor.
- Cálculo de las puntuaciones factoriales (Bisquerra, 2004: 218—221).

Para esta investigación se buscó combinar las variables del ítem 1 del cuestionario, correspondiente a la percepción individual respecto a la promoción de la participación en el centro, denominadas como ámbitos, con las variables caracterizadoras como el

género, el nivel o clase y la tendencia a responder sí o no en algunos ítems del cuestionario (tabla 14).

Específicamente los ítem 2 y 3, buscaban conocer si habían tenido experiencias de participación en cargos representativos o en asociaciones de tiempo libre previamente. Por otra parte, los ítems 7 y 8 del cuestionario evaluaban si habían realizado acciones participativas durante los últimos 12 meses y si se encontraban participando en alguna asociación de tiempo libre dentro o fuera del centro, respectivamente. Estas variables se rotaron para saturar sus correlaciones y en un nivel de significancia de  $p < 0,05$  bajo los supuestos de estadística paramétrica.

Se establecieron como factores independientes a las categorías de género, nivel o clase y respuesta afirmativa o negativas, calificadas con 1 ó 2 y las variables dependientes fueron las respuestas al ítem 1 del cuestionario.

De esta forma en las tablas de resultados (tablas 26, 32, 38 y 44) las combinaciones “pregunta (horizontal) – categoría (vertical)” donde existe un valor, la presencia de ese valor refleja diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) entre las respuestas proporcionadas por los grupos encuestados (ej. hombre vs. mujer, tercero medio vs. cuarto medio). Pero, buscando explicar más allá de la posibilidades de relaciones significativas, el valor que se presenta correspondió a la división entre las respuesta de los grupos 1 (mujeres, tercero medio o primero bachillerato y sí) y 2 (hombres, cuarto medio y segundo de bachillerato y no). Sobre 1 el valor indica que la media de las categorías equivalentes a 1 fue superior a la de las categorías equivalentes a dos. En el caso de que el valor fuese menor a 1, se entiende que la media del grupo 2 fue mayor a la media grupo 1. Los factores fueron trabajados a través del software SPSS y posteriormente las divisiones fueron realizadas a través de planillas en Microsoft Excel.

**Tabla 14.** a) Categorías de clasificación utilizadas en los análisis de varianza b)

Abreviaturas de los ámbitos de participación.

<b>a) Categorías</b>		<b>Código</b>
Género	Mujer	1
	Hombre	2
Curso	Tercer Medio; Primero Bachillerato	1
	Cuarto Medio; Segundo Bachillerato	2
Respuesta	Sí	1
	No	2

<b>b) Ámbitos</b>	<b>Siglas</b>
Establecemos relaciones de amistad positivas (Convivencia )	A.P
Usamos nuestro tiempo libre para organizar actividades del instituto (Tiempo libre)	A.C.T.L
Hay un buen clima de convivencia (Convivencia)	B.C
Me comporto de forma responsable respecto a las decisiones que tomamos (convivencia)	C.P
Hablamos temas importantes durante tutoría (Organización estudiantil)	C.T
Colaboramos en la determinación de normas (Gestión centro)	D.N
Discutimos sobre cómo mejorar nuestro establecimiento (Gestión centro)	D.M
Participamos en la elección de contenidos o metodologías de las asignaturas (Académico)	E.C
Podemos encontrar ayuda para resolver problemas personales, sociales y académicos (Convivencia)	E.A
Entregamos o recibimos información importantes sobre nuestro barrio (Barrio)	E.I.B
Expresamos nuestras inquietudes ante tutores, delegados, consejo escolar (Organización estudiantil)	E.I
Se fomenta la participación de los (Convivencia)	F.P
Podemos intervenir en el desarrollo de la asignatura con facilidad (Académico)	I.A
Organizamos actividades con distintas organizaciones del barrio (Barrio)	O.B
Proponemos proyectos e ideas para mejorar nuestro barrio (Barrio)	P.B
Se respeta mi opinión sobre temas sociales, políticos o religiosos (Convivencia)	R.O
Participamos en la toma de decisiones tipo administrativa como el uso de espacios, aulas, patios (Gestión)	T.D.A



## **5 RESULTADOS**

### **5.1 Resultados globales del cuestionario**

En este apartado se muestra el comportamiento promedio de los 243 estudiantes entre 16 y 18 años de edad, provenientes de cuatro instituciones educativas, ante un mismo cuestionario sobre participación en sus centros educativos.

La tabla 15 indica que la percepción de los jóvenes sobre su participación en el instituto en general promedió bajo el nivel Algo, para todos los ámbitos consultados. Solamente se observó una excepción en el ámbito de Convivencia, en el cual se preguntaba sobre la sensación de que se promovía la participación y de que el ambiente de convivencia era positivo para los individuos y el grupo.

En el ámbito de Convivencia el promedio fue más próximo a Bastante y destacó particularmente que los jóvenes reconocieron que en su instituto podían desarrollar amistades positivas, es decir, se sentían satisfechos con las redes que habían creado durante el periodo escolar. Al igual que se autoevaluaron positivamente respecto a las conductas que seguía cada uno en lo relativo a las responsabilidades compartidas. En consecuencia se puede decir que los jóvenes en general manifestaron sentirse a gusto en sus centros, reconocieron que podían encontrar ayuda y también que eran respetados.

Los resultados para el ámbito de Convivencia fueron sin duda relevantes porque validaron los criterios de selección de los centros, en tanto los cuatro centros se caracterizaban por reconocer la participación de los estudiantes como un asunto importante. Aunque se presentaron matices y variaciones en cada caso según se verá más adelante.

Otros promedios ligeramente superiores se encontraron en el ámbito de Organización Estudiantil, en el cual los jóvenes manifestaron que podían comunicar sus intereses a través de los canales establecidos para hacerlo. Igualmente, los estudiantes indicaron que el espacio de tutoría era utilizado y podían disponer de él para abordar asuntos de su interés.

La valoración realizada por los jóvenes mostró una posición crítica de los mismos ante la participación. Primero ellos fueron justos en considerar a sus centros como espacios donde se desarrollaba una adecuada convivencia. Situación que como se mencionó anteriormente era coherente a la selección de centros que buscaban promover la participación de los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes a nivel general presentaron una tendencia a destacar los límites y alcances de esa participación a nivel de Barrio, Tiempo libre, Académico y Gestión del Centro. Ámbitos que afectarían el funcionamiento del centro y en los cuales ellos, probablemente, anhelarían una participación más relevante, como la que han vivido en espacios como la tutoría.

**Tabla 15.** Respuesta media por pregunta apartado 1: “*Cuánto crees que ocurren las siguientes situaciones en tu Instituto*” donde 1 es nada y 5 es mucho.

<b>Todos los institutos</b>	<b>Media</b>
<b>Convivencia</b>	
Se fomenta la participación de los est.	3,6
Hay un buen clima de convivencia	3,9
Me comporto de forma responsable ante decisiones compartidas	4
Podemos encontrar ayuda para problemas personales, sociales, académicos	3,9
Establecemos relaciones de amistad positivas	4,3
Se respetan mis opiniones sobre temas políticos, sociales o religiosos	3,9
<b>Gestión centro</b>	
Participamos en decisiones administrativas como el uso de espacios	2,3
Discutimos sobre formas de mejorar nuestro instituto	2,5
Participamos en la determinación de normas y organización general del inst.	2,95
<b>Organización estudiantil</b>	
Expresamos nuestras inquietudes a tutores, delegados y consejo escolar	3,3
Hablamos temas importantes en tutoría	3,4
<b>Académico</b>	
Participamos en la elección de contenidos o metodologías para asignaturas	2,7
Podemos intervenir en el desarrollo de las asignaturas con facilidad	2,8
<b>Barrio</b>	
Proponemos proyectos e ideas para mejorar nuestro barrio	2
Entregamos y recibimos información sobre lo que pasa en nuestro barrio	2,2
Organizamos actividades con distintas asociaciones del barrio	2,2
<b>Tiempo libre</b>	
Utilizamos nuestro tiempo libre para organizar actividades del instituto	2,3

A continuación, la tabla 16 indica que en el apartado del cuestionario sobre participación anterior destacó que los jóvenes habían sido miembros, si bien no mayoritariamente pero a lo menos un 45,5% de ellos, de asociaciones y habían tenido experiencias participativas en el tiempo libre. Esta realidad al compararla con la posibilidad de ejercer cargos representativos dentro del instituto, actividad que solamente había realizado un 30,7% de los jóvenes de los centros, demostró que en la práctica cotidiana son pocos los jóvenes que han accedido a alguna experiencia de participación representativa.

Esta situación no es extraña, considerando que la participación en actividades extraescolares o de tiempo libre en general ha sido alta en Cataluña, especialmente en las actividades deportivas (Trilla y Rios, 2005: 302). Estos datos no han sido revisados a

nivel escolar en Chile pero seguro podría resultar interesante conocer qué ocurre en este ámbito, principalmente por el positivo efecto que puede generar en la trayectoria participativa de los individuos que las actividades extraescolares sean significativamente participativas (Novella, 2010).

**Tabla 16.** Porcentajes de respuesta afirmativa apartado 2 y 3, Experiencia de participación anterior en organizaciones representativas y tiempo libre.

Experiencia anterior	Sí
Cargo representativo 1	30,7
Cargo representativo 2	10,3
Organización tiempo libre 1	45,5
Organización tiempo libre 2	12

Respecto a las participaciones preferentes para los jóvenes ante conflictos hipotéticos, la tabla 17 indica que la más preferida fue la Asamblearia. Tipo de participación caracterizado por facilitar la deliberación y participación directa, de modo que cada miembro es reconocido en su derecho a opinar y consensuar con sus pares.

Este tipo de participación fue mayormente preferida en el ámbito Académico, donde los jóvenes seleccionaron con un amplio porcentaje (75,2%) esta vía para la solución de problemas. En el único ámbito donde la participación Asamblearia compartió preferencias fue en el ámbito Barrio, espacio donde se también fue seleccionada el tipo de participación Representativa, es decir aquella en que pocos escogidos portan la voz de la mayoría.

Llama particularmente la atención cómo los jóvenes en general descartaron las opciones extremas presentadas, especialmente la opción Divergente que se caracterizaba por presentar alternativas más reivindicativas, exigiendo mayores grados de participación y demandando un comportamiento activo a los jóvenes. Igualmente la opción Autoritaria que equivalía a la no participación, en tanto las decisiones estaban en

manos de los docentes o autoridades, igual fue descartada. En consecuencia, los estudiantes a nivel general demostraron interés en solucionar situaciones habituales a través del ejercicio directo de la participación.

**Tabla 17.** Porcentaje de tipo de participación seleccionado como primera preferencia para solucionar un conflicto por ámbito de participación en la escuela.

Apartado 4.

Ámbitos	Tipo de participación primera elección (%)			
	Autoritaria	Asamblearia	Representativa	Divergente
Académico	10,8	75,2	4,6	9,7
Tiempo Libre	3,0	61,6	30,3	5,9
Gestión de centro	18,4	53,6	15,2	13,9
Barrio	17,6	36,6	26,2	20,2

La tabla 18 se refiere a la selección de los estudiantes entre las tres palabras que podían seleccionar para indicar qué definían como participar. Destacó la tendencia en la totalidad de los estudiantes por los términos Cooperar (56,3%) y Expresar las propias opiniones (48,1%).

Por cooperar se ha comprendido la realización de un trabajo conjunto, obrar de modo común con otros para un mismo fin, como ha expresado la Real Academia Española. Este término sería un valor por ser favorable para la convivencia entre las personas, en tanto limitaría el individualismo en pro de la consecución de objetivos comunes. Por otra parte la expresión de las propias opiniones correspondería a una acción de carácter individual, un medio para dar a conocer las ideas y visiones personales, una forma de ser parte de un grupo través de la construcción de una opinión y su posterior manifestación.

De esta forma ambas preferencias de los estudiantes permitirían construir una idea de participación basada en el respeto por la individualidad y la búsqueda del trabajo en

conjunto. Ya que por una parte los estudiantes indicaron que participar correspondía a que cada uno aportase al logro de fines comunes, pero también a que cada persona expresara sus opiniones, aspecto que se indicaría un reconocimiento a las visiones personales y autónomas.

Otro aspecto relevante que emergió de este ítem fue que los jóvenes no se inclinaron hacia definiciones de participar relacionadas con cumplimiento de derechos como Votar, Defender derechos y Ejercer cargos. Tampoco se identificaron con valores como Ser solidario. Esta selección confirmaría la idea de participar que sostendrían los jóvenes, la cual se relacionaría con la voluntad individual de aportar a un fin común, pero no solamente cumplir con obligaciones o compromisos ya sean legales o moralmente impuestos.

**Tabla 18.** Porcentaje de selecciones para cada palabra ante el apartado 6 “*Señala tres palabras o frases que mejor definen participar para ti*”.

<b>Palabras que definen participar</b>	<b>Sí</b>
<b>Derechos y deberes</b>	
Votar	14,7
Ejercer cargos	6,9
Defender derechos	9,5
<b>Acciones</b>	
Tomar decisiones	20,3
Actuar	21,2
Implicarse	25,5
Expresar las propias opiniones	48,1
<b>Valores</b>	
Dialogar	30,3
Ser solidario	10,8
Responsabilizarse	20,3
Comprometerse	34,2
Cooperar	56,3

La tabla siguiente (tabla 19) expresa las respuestas de los jóvenes sobre las acciones participativas que habían realizado antes de responder el cuestionario. Según las respuestas estas acciones se enmarcaban en el ámbito Académico y de Organización Estudiantil. Sin embargo las acciones más destacadas en esos ámbitos fueron diferenciadas, en tanto en el ámbito Académico indicaron haber trabajado persistentemente en el desarrollo de una asignatura y en debates, igualmente manifestaron que no habían realizado acciones de compromiso activo como proponer evaluaciones o contenidos. De la misma forma en el ámbito de Organización Estudiantil se evidenció que las acciones más realizadas fueron aquellas en que los jóvenes solucionaron problemas y transmitieron información en el espacio de tutoría o consejo de curso.

A su vez destacó en este ítem que en los ámbitos de Barrio y Gestión del centro la participación de los estudiantes ocurría en un bajo porcentaje. Situación que se relacionaría coherentemente con el apartado 1 del cuestionario, donde los jóvenes indicaban que en esos ámbitos la participación era baja.

**Tabla 19.** Porcentajes acciones participativas realizadas durante los últimos 12 meses previo al cuestionario, apartado 7.

<b>Académico</b>	<b>Sí</b>
En debates durante las asignaturas	53,1
En una asignatura preguntando y trabajando	70,4
Proponer forma de evaluar contenidos	26,6
<b>Barrio</b>	
Colaborar en el barrio representando al Instituto	13,3
Representando al Instituto ante Ayuntamiento/Municipio	9,9
<b>Gestión centro</b>	
En cumplimiento o redacción de normas del Instituto	36,9
En el Consejo Escolar	14,5
<b>Organización representativa</b>	
Difundir actividad en el Instituto en sitios web, carteles, etc.	26,3
En asambleas de clase para solucionar problemas de todos	39,6
En grupos de discusión sobre temas políticos que nos afectan	21,7
Organizar una actividad para la clase en tutoría/consejo de curso	20,5
Presentarse a un cargo representativo en el Instituto	19,0
Solucionar problemas con pares en tutoría/consejo de curso	58,3
Transmitir información importante en tutoría/consejo de curso	49,2
<b>Tiempo libre</b>	
Asistir al Instituto en tiempo libre para usar espacios	36,1
Donar o recibir dineros para causas humanitarias externas	46,7
En actividades de protesta con amigos del Instituto	21,6
Firmar una petición o manifiesto sobre temas sociales, políticos o religiosos	11,2
Organizar actividades extracurriculares con distintos miembros del Instituto	28,1




Por último la tabla 20 refleja que la participación que los estudiantes indicaron haber mantenido, al momento de responder el cuestionario, en organismos asociativos era mínima. Apenas un 31,1% de los 243 jóvenes que conformaron el grupo de estudio indicaron tener al menos una actividad asociativa dentro o fuera de su instituto, al momento de responder el cuestionario.

Esta situación se contrapondría con la participación presentada por los jóvenes en los apartados 2 y 3, lo que llevaría a suponer que las participaciones de los estudiantes en organizaciones y/o actividades de tiempo libre, fueron principalmente en la infancia. Así, probablemente en la actualidad, los jóvenes tenderían a concentrar sus intereses en



lo académico como una forma de potenciar el ingreso a las universidades o mundo laboral.

**Tabla 20.** Porcentajes de participación asociativa al momento de responder el cuestionario, apartado 8.

<b>Actividad asociativa</b>	<b>Sí</b>
<b>A</b>	 31,1
<b>B</b>	 11,6
<b>C</b>	 5

### *5.1.1 Conclusiones resultados globales obtenidos para el cuestionario*

Los hallazgos del cuestionario son significativos para la investigación en tanto reforzaron el tinte participativo de los centros escogidos, a la vez que permitieron identificar los principales ámbitos donde ocurría esa participación.

Según los resultados, los jóvenes participaron en asociaciones de tiempo libre, pero esa participación habría disminuido con el paso del tiempo en al menos un 14,4 %, sin considerar los cargos representativos que podrían haber ejercido en sus centros. Situación que revelaría que los intereses de los jóvenes fueron transformándose hasta focalizarse en la participación directa, como fue evidenciado en la preferencia de la participación asamblearia.

Igualmente se mostró una clara tendencia de los estudiantes en comprender participar como cooperar y expresar las propias opiniones. Lo que permitió intuir que la idea de participación que subyacería en esta juventud, pese a las diferencias geográficas, tendría que ver con una mirada de acción local. Caracterizada por mantener la autonomía a través de la expresión de opiniones y nuevamente, el ejercicio de participación directa, pero esta vez a través de la cooperación con los fines comunes.

Esta tendencia podría hablar de un efecto de generación, según el contexto histórico que les ha tocado vivir, aunque no de una subcultura juvenil (Feixa, 1996: 110). Así, los estudiantes entre 16 y 18 años tendrían en común encontrarse en un periodo histórico de crítica activa a las sociedades democráticas que conforman (Simonsen, 2012; Trilla et al, 2011). Pero manteniendo la autonomía y libertad para vincularse en lo que les interese y no en lo que podría ser una obligación.

## **5.2 Análisis de casos**

### *5.2.1 Liceo San Pedro*

#### 5.2.1.1 Descripción del centro

El Liceo chileno San Pedro fue construido con la finalidad de dar una mayor cobertura educacional a la zona de San Pedro de la Paz. Fue ubicado en una zona residencial, en instalaciones que fueron pensadas para que funcionara una escuela de Educación Básica, pero que finalmente han sido utilizadas por el mismo Liceo durante sus 40 años de trayectoria. Esta institución es de dependencia de municipio, se ha descrito como laica y no realizaría selección de sus estudiantes por calificaciones o informes de personalidad, así la mayoría de los estudiantes ingresarían al centro en 1° año de Enseñanza Media.

Hasta el año 2009, en el centro se impartían dos jornadas académicas a distintos grupos de estudiantes, una por la mañana y otra por la tarde, pero debido a una sostenida disminución de la matrícula, actualmente se realizaría una única jornada durante la mañana.

Según los docentes y directivos entrevistados en este instituto, las dificultades económicas de sus estudiantes han afectado la consecución de objetivos del centro, tanto en rendimiento académico como en cualquier otra actividad promovida desde el interior o exterior del Liceo. Al mismo tiempo, según los docentes que participaron en la investigación, la vulnerabilidad socioeconómica sería un factor relevante que limitaría la organización y ejecución de cualquier acción participativa.

Los motivos por los cuales este centro fue seleccionado, correspondieron a su destacado rol en la comunidad de San Pedro de la Paz, tras haber organizado un

Seminario de Liderazgo Juvenil en conjunto con el Municipio. Este seminario apuntaba a la formación de jóvenes comprometidos con el desarrollo del entorno, característica por la que fue alabado, según docentes del mismo centro. Junto a lo anterior, las autoridades del centro accedieron a colaborar con la realización de la investigación.

#### 5.2.1.2 Descripción de la participación de los estudiantes en el centro

a) Análisis documental: los documentos del Liceo analizados fueron su *Proyecto Educativo* y el *Reglamento Interno*. Los puntos en que se referían a la participación de los estudiantes en ambos documentos se presentan en las siguientes tablas:

**Tabla 21.** Análisis participación en Proyecto Educativo Liceo San Pedro.

<b>Información bibliográfica</b>	
Nombre documento:	Proyecto Educativo Liceo Humanista Científico Comuna San Pedro de la Paz.
Fecha elaboración:	Marzo 2006
Contenido:	Misión Visión Objetivos generales Tipo de persona Tipo de educador Tipo de educación Tipo de familia Comunidad exógena
<b>Aspectos relevantes en relación a la participación de los estudiantes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Misión indica que el Liceo es un <i>“Liceo Humanista Científico, que promueve una educación de calidad, que prepara a sus alumnos y alumnas con proyecciones de futuro, creando las condiciones necesarias para que se desarrollen como personas integrales; que se proyecten como seres trascendentes y perfectibles, en valores espirituales y morales, llegando a ser actores del cambio social.”</i> y su visión que <i>“El Liceo San Pedro es un establecimiento de Educación Media innovador, reconocido por su trayectoria de servicio público. Sus egresados son personas emprendedoras que poseen un alto sentido de los deberes ciudadanos, respetuosos de los demás y de su entorno.”</i> (2006:2)</li> <li>- Entre sus Objetivos Generales destacan <i>“3. Establecer vínculos con las fuerzas vivas de la comunidad para propender al bienestar social – cultural, el deporte, la recreación, el cuidado y conservación del medio ambiente, a través de un trabajo mancomunado. 6. Generar y desarrollar, participativamente, una Convivencia Escolar fundada en el compromiso explícito, en un Reglamento de Convivencia, de los roles, funciones y responsabilidades asociadas de los Docentes Directivo, Docentes, Codocentes, Padres y Apoderados y Alumnos, tendiente a la mejora permanente de la Calidad Educativa.”</i> (2006:2)</li> </ul>	

- Sobre el Tipo de Persona que se espera formar, se indican los principios de *“1. Un hombre que siente como un deber conservar y renovar la cultura, trabajar por los derechos ciudadanos y aceptar el disenter sin enfrentamientos. 3. El Liceo sustenta una persona integrada a un sistema democrático en una sociedad en constante proceso de cambio.”* Y como indicadores de estos principios señala: *“2.4. Se integra y participa en su medio social, pero discrimina frente a lo negativo: violencia, drogadicción, alienación, consumismo, pornografía, promiscuidad y prostitución. 3.1. El alumno participa en la elección de sus propias organizaciones. 3.2 Asume las funciones que le son encomendadas por el mandato de sus pares. 3.3. Dice lo que siente y piensa con una actitud de respeto. 3.4. Vive cotidianamente la práctica de los valores democráticos.”* (2006: 3)
- Del Tipo de Educación, destaca entre sus principios que: *“El currículum del Liceo estimula al alumno a indagar y comprender por sí mismo la naturaleza y la sociedad, integrando sus experiencias al aprendizaje, facilitando su adaptación a los cambios, convirtiéndolo en un actor de su educación.”* (2006:7) y entre los indicadores que: *“2.6.Los departamentos de asignatura desarrollarán sus unidades con estilo dinámico y participativo.”* (2006: 8)
- Finalmente respecto a la Comunidad Exógena indica como principio que *“1. La comunidad circundante se siente identificada y comprometida con el Proyecto Educativo del Liceo.”* Y que *“Establece vínculos con las fuerzas vivas de la comunidad que rodea al Liceo: Escuelas, Carabineros, Industrias, Consultorios, Universidades, otras.”* Y entre los indicadores que *“(la comunidad) Mantiene campañas que preparan a los alumnos como futuros ciudadanos ecológicos.”* y *“El Centro de Alumnos emprende acciones que benefician a Organismos de la Comunidad. (Por ejemplo: Hogar de Ancianos.)”* (2006: 10-11)

**Tabla 22.** Análisis participación en Reglamento interno Liceo San Pedro.

<b>Información bibliográfica</b>	
Nombre documento:	Reglamento Interno Liceo San Pedro de la Paz.
Fecha elaboración:	1° marzo 2007
Contenido:	Fundamentos, objetivos y estructura Normas técnico pedagógicas Normas técnico administrativas Normas de vida escolar sobre responsabilidad y disciplina De las normas generales relativas a la higiene y seguridad Política del liceo frente a las situaciones especiales Política del liceo frente a la prevención del alcoholismo y la drogadicción De las normas que rigen la actividad docente y no docente De la difusión y adecuación del presente marco de convivencia Normas respecto al uso de biblioteca Manual de funciones
<b>Aspectos relevantes para la participación de los estudiantes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En las Normas técnico pedagógicas se indica que <i>“Son obligaciones de los alumnos frente a sus profesores: Asumir con responsabilidad su rol como estudiante en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Mantener actitudes, modales y lenguaje correcto, respeto y deferencia. Mantener higiene y presentación adecuadas en su uniforme escolar, sus útiles, materiales y sala de clases. Mantener una actitud atenta y participativa en clases. Preparar sus tareas, útiles y lecciones.</i></li> </ul>	

*Proceder con honradez y veracidad.*

*Reconocer sus errores y esforzarse por superarlos.*

*Llegar puntualmente a clases y asistir regularmente a ellas.*

*Cumplir con las normas de convivencia escolar.*

*Son derechos de los alumnos:*

*El derecho a la educación que le garantiza la Constitución Política y el respeto a su persona.*

*Contar con la asesoría y apoyo en todas sus iniciativas que propendan a su mejoramiento personal o del Liceo.*

*Expresar libremente sus ideas dentro de los márgenes de la reglamentación vigente y ante quienes compete.*

*Contar con la garantía de su permanencia en el Liceo siempre que su comportamiento se enmarque en lo que corresponde a su rol de estudiante.*

*Conocer oportunamente todas las observaciones positivas o negativas que se consignen en su hoja de vida, por parte de quien las coloque.*

*Conocer oportunamente el resultado de las evaluaciones a que sea sometido por parte del docente que las ha realizado.” (2007: 4-5)*

- Se establece un compromiso de colaboración con el cumplimiento de las normas del centro que firman los padres o apoderados (2007: 20)

- Respecto a la difusión del marco de convivencia establece que: “a) La revisión y/o adecuación periódica de las disposiciones contenidas en el presente manual se hará todos los años en el mes de marzo y en ella participarán, vía comisiones de trabajo, todos los estamentos de la comunidad educativa.” (2007:34)

- Sobre el Centro de Alumnos se establece que:

*“Centro de alumnos, como organización propia del alumnado, le corresponde representar y servir a sus miembros. Por ello debe promover y apoyar las iniciativas que contribuyan al desarrollo integral de los alumnos; favoreciendo y motivando la participación, creando y supervisando estructuras que permitan que esto sea efectivo.*

*El Centro de alumnos, debe escuchar y discernir los problemas del alumnado, buscar soluciones y promover respuestas que fortalezcan la unidad y armonía con los otros estamentos.*

*No podrá intervenir en actividades ideológico partidistas ni en materias Técnico Pedagógicas o en la administración y organización escolar del establecimiento.*

*El Centro de alumnos, debe favorecer el mutuo conocimiento y colaboración entre todos los alumnos, y de éstos con los integrantes de los otros estamentos del establecimiento. También promoverá los contactos con Centros de alumnos de otros centros.*

*III. Organización y funciones:*

*El Centro de alumnos, se estructurará con los siguientes organismos:*

- *La Asamblea General.*
- *La Directiva.*
- *El Consejo de Presidentes de Curso.*
- *El Consejo de Curso.*
- *La Junta Electoral.*

*La Asamblea General estará constituida por todos los miembros del Centro de alumnos. Le corresponde:*

- *Elegir la Directiva del Centro de alumnos.*
- *Funciones consultivas, no resolutiveas*

*La Directiva del Centro de alumnos, será elegida anualmente en votación universal, unipersonal, secreta e informada; dentro de los últimos 60 días del año en curso.*

*Para optar a cargos en la Directiva del Centro de alumnos, el postulante deberá cumplir tres requisitos: Tener un año de permanencia en el establecimiento; No haber sido destituido de algún cargo del Centro de alumnos; No haber repetido el año inmediatamente anterior a la elección, tener buen informe de personalidad y un promedio de notas igual o superior a 5,5 el año inmediatamente anterior.*

A la Directiva del Centro de alumnos le corresponde:

- Dirigir y administrar al Centro de alumnos en todas aquellas materias de su competencia.
- Elaborar y ejecutar el Plan Anual de Trabajo del Centro de alumnos.
- Representar al Centro de alumnos ante la Dirección del establecimiento, el Consejo de profesores, el Centro de Padres y apoderados y las instituciones de la comunidad.
- Decidir a propuesta del consejo de delegados de curso la participación del Centro de alumnos ante organizaciones estudiantiles con las cuales el Centro de alumnos se relacionará; designando a los representantes cuando corresponda.
- Presentar al Consejo de delegados de curso, antes de finalizar su mandato, una cuenta anual de las actividades realizadas.
- A la directiva electa le corresponderá presentar a la Dirección del Liceo una nómina de cuatro docentes, con al menos un año de antigüedad en el cargo, para desempeñar las funciones de Asesores del Centro de alumnos.

Se explicitan las funciones de los miembros de la directiva: *Funciones del presidente; Funciones del Vicepresidente; Funciones del Secretario Ejecutivo;*

*Funciones del Secretario de Actas; Funciones del Secretario de Relaciones Públicas;*

*Del Consejo de Presidentes de Curso:*

*Estará formado por los presidentes de cada curso. Cada curso tendrá además un delegado suplente. Son funciones del consejo de presidentes de curso las siguientes:*

- *Aprobar el Plan Anual de Trabajo y el presupuesto del Centro de alumnos, con sus asesores.*
- *Estudiar las proposiciones, iniciativas y acciones de los diversos cursos y grupos de alumnos, informando de ellas y dando impulso a las que estime conveniente.*
- *Determinar las formas de financiamiento del Centro de alumnos.*
- *Servir de organismo informativo y coordinador de las actividades de la Directiva y los Consejos de curso.*
- *Aprobar la afiliación del Centro de alumnos a aquellas organizaciones estudiantiles de que se desee formar parte o la desafiliación.*

*Del Consejo de Curso:*

*El Consejo de curso es la organización de los alumnos que componen un curso, bajo la conducción de su respectivo profesor jefe. Es el organismo base del Centro de alumnos.*

*Del Tribunal Calificador de Elecciones (TRICEL):*

*Cumplirá funciones de Tribunal Calificador de Elecciones, siendo por lo tanto, el organismo responsable de todos los procesos eleccionarios que se lleven a cabo en los organismos del Centro de alumnos.*

*Sus funciones cesan después de haber proclamado la nueva Directiva del Centro de alumnos.*

- *Procedimiento Electoral*
- *De los Asesores del Centro de Alumnos:*

*Los consejos de curso serán asesorados por sus respectivos profesores jefes*

*La Asamblea General, la Directiva, el Consejo de Delegados de Curso y el TRICEL, tendrán en conjunto dos asesores designados por la Dirección del establecimiento, de una nómina de cuatro docentes que deberá presentar la Directiva electa, antes del término del año escolar (2007: 72-79)*

- *La nota final del reglamento establece que cualquier asunto no revisado en el reglamento será solucionado por la dirección del establecimiento.*

La información que facilitó este centro para el desarrollo de la investigación indicaría dos situaciones particulares desde la perspectiva de la participación de los estudiantes. Por una parte se ha difundido una proyección futura del estudiante, el cual debería ser un buen ciudadano, respetuoso de los principios democráticos y excepcionalmente correcto en su actuar cotidiano. Pero todo ello posterior al periodo de escolarización, es decir cuando sea un adulto, según se expone en el *Proyecto Educativo*.

Por otra parte, se mostró una estricta regulación de la conducta de los estudiantes, en tanto se explicitaba cómo los estudiantes debían proceder durante las asignaturas y en el centro en general, a través del *Reglamento Interno*. En este sentido a los jóvenes se les indicaba que debían seguir actitudes y normas que garantizaran el cumplimiento del deber.

Igualmente se presentó una perspectiva de derechos de los jóvenes orientada a ser escuchados y guiados en sus inquietudes. Así el Centro de Alumnos, sería uno de los organismos centrales para canalizar la participación de los estudiantes, pero todas las funciones, roles y modos de proceder de sus miembros habrían sido previamente pauteados por el reglamento.

De esta forma, como se mencionó anteriormente ambos documentos tendrían en común haber mencionado deberes y derechos de los estudiantes, especialmente en miras al ejercicio de una ciudadanía futura. También persistía en ellos la estima al cumplimiento de deberes y la adecuación a pautas de comportamiento valoradas por la ciudadanía y relacionadas con la democracia.

b) Principales resultados de los cuestionarios: en este subapartado se abordaron las principales tendencias presentadas por los jóvenes del Liceo San Pedro ante el cuestionario.



La tabla 23 indica que los 51 jóvenes del Liceo San Pedro que respondieron el cuestionario presentaron una distribución de respuestas con tendencia a expresar su percepción sobre la participación a través de valores como Algo. Así también descartaron la opción de Mucho para la mayoría de las situaciones propuestas. Ello reflejó que la participación en este centro, independiente del ámbito en cuestión, no era altamente promovida desde la perspectiva de los jóvenes que respondieron el cuestionario. Esta situación fue más evidente en el ámbito Académico donde predominó un porcentaje de consenso del 50% de los estudiantes ante la respuesta Algo para situaciones como “Participamos en la elección de contenidos o metodologías de las asignaturas” y “Podemos intervenir en el desarrollo de las asignaturas con facilidad”. Además los ámbitos de Barrio y Tiempo libre fueron los menos indicados como espacios donde se fomentara la participación, en tanto las respuestas tendieron a ubicarse entre Nada y Poco.

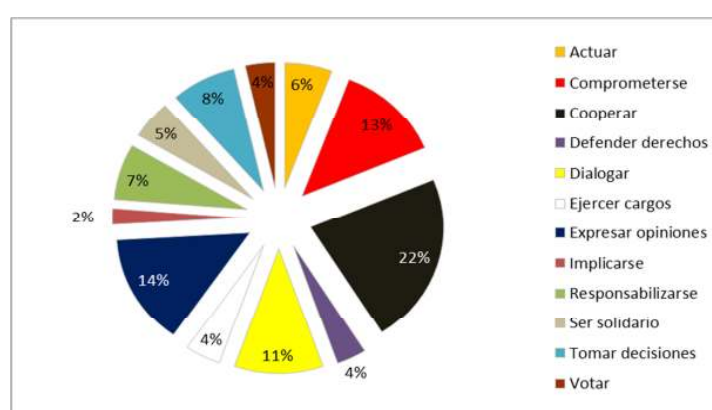
Los ámbitos de Gestión de centro y Organización Estudiantil presentaron una tendencia a concentrar respuestas entre Poco y Algo, situación que evidenció que serían espacios donde la participación podría ser escasa. Esta tendencia se presentó especialmente ante preguntas como “Participamos en las decisiones de tipo administrativo como el uso de espacios” o “Expresamos nuestras inquietudes ante tutores, delegados y consejo escolar”. Finalmente desde la percepción de los estudiantes, el ámbito donde mayormente sentirían que participaban fue Convivencia, para el que se concentraron respuestas entre Algo, Bastante y Mucho. Por Convivencia se comprendieron asuntos generales del centro tales como “Hay un buen clima de convivencia” o “Se fomenta la participación de los estudiantes” y otros más de percepción personal como “Se respetan mis opiniones sobre temas sociales, políticos o religiosos”.

**Tabla 23.** Promedio porcentajes percepción participación por ámbitos.

LSP	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Académico	11,9	12,9	50,5	18,8	5,9
Barrio	29,8	37,7	21,9	7,3	3,3
Convivencia	1,3	10,6	38,6	36,0	13,5
Gestión centro	13,1	24,8	38,6	19,6	3,9
Organización estudiantil	6,0	27,0	33,0	28,0	6,0
Tiempo Libre	32,0	32,0	30,0	4,0	2,0

Por otra parte en el siguiente gráfico (figura 3) se muestra que para los 51 jóvenes del centro que respondieron el cuestionario, las palabras que mejor definieron participar fueron primero Cooperar con un 22% de las preferencias y en segundo lugar Expresar opiniones que fue indicado un 14% de las veces. Seguidamente como tercera preferencia fue ubicado Comprometerse (13%).

Cooperar y Comprometerse se relacionan directamente con una concepción valórica de la participación, en cambio la Expresión de opiniones se referiría a acciones que podrían realizar o no los jóvenes. De este modo la participación para la mayoría de los jóvenes sería un valor, caracterizado por el trabajo conjunto en pro de fines comunes o que convoca al trabajo común.



**Figura 3.** Promedio selección de palabras que definen participar.

La tabla 24 aborda los resultados que los jóvenes indicaron como participación preferente según ámbitos. Así reflejaron a través de sus preferencias que el tipo de participación que más les gustaría vivir en las situaciones hipotéticas planteadas sería la Asamblearia, es decir aquella en que como grupo clase o a nivel de estudiantes en general, podrían tomar decisiones deliberando en conjunto.

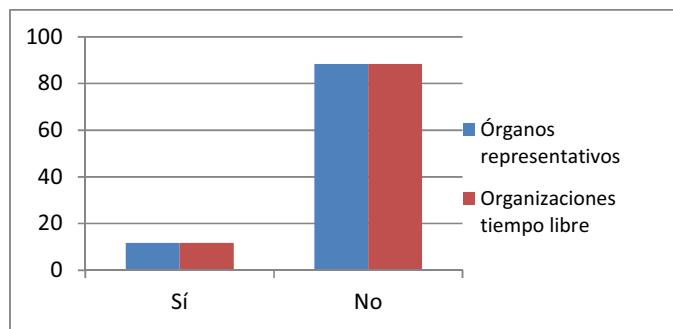
Este tipo de participación reunió más porcentajes de preferencia para la mayoría de los ámbitos propuestos, especialmente para el Académico. Sin embargo en los ámbitos de Tiempo libre y Gestión del centro, las tendencias se distribuyeron también hacia el tipo de participación Representativa, correspondiente a la elección de uno o más representantes que portasen la voz del grupo.

La excepción ocurrió en la situación planteada en el entorno de Barrio, espacio en el cual los jóvenes del Liceo indicaron preferir la participación de tipo Divergente, es decir aquella en que se rompían los esquemas de la participación formalizada.

**Tabla 24.** Porcentaje tipos de participación preferentes por ámbitos.

LSP/Ámbitos	Tipo de participación (%)			
	Autoritaria	Asamblearia	Representativa	Divergente
Académico	16,3	40,8	18,4	24,5
Tiempo Libre	12,2	51,0	32,7	4,1
Gestión de centro	14,3	32,7	22,4	30,6
Barrio	22,9	18,8	14,6	43,8

Por otra parte en el gráfico 4 se destacó particularmente que los jóvenes indicaron no tener experiencias de participación anterior al momento de responder el cuestionario. Así tanto en órganos representativos como en organizaciones de tiempo libre, menos del 10% de los jóvenes había tenido algún tipo de experiencia.



**Figura 4.** Porcentaje experiencias de participación anterior.

La tabla 25 se refiere a las acciones participativas que los jóvenes habían realizado en los 12 meses previos a la aplicación del cuestionario. Las respuestas expresaron que esas acciones fueron pocas y en ámbitos diferentes.

En el ámbito Académico los jóvenes indicaron haber preguntado y trabajado en el desarrollo de una asignatura, situación que afirmó haber realizado un 70% de los 51 estudiantes, un menor porcentaje de jóvenes indicó haber participado en debates durante alguna asignatura. A partir de esos resultados se estimaría que en general la participación de los jóvenes en el ámbito académico se relacionaría especialmente con la ejecución de actividades.

En otro ámbito, según los jóvenes las acciones participativas en el Barrio o en entorno no habían sido realizadas en porcentajes relevantes, así se demostró que la representación de los estudiantes en organizaciones locales o por medio de un trabajo en red con otras organizaciones políticas como integrantes del liceo, era escasa.

Respecto a la Gestión del centro, fue interesante observar que el 42% de los jóvenes indicaron que habían participado en la redacción o en el cumplimiento de las normas de su institución educativa y sólo un 22% habría realizado alguna participación en el Consejo Escolar.

Entre las acciones participativas que se les consultó en el ámbito de las Organizaciones representativas de estudiantes, destacó principalmente el haber solucionado problemas con pares o compañeros de clase durante la hora de tutoría de un modo pacífico y respetuoso. El amplio porcentaje de respuestas positivas indicaría que para la mayoría de los estudiantes del Liceo (55,1%), ese espacio sería un lugar disponible para solucionar problemas individuales de modo organizado. Como también lo demostró la segunda acción más indicada por los jóvenes, correspondiente a la transmisión de información importante para todos los compañeros de clase durante tutoría, que fue realizada por un 40% de los estudiantes.

Dentro de las acciones que se consideraron relevantes en el ámbito de Tiempo libre, se encontró la recolección o donación de dineros para alguna causa externa a la propia institución escolar. La mencionada actividad fue realizada por un 36% de los estudiantes, seguida por haber organizado actividades extracurriculares con distintos agentes de la institución escolar, que a lo menos lo realizó un 29,2% de los 51 jóvenes.

**Tabla 25.** Porcentaje acciones participativas por ámbitos, realizadas durante los últimos 12 meses.

<b>Académico</b>	<b>LSP</b>	<b>No</b>
En debates durante las asignaturas	46,0	54,0
En una asignatura preguntando y trabajando	70,0	30,0
Proponer forma de evaluar contenidos	26,0	74,0
<b>Barrio</b>		
En el barrio representando al Instituto	16,3	83,7
Representando al Instituto ante Ayuntamiento/Municipio	14,0	86,0
<b>Gestión centro</b>		
En cumplimiento o redacción de normas del Instituto	42,0	58,0
En el Consejo Escolar	22,0	78,0
<b>Organización representativa</b>		
Difundir actividad en el Instituto en sitios web, carteles, etc.	22,4	77,6
En asambleas de clase para solucionar problemas de todos	22,4	77,6
En grupos de discusión sobre temas políticos que nos afectan	20,4	79,6
Organizar una actividad para la clase en tutoría/consejo de curso	34,0	66,0
Presentarse a un cargo representativo en el Instituto	20,0	80,0
Solucionar problemas con pares en tutoría/consejo de curso	55,1	44,9
Transmitir información importante en tutoría/consejo de curso	40,0	60,0
<b>Tiempo libre</b>		
Asistir al Instituto en tiempo libre para usar espacios	22,0	78,0
Donar o recibir dineros para causas humanitarias externas	36,0	64,0
En actividades de protesta con amigos del Instituto	24,0	76,0
Firmar una petición o manifiesto sobre temas sociales, políticos o religiosos	14,0	86,0
Organizar actividades extracurriculares con distintos miembros del Instituto	29,2	70,8

c) Resultados cuestionarios según análisis factorial Anova: la siguiente tabla (tabla 26) expresa las relaciones significativas presentadas en el Liceo San Pedro.

Para este centro el 4,4 % de las posibles combinaciones (ámbitos-categorías) registró relaciones significativas entre las respuestas de los grupos evaluados (21 casos). De estas, tres correspondieron a diferencias entre sexos, donde las mujeres presentaron valores de respuesta más altos para el descriptor “Me comporto de forma responsable y activa respecto a las decisiones que tomamos” y “Se respetan mis opiniones sobre temas sociales, políticos y religiosos” ambos vinculados a la percepción de que se promueve la participación en el centro en el ámbito de Convivencia. Mientras los hombres lo hicieron en “Discutimos sobre formas de mejorar nuestro instituto” correspondiente al ámbito de Gestión del centro.

Estas diferencias podrían indicar que la percepción de los estudiantes de comportarse responsable y activamente respecto a las decisiones que toman en conjunto, variaría según el sexo de los individuos. Así, se relacionaría significativamente con no haber participado en actividades de protesta y manifestaciones sociales con los compañeros de clase o curso, particularmente para las mujeres. Situación que reveló que para ellas, en este centro, ser responsable y activo no sería lo mismo que manifestarse a través de protestas, pero sí tendría que ver con que sus opiniones fueran escuchadas.

Por otra parte, para los hombres del centro se estableció una relación favorable respecto a la percepción de que podían discutir formas de mejorar el propio establecimiento. De este modo para ellos la participación podría ser relevante en cuanto les permitiese influir en lo concreto y que les afecta directamente.

A nivel de clase o nivel, las respuestas significativamente distintas fueron tres, siendo siempre superiores las de los estudiantes que cursan 3° medio. Estas fueron respecto al uso del tiempo libre en el centro, por ejemplo en la organización de actividades con distintas asociaciones del barrio o del entorno del colegio. Esta situación presentó una posible sensación de satisfacción mayor en los jóvenes de esta clase, que tal vez no estaban viviendo la presión del rendimiento académico del último curso, con lo cual podían aprovechar mejor las oportunidades que el centro les brindaba para participar.

De forma paralela, los alumnos que reconocieron haber realizado alguna de las experiencias participativas propuestas, presentaron valores de respuesta superiores en 10 casos (Sí>No) e inferiores en otros 5 (Sí<No). De estas respuestas, el ámbito de participación que agrupó más casos con diferencias significativas fue Barrio, cuyas respuestas fueron significativamente superiores en presencia de alumnos que reconocieron haber realizados acciones participativas. Estas acciones se pudieron haber desarrollado fuera del centro como “firmar peticiones” y más en relación con el centro

como “proponer evaluaciones”, “ejercer cargos de representación” y “transmitir información”.

Así los estudiantes que habían realizado acciones participativas en su entorno mostraron una mayor sensación de uso del espacio del centro, como también una alta valoración a las amistades desarrolladas en el centro. Esta situación podría reflejar que se sentían parte de forma activa e implicada en lo que ocurría en el centro y en lo que ellos podían realizar. De esta manera se evidenció que quienes experimentaron acciones participativas en primera persona, efectivamente valoraron más profunda y trascendentemente esa experiencia que quienes no vivieron dichas experiencias.



**Tabla 26.** Relaciones significativas Liceo San Pedro.

Categorías y acciones	Ámbitos de participación												
	A.C.T.L	A.P	B.C	C.P	D.M	D.N	E.A	E.C	E.I	I.A	O.B	P.B	R.O
Género				1.2	0.8								1.2
Curso	1.4		1.2								1.4		
Actividad B								1.5					
Actividad C							1.4						
Asambleas de clase para solucionar problemas de todos									1.3				
Asistir colegio tiempo libre para usar espacios								0.7					
Difundir actividades en el instituto usando espacios		0.8											
Firmar petición o manifiesto sobre temas sociales			1.3									1.4	
Grupos discusión sobre temas políticos que afecten estudiantes										0.7			
Organizar actividades extracurriculares con distintos miembros del instituto						1.2							
Otra experiencia anterior, tiempo libre			0.4										
Proponer evaluaciones en asignaturas												1.3	
Participar en protestas con amigos del instituto				0.8									
Representación del instituto ante el barrio												1.4	
Ejercer cargos de representante de estudiantes												1.5	
Transmitir información importante en tutoría												1.4	

d) Grupos de discusión: la información recogida en este centro se presenta según las categorías de análisis.

Acciones e ideas asociadas a la participación en sus colegios: para los jóvenes de 3° y 4° Medio del Liceo, las acciones e ideas asociadas a la participación se relacionaron con acciones puntuales que ocurrían pocas veces al año, entre ellas las celebraciones de días especiales (día del profesor o día del alumno) y las actividades de aniversario. Sin embargo ante estas últimas, expresaron principalmente un disgusto por las dificultades que vivían para que hubiese participación de todos los estudiantes. También indicaron que la participación la ejercían al organizarse para reunir dinero y colaborar con las necesidades del propio centro, como se desprende de las siguientes expresiones:

*“las actividades que nosotros conformamos como compañeros para ayudar a nuestro liceo y cosas así, por el estilo” (10:10, G2)*

*“Yo encuentro que el liceo como que se une cuando hay que recolectar fondos para la cena de cuarto medio, ahí como que todos las personas como que se unen para aportar a esta cena.” (16:16, G2)*

*“el 30% del liceo, se interesa y quiere participar, en competencias de bailes y todo lo que se te pueda ocurrir en el aniversario, mientras que al restante no le interesa” (61:61, G1)*

Por otra parte, se observó que las acciones participativas que destacaron tenían que ver con un desempeño ideal, tanto de los compañeros como de un centro de alumnos que pudiese ejecutar las acciones que definían como participación. Así, coincidieron en realizar una crítica a lo que hacían los estudiantes del centro de alumnos, porque debían representar a todo el colegio y según los jóvenes son quienes podrían coordinar la participación de los demás estudiantes, como se puede leer en las siguientes citas:

*“el centro de alumnos sí tiene participación en los cambios que se pueden hacer en el colegio, en actividades nuevas que se puedan crear” (5:5, G1)*

*“Lo otro es que el centro de alumnos tendría que estar formado, si va a ser uno, se metan todos de todos los cursos (...) un representante de cada curso, (...) así se hace una idea en un curso y él la va a proponer al centro general” (230:230, G1)*

*“Luchar por lo que quieren, tener proposiciones como claras, no así como locas, ni tonteras, si no que motiven al director para decir que sí” (222:222, G1)*

Las citas siguientes reflejan que al profundizar en las ideas y acciones que los jóvenes vinculaban a la participación se percibió en ellos una reflexión sobre la ambigüedad ante al qué y cómo participar:

*“Y las pocas ideas porque dicen una idea interesante que podríamos hacer, pero qué idea” (89:89, G1)*

*“Yo creo que hay que empezar primero con qué es el centro de alumnos y qué es lo que tiene que hacer un centro de alumnos y qué es lo que tiene que hacer el liceo igual” (175:175, G1)*

Sentido de la participación: respecto al sentido de la participación los estudiantes explicaron desde la misma lógica crítica- reflexiva la ambigüedad de roles y el para qué de la participación que vivían dentro del colegio. Manifestaron una búsqueda por comprender o proponer mejoras para avanzar hacia un bien común en la definición de roles, funciones y acciones que cada miembro de forma individual y colectiva dentro del centro. Según se lee a continuación:

*“nosotros no tenemos por qué preocuparnos de las cosas del establecimiento, de los baños, eso según yo tendría que ser preocupación del colegio, no de los alumnos” (167:167, G1)*

*“nosotros por ejemplo tenemos que ya las actividades extraprogramáticas del aniversario, eso sí, ya tenemos que ver eso y poner una cuota y todo eso, porque eso igual es como que nosotros lo creamos, pero lo de los baños y arreglar las salas y pintarlas, eso no es parte de nosotros” (178:178, G1)*

*“encuentro que hay gente que es brillante y que debería participar y ayudar al liceo en general, si al final el 3° sigue, el 2° sigue y dudo que se cambien a otro colegio” (104:104, G2)*

Igualmente las siguientes frases expresan como este cuestionamiento del sentido de las acciones participativas que realizaban fue extensivo a la organización de la propia clase o curso:

*“Eso igual debería inculcarse en el curso porque creo que los profesores dicen ya si vamos a tener Consejo de Curso, qué es lo que se hace, no se habla nada, (...) cuando íbamos en la básica teníamos consejo de curso (...) deberíamos hacer consejo de curso así, en la Media pondríamos atención, seríamos respetuosos y realmente nos interesaría algo” (118:118, G1)*

El sentido de la participación en las líneas descritas se vincularía a una individualidad más que a una visión colectiva. Especialmente se relacionaría con la opción personal de alejarse de las acciones participativas para no formar parte de algo poco valorado, criticado y que además carecería de apoyo institucional. Esta posición sería para los jóvenes más clara y valiosa que haber participado en los espacios disponibles, como se desprende de las siguientes citas:

*“A mí no me gustaría ser parte de eso porque sentiría como que los alumnos no me, no me pescarían, como que si uno da ideas y (...) cero interés entonces no sentiría el apoyo de ellos.” (116:116, G1)*

*“como nadie quiere participar o todo el mundo alega y critica, igual ser la cara como del liceo es difícil porque igual te tienes que atener a todos los comentarios, las críticas y como son buenos para criticar acá, peor todavía” (108:108, G2)*

*“como va costando que las cosas resulten, hacer tanto trámite para conseguir algo (...) al año siguiente (...) dicen que va a costar demasiado, van a perder tiempo y nada*

*va a resultar (...) menos personas se van a poner en la lista para poder hacer un centro de alumnos” (110:110, G1)*

Condiciones para la participación: desde la perspectiva de los estudiantes, más que condiciones que promovieran la participación en el Liceo existían muchas dificultades para participar. Estas transitaban entre las relaciones con los adultos y entre ellos mismos, así como también con el marco normativo y las competencias que carecían o necesitarían para participar.

La situación relatada indicó que carecían del apoyo de los adultos, además de la disposición de recursos económicos. Los jóvenes vincularon estos elementos con las principales dificultades para participar en tanto no podían realizar lo que les interesaba por falta de dinero. A la vez que observaban que los adultos tampoco los apoyaban para buscar el financiamiento necesario, como se observa en las siguientes situaciones:

*“Es que te dicen: ¡no creo que sea posible!” (50:50, G1)*

*“La idea es que yo voy donde el director, le propongo una idea y me dice que no, pero yo voy de nuevo e insisto e insisto hasta que me diga que sí” (224:224, G1)*

*“El liceo tampoco apoya a la directiva (del Centro de Alumnos), porque uno por ejemplo se pueden presentar hartos alumnos y el liceo no aporta nada” (122:122, G1)*

*“pero nadie va a perder el tiempo y gastarse (...) más encima te dicen hazlo pero con un pero, o sea no va a ser 100% tampoco” (48:48, G2)*

Según se observa a continuación, los jóvenes criticaron falta de apoyo de los pares, el desgano y desinterés en los asuntos estudiantiles, pero especialmente la desvalorización de quienes intentaban participar en las organizaciones de estudiantes:

*“Igual es porque si uno está en el centro de alumnos dicen: no hicieron nada, no hicieron nada, y si hace algo: buuu hicieron la mitad, hicieron la mitad. Y nadie ve lo que se hace” (111:111, G1)*

*“Eso es frustrante sí, porque no hacen nada y después te lo critican, por eso igual es frustrante y caleta de gente se desmotiva en participar de esas actividades... ellos (los pares) sentados felices recibiendo, pero al momento de participar no está ni ahí, uno trabaja le da y te alega” (100:100, G2)*

*“el consejo de curso no ocupamos bien el tiempo porque nunca hablamos de estas cosas, siempre estamos ahí sentados escuchando música, hablando” (240:240, G1)*

Igualmente, relacionado con la visión negativa y la carencia de apoyo de los pares, los jóvenes expresaron características que según ellos carecían, especialmente competencias y actitudes que valoraban para participar, pero que no poseían todos. Como se puede observar en las siguientes citas:

*“(ellos) Son como personalidades más llamativas, salen fuera de lo común, no son como todos los normales que nos quedamos en silencio no más” (80:80, G2)*

*“El presidente debe pararse allí y decir “ya silencio” y empezar” (254:254, G1)*

Finalmente, como se observa a continuación, sobre las condiciones para participar, el marco normativo fue vinculado a todas las dificultades anteriores como un conjunto de impedimentos establecidos, al igual que la falta de espacio físico que se sumó a las ausencias presentadas anteriormente:

*“Nunca se dan los espacios acá, por ejemplo queremos hacer una actividad aparte del curso y no se puede, porque no hay salas ni nada” (44:44, G1)*

*“tenemos ciertas reglas, los horarios, el espacio, miles de cosas” (54:54, G1)*

*“si nos dieran apoyo, uno diría el liceo nos daría un permiso así para vender cosas en los recreos (...) lo que tú quieras vender para ayudar, pero es que en realidad no, no se puede, pero, pero, pero” (136:136, G1)*

*“Que no se puede hacer mucho, que hay muchas reglas para hacerlo, que hay que hacer muchos papeles, que el director no siempre está de acuerdo porque en realidad son normas y no hay financiamiento para eso tampoco.”(24:24, G2)*

e) Entrevistas a directivos y profesores: las entrevistas realizadas en el liceo fueron a uno de los tutores de las clases investigadas que paralelamente ejercía como profesor asesor del Centro de Estudiantes; una docente que coordinaba el seminario de liderazgo a la vez que daba asignaturas en los niveles investigados; el director y la encargada de orientación del centro. La información se presenta a continuación según las categorías correspondientes:

Acciones e ideas asociadas a la participación: los adultos identificaron la participación de los jóvenes con las actividades de diversión o presentaciones artísticas, sin embargo según los mismos adultos esas acciones eran insuficientes, como se puede leer en las siguientes citas:

*“es poco los momentos de participación que tienen los jóvenes, para los aniversarios hacen debates, el congreso en que yo misma participé, (...) aquí se hace poco, yo creo que se hace solamente para el aniversario del liceo, (...) los niños pueden participar en los actos cívicos que se hacen por nivel una vez al mes, entonces ahí los alumnos muestran las capacidades que tienen en distintos ámbitos” (8:8, Profesor 1)*

*“cuando se dan espacios de participación y se les llama a los alumnos a participar por ejemplo en talleres, nosotros tenemos hartos talleres aquí por ejemplo taller de danza, taller de arte, talleres deportivos y algunos otros (...) a veces generan ellos sus propios talleres, pero principalmente talleres deportivos, el uso del tiempo libre, entonces ahí sí participan.” (18:18, Profesor 2)*

Otro ámbito de acciones participativas correspondió a la representatividad a través del Centro de Estudiantes o las Directivas de Curso, ambos grupos actuarían principalmente en las actividades descritas anteriormente. Los adultos coincidieron en destacar que esos grupos no eran masivos ni activos, que no eran relevantes para el funcionamiento del centro. Sin embargo, estaban realizando esfuerzos para transmitir lo

positivo de estas organizaciones a los demás jóvenes y así alcanzar mejores niveles de participación, como se expresa a continuación:

*“en mi experiencia para qué sirven estas directivas (...) para organizar un día del alumno, tal vez un paseo y ese es su límite, el profesor jefe debe trabajar muy cercano a ellos para poder ayudarlos a trabajar”* (14:14, Profesor 2)

*“la participación está dentro de los subcentros de representantes de cada curso y está el centro de alumnos que no tiene, o sea se pretende que tenga participación, pero la verdad de las cosas es que falta todavía. Y falta porque los alumnos como que no están preparados, o sea faltan alumnos de mayor poder de decisión, alumnos más líderes (...) falta formar líderes positivos en ese aspecto, son pocos y no participan.”* (18:18, Profesor 1)

*“Desde el año pasado (...) me reúno periódicamente con la directiva porque yo estoy consciente de que faltan instancias (...) yo espero que también sea un espacio que ellos aprovechen, y ahí compartimos, conversamos, se informan, me hacen planteamientos, ahora sí no instituido o institucionalizado.”* (16:16, Directivo 1)

Otro aspecto que los adultos relacionaron con la participación de los jóvenes fueron los modos en que ocurría dicha participación. En ese punto coincidieron en expresar cierta disconformidad con el modo de participar de los jóvenes, como se entiende desde las frases siguientes:

*“en los consejos escolares ellos pueden participar la directiva por lo menos el centro de alumnos, tienen derecho a voz, entiendo que no tienen derecho a voto, pero como los temas de consejo escolar muchas veces son temas bastante áridos para ellos generalmente yo los he visto asistir, pero no participar porque no manejan los temas.”* (20: 20, Profesor 2)

*“pero la participación en la clase expositiva que ellos hagan preguntas, ya ahí, se duermen un poquitito, ahí les cuesta más expresarse”* (13:13, Directivo 2)



Sentido de la participación: los adultos expresaron un sentido de la participación empapado por las descripciones anteriores, específicamente en lo que se refería al sentido de la participación para los jóvenes. Comentaron que el modo en que ocurría la participación defraudaba y desilusionaba a los mismos estudiantes, porque algunos se esforzaban para hacer actividades y animar a sus pares, pero con el paso del tiempo se veían afectados en su propio rendimiento académico. Esa situación reduciría el interés por continuar desarrollando actividades por lo tanto el sentido de participar se vincularía a dificultades y principalmente a la adversidad de una realidad que no apoyaba a los jóvenes, como se puede leer a continuación:

*“Los resultados de la gestión que ellos tienen, no responde a las expectativas con las que ellos inician el cuento, entonces de repente hay mucho desencanto, muchas amarras, muchas trabas y bueno por otra parte ellos ven que tienen que rendir en la parte académica y un trabajo consciente, un trabajo acabado en el centro de alumnos implica mucho tiempo y nos ha pasado como experiencia que chicos que han tenido harta iniciativa, harto desplante para enfrentar a sus compañeros empiezan a bajar notas (...) entonces es complicado para los mismos chicos participar por eso mismo porque ven espacios poco claros de participación.” (10:10, Profesor 2)*

Esta problemática situación también afectaría a los adultos porque les habría demostrado ciertas carencias profesionales para intentar promover la participación de los jóvenes, según se puede observar en las siguientes citas:

*“Falta espacios de capacitación tanto para el profesorado que tiene a cargo este tema que muchas veces actuamos por intuición, por las ganas que tenemos” (30:30, Profesor 2)*

*“hay que sacar un producto, entonces casi nadie se quiere arriesgar porque con tan poco tiempo si el producto no sale es mal evaluado” (9:9, Directivo 2)*

Por otra parte como se puede leer a continuación, a nivel de liceo se valoraría la participación porque les permitiría mostrar una imagen positiva del centro al exterior. De este modo, si se logran cuidar aspectos de la identidad y vulnerabilidades de los jóvenes, el centro podría presentar una buena imagen en el entorno:

*“aquí se les da en los colegios participación en los concursos, entonces se les dice quién quiere participar, pero siempre participa el mejor porque se supone que representa al colegio y el colegio tiene que salir bien parado, con una buena imagen.”*

(4:4, Directivo 2)

*“A través de la participación la institución se da a conocer en otros ámbitos que no son solamente internos si no que pueden salir hacia el exterior a través de debates, muestras, que se presentan en otros lugares.”* (6:6, Profesor 1)

Condiciones que permiten o limitan la participación de los jóvenes: por último, respecto a las condiciones que permitían o limitaban la participación de los jóvenes en sus instituciones educativas. Los adultos de este centro explicaron que existían competencias que permitían una buena participación, pero en el caso de los estudiantes del liceo esas competencias no se habrían desarrollado lo suficiente. Consideraron que esas capacidades podrían haberlas desarrollado antes de llegar al centro, a la vez que evidenciaron que tampoco a lo largo de los cuatro años de educación los jóvenes las desarrollaban, sino hasta salir del centro. Como se puede observar en las siguientes citas:

*“los jóvenes nuestros cuando entran al colegio vienen con ciertas capacidades (...) conductas de entrada y obviamente cuando se van del colegio son personas completamente distintas, son más sociables, han desarrollado sus habilidades sociales, su postura, su responsabilidad, sus capacidades para responder a requerimientos de la institución, son absolutamente mejor cuando se van, entonces ahí yo creo que su participación, su actuar en el colegio rinde sus frutos”* (22:22, Directivo 1)

*“es muy difícil trabajar con alumnos que no tienen esa cultura de trabajar organizativamente, entonces si uno como profesor los deja solos que ellos organicen sus espacios, sus discusiones, generalmente esto termina en una cosa distinta a la que se proponían, en desorden habitualmente o desinterés” (14:14, Profesor 2)*

Así también a continuación se observa que estas incompetencias e insuficiencias igualmente las relacionaron con sus propios roles, e indicaron que les costaba motivar para que hubiese más participación:

*“Yo creo que tiene que mejorar (...) tienen que comprometerse más y a la vez a lo mejor nosotros tenemos que ser lo suficientemente efectivos para generar las acciones que a ellos más les interesan, porque a veces nosotros tenemos una mirada de adulto pero nos olvidamos de ellos” (6:6, Directivo 1)*

*“Se supone que la música era un buen enganche para que los chiquillos tuvieran una buena participación y que los pudiéramos sentar y todo, entonces yo veía que ahora egresaron los músicos y nos quedamos hasta ahí no más.” (6:6, Directivo 2)*

La situación descrita fue considerada una limitante de la participación, a lo que se le sumarían otras condiciones como el marco normativo, las leyes y contratos. Según los adultos todos esos aspectos afectarían a nivel global el desarrollo de la participación, impidiendo renovar aquello que desearían mejorar, como se puede observar en las frases siguientes:

*“la situación de vida de nuestros estudiantes también yo creo que tiene que ver en cierta medida, niños que necesitan trabajar, que necesitan acompañar a sus familias, a sus padres (...) uno de repente les puede ofrecer en espacios que significan más sacrificio, más tiempo o mucho más tiempo, etcétera.” (8:8, Directivo 1)*

*“hay talleres por ejemplo de danza o deportes, pero talleres de participación ciudadana, que debiera haber, donde los niños se expresen más, no hay. Y no hay*

*porque no hay horas de colaboración, el profesora está con sus horas de clases copadas y no hay horas para abordar eso.” (10:10, Profesor 1)*

*“hoy día el contrato de los profesores se ajusta a su hora aula solamente, si al profesor le quedan 45 ó 50 minutos entonces les dicen (...) arme una academia de algo, ya de baile, de canto, de lo que sea y nosotros sabemos que eso implica ensayos, encuentros, ensayos, encuentros” (9:9, Directivo 2)*

*“cada vez se está dando más, yo tenía un nombre para eso pero es muy peyorativo, no puedo decirlo, pero es que cada vez se está dando más...asistencialidad. (...) tampoco motivan a los chiquillos a salir adelante” (27:27, Directivo 2)*

*“tienen poca capacidad de decisión y eso genera frustración, eso genera frustración porque cada vez que tienen que hacer algo tienen que golpear muchas puertas, qué se yo nos encontramos con falta de recursos, cómo generamos recursos, tenemos que organizar una actividad para hacer esa actividad hay que pedir permiso en dos o tres partes distintas y de esas dos, tres, cuatro partes donde van a golpear, la mitad de ellas les dicen que no.” (28:28, Profesor 2)*

### 5.2.1.3 Valoración general de la participación de los jóvenes en el Liceo San Pedro

En el liceo la participación de los estudiantes se caracterizó por ser una participación de acciones, las cuales realizarían con poca frecuencia en los distintos ámbitos indagados: académico, gestión del centro, barrio o entorno y en organizaciones representativas. Principalmente destacó la participación en el desarrollo de asignaturas como único espacio donde ocurrían este tipo de acciones, según las respuestas de los jóvenes en el cuestionario.

A su vez, los jóvenes indicaron en el cuestionario que preferían una participación asamblearia. Aspecto que según quienes participaron en los grupos de discusión no

vivían en la experiencia educativa cotidiana en el liceo, situación que reiteraron los adultos entrevistados. De este modo, adultos y jóvenes coincidieron en que habría una participación ideal, una aspiración de cómo deberían ser las acciones participativas, pero no se vivía en la realidad. Así la realidad presentada por los dos grupos mostró una participación centrada en las actividades de aniversario o actos esporádicos, que tampoco lograba convocar a la mayoría de los estudiantes.

Ante la realidad descrita, los jóvenes demandaban precisamente lo que más vincularon a la idea de participación en el cuestionario: valores como comprometerse y cooperar. Al parecer, según los propios jóvenes, la participación que se vivía en el centro carecía de estos valores, en tanto no había compromiso, apoyo ni cooperación entre los estudiantes. Como también indicó el profesorado, que insistió en reiterar que los jóvenes no poseían las capacidades para participar activamente en los cargos de representación ni sabían ejercer liderazgos. Igualmente mencionaron que ellos no sabían cómo promover esas competencias.

Un punto de desencuentro importante en los datos obtenidos fue que los jóvenes esgrimieron una falta de claridad en los roles que deberían cumplir en las organizaciones representativas. Al mismo tiempo criticaron acciones que relacionaban con hacerse cargo las necesidades económicas del liceo como arreglar los servicios higiénicos, porque eran asuntos ajenos a su responsabilidad, aunque les afectaba en el día a día. Sin embargo los adultos no mencionaron esos asuntos, sino que destacaron las carencias de los estudiantes para ejercer liderazgos. Como remediales los adultos proponían desarrollar la motivación a través de seminarios u otras actividades, pero conscientes de que la burocracia del liceo y su entorno desmotivaban a los jóvenes.

Evidentemente los adultos y los jóvenes se refirieron a asuntos dispares de la participación, los primeros deseaban encontrar canales que les permitieran promover un estilo de organización estudiantil y perfil de egreso. Quizás como relataba el *Proyecto*

*Educativo y Reglamento Interno*, un ideal de un estudiante que conociera los derechos y deberes del centro y que se comportara acorde a ello. Situación que según los docentes permitiría avanzar hacia una educación integral, es decir a la formación de un egresado hábil socialmente y que a futuro desempeñe un rol relevante en su contexto.

Los estudiantes por otra parte, deseaban ser más activos en el presente y experimentar durante el tiempo que estaban en el liceo, actividades que motivaban a participar. Igualmente esperaban y ansiaban la conformación de organizaciones representativas inclusivas que efectivamente interviniesen en el colegio. Esta mejora, según los propios estudiantes que participaron de los grupos de discusión, dependía del apoyo de los adultos y de la institución, porque necesitaban espacios y recursos económicos, pero también del apoyo de los pares.

Finalmente, los documentos del centro eran una aspiración para las situaciones que describieron ambos grupos de este colegio, en tanto perfilaban un ideal futuro de la juventud. A la vez que explicaban que, para un funcionamiento adecuado, los jóvenes debían adecuarse a roles, cargos y modos de proceder en cada uno de esos cargos. Aspectos que no se desarrollaban en el centro.

En conclusión, la participación en este centro parecía estar caracterizada por las sensaciones de insuficiencia, incapacidad y deseos de cambios. Según la información recabada, los cambios podrían devenir desde una intervención como el Seminario de Liderazgo, pero en este seminario no se invitaba a todos los estudiantes, sino que a los que podrían destacar. De este modo se continuaba reproduciendo un círculo vicioso de la participación, donde según los instrumentos cuantitativos y cualitativos, los jóvenes percibían que no participaban directamente en su centro, ya fuera por sus propias debilidades o por la gestión del centro. Así se anulaba un posible sentido positivo de la participación dentro del centro, situación que para los adultos correspondía a un desinterés y limitado desarrollo de habilidades para participar en los jóvenes.

## 5.2.2 *Colegio San Rafael*

### 5.2.2.1 Descripción del centro

El Colegio San Rafael fue fundado en 1931 por una congregación de religiosas y como una institución de educación privada, pero desde la década del 70 la administración del centro se encuentra en manos del Obispado de la ciudad. El Obispado continúa siendo el sostenedor económico del centro a través de la Fundación Juan XXIII, de forma compartida con el Municipio de Los Ángeles, por lo que adquirió el carácter de concertado. La dirección del centro es ejercida por laicos desde hace 10 años.

El centro funcionó en un edificio histórico ubicado en el centro de la ciudad de Los Ángeles, hasta que el terremoto de febrero del 2010 generó daños irreparables en el edificio. Por estos motivos, durante el año 2010 las clases se realizaban en otro centro de la Fundación Juan XXIII y posteriormente, desde principios del 2011, en un nuevo centro a las afueras de la ciudad, en un sitio e infraestructura donada por el Gobierno de Chile.

El centro recibe la mayoría de su matrícula general en el primer nivel de Enseñanza Media, los estudiantes provienen casi en su totalidad de otras escuelas de la misma fundación religiosa. El colegio realiza una selección de sus estudiantes a través de las calificaciones obtenidas en el periodo escolar anterior e informes de personalidad del colegio de origen. La población de estudiantes del colegio se caracteriza por pertenecer a la religión católica, aunque varios miembros del centro indicaron que dicha condición no era excluyente para ingresar al centro.

El colegio, según sus miembros, se caracterizaba por reunir a un equipo de profesores que había establecido relaciones de amistad, como fruto de encontrarse

trabajado juntos más de 10 años. Igualmente destacaron la familiaridad en las relaciones entre estudiantes y profesores. También los miembros del centro describieron un sello y espíritu San Rafael que los unía. En este sello se encontrarían valores como preocuparse por los demás, ser amables, alegres, comprometidos con el colegio y el entorno social, pero principalmente desarrollar liderazgos que impactaran positivamente en la sociedad.

Este centro fue seleccionado por presentar un amplio número de actividades extra curriculares en las que estaban involucrados masivamente los jóvenes del centro. Estas actividades se desarrollaban en ámbitos deportivos, religioso y de cooperación o solidaridad. Junto a ello promovían a nivel institucional actividades solidarias sistemáticas por curso o nivel y también actividades lúdicas para los estudiantes pero organizadas por el Centro de Estudiantes. Junto con estas características el centro accedió a colaborar con la investigación.

#### 5.2.2.2 Descripción de la participación de los estudiantes en el centro

a) Análisis documental: el centro facilitó dos documentos para esta investigación, específicamente el *Proyecto Pedagógico y Plan Anual Operativo* que se reunían en un solo documento y el *Manual de Convivencia*. De ambos documentos se extrajo la información relativa a la participación de los estudiantes, según se presenta en las siguientes tablas:



**Tabla 27.** Análisis de la participación en Proyecto Educativo y Plan Operativo

Colegio San Rafael.

<b>Información bibliográfica</b>	
Nombre documento:	Proyecto Pedagógico, Plan Anual Operativo
Fecha de elaboración:	2009-2012
Contenido:	Plan Operativo Fundamentación/ diagnóstico Propuesta 2011 Estructura Plan Operativo 2011
<b>Aspectos relevantes para la participación de los estudiantes</b>	
<p>- La introducción al Plan Operativo expresa el objetivo de que el <i>“ideario de la institución sea el motor de la gestión escolar, con uso eficiente de tiempos y espacios.”</i> (2009-2012: 2)</p> <p>- La fundamentación se refiere a la búsqueda de generar en los estudiantes aprendizajes de orden superior, a través de cuatro áreas prioritarias: Educación de la fe y formación personal; Gestión pedagógica; Convivencia escolar; Difusión y extensión de actividades del colegio (2009-2012: 3).</p> <p>Específicamente en Gestión se indica que los esfuerzos están abocados a <i>“rescatar a todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas, con sus competencias en formación y teniendo como objetivo que todas las instancias educativas dentro de nuestra comunidad están íntimamente enlazadas con el éxito académico, personal y social de cada uno de ellos”</i>. Respecto a Convivencia Escolar señala que <i>“Los tiempos han cambiado y el modelo de disciplina para hoy, no es una excepción. Sin embargo levantar una propuesta en este sentido requiere, fundamentalmente un trabajo mancomunado de todos los actores del sistema. Nosotros nos jugamos por esta línea de trabajo.”</i> (2009-2012: 4)</p> <p>- Para evaluar el logro de Aprendizajes de Orden Superior se destacan tres elementos: revisión de instrumentos de evaluación; bitácora de departamentos; productos. Por productos se define <i>“varias instancias que evidencian, desde un punto de vista cualitativo, la calidad y progresión de los aprendizajes de nuestros alumnos. Entre ellos podemos mencionar: Encuentro coral; Día de la Chilenidad; Muestra folklórica organizada por alumnos y alumnas de NM4; Olimpiadas de Ciencias; Taller Científico; Gestión del Centro de Alumnos; Celebración de aniversario organizado por el Centro de Alumnos; Encuentro disciplinario a nivel de alumnos y docentes, de taller de Fe y Ciencia.”</i> (2009-2012: 4-5)</p> <p>- Respecto a la estructura del Plan Operativo, entre las áreas prioritarias se encuentra la Gestión Escolar, para la cual las actividades organizadas buscan desarrollar tres objetivos: Readecuar la planificación a los requerimientos curriculares del momento, Integrar nuevas estrategias al trabajo dentro y fuera del aula e Incrementar los resultados académicos (2009-2012: 13- 15). Sobre el área de Convivencia Escolar, se determinan dos objetivos: Internalizar el reglamento de convivencia escolar a través de la revisión y capacitación sobre el documento con los distintos estamentos, entre ellos los alumnos y Generar un ambiente propicio para la buena convivencia escolar a través de talleres de liderazgos, foros con relatores externos, implementación de actividades culturales, deportivas y recreativas (2009-2012: 16- 17). Otra área prioritaria corresponde a la Difusión y extensión de actividades del colegio para lo cual los objetivos son: Informar a la comunidad los logros obtenidos durante el año académico y Promover la participación de los alumnos en distintas instancias o actividades. Estas actividades e instancias corresponden a concursos, campeonatos y olimpiadas. Otro objetivo de esta área es Generar actividades que permitan el desarrollo de talentos y valores en los alumnos, tales como debates, teatro, concursos de conocimientos, encuentros sobre fe y ciencia y premiación de las actividades extraprogramáticas (2009-2012: 18-20).</p>	

**Tabla 28.** Análisis de la participación en Manual de Convivencia.

<b>Información bibliográfica</b>	
Nombre documento:	Manual de Convivencia
Fecha de elaboración:	Sin fecha
Contenido:	<p>Introducción</p> <p>Párrafo 1: De los deberes del colegio</p> <p>Párrafo 2: De los padres y/o apoderados</p> <p>Párrafo 3: De los derechos y deberes fundamentales del alumno</p> <p>Párrafo 4: De los procedimientos</p> <p>Párrafo 5: Tipificación de faltas y sanciones</p> <p>Párrafo 6: Situaciones especiales</p> <p>Párrafo 7: Difusión del Manual de Convivencia</p> <p>Nota final</p>
<b>Aspectos relevantes para la participación de los estudiantes</b>	
<p>- La introducción explica que el Manual responde a las demandas por <i>“un énfasis en la convivencia democrática entendida como una oportunidad para construir nuevas formas de relación inspiradas en los valores que inspiran nuestro Proyecto Educativo Institucional: respeto, esfuerzo y responsabilidad, veracidad y solidaridad.”</i> al mismo tiempo se indica que <i>“fue elaborado con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad. Para su construcción se reunieron los grupos representativos del colegio, es decir, el Consejo General de Profesores y las Asambleas de Microcentros de Padres y Apoderados. El aporte de los alumnos se hizo mediante jornadas especiales en las cuales se estudió y analizó el manual”</i> (Sin fecha: 1)</p> <p>- En los deberes del centro se indica que <i>“14) El Colegio velará porque los alumnos(as) representen públicamente a éste toda vez que la convocatoria haya seguido conductos formales y que la dirección así lo determine. En cada ocasión, los padres serán informados y cuando proceda se solicitará autorización de los mismos.”</i> (Sin fecha: 2)</p> <p>- Respecto a los derechos y deberes de los estudiantes se señala <i>“1. No ser discriminado por razones étnicas, sociales, políticas, culturales o religiosas; 2. Ser tratado con respeto y consideración por sus pares, profesores y demás miembros de la comunidad educativa; 3 Ser recibido por sus profesores, Inspector General, Coordinadora Académica. y/o Director para ser escuchado en sus peticiones o sugerencias siempre que éstas sean formuladas en forma correcta y oportuna; 4. Consultar a sus profesores sus dudas tanto dentro de la sala de clases como fuera de ella en horario que éstos dispondrán para tales efectos; 5 Conocer el sistema de evaluación al que será sometido, el calendario de pruebas y el contenido que se evaluará en ellas; 6 Recibir su prueba corregida y consultar en caso de discrepancia en puntaje, nota o aspectos evaluativos; 7. Conocer el resultado de sus evaluaciones al menos una clase antes de que le apliquen la siguiente; 8. Conocer alternativas de actividades extraescolares a las que podrá integrarse de acuerdo a sus propios intereses, no pudiendo optar a más de dos, dependiendo de su rendimiento; 9. Participar activamente en la discusión y elaboración del Manual de Convivencia Escolar, siendo responsabilidad del Colegio asegurar su correcta difusión al inicio del año lectivo a través de las instancias de que se dispone para estos efectos: Centro de Alumnos, Directivas de Microcentros, Representante ante el Consejo Escolar; 10. Conocer las anotaciones tanto positivas como negativas que se registren en su hoja de vida.”</i> (Sin fecha: 6-8)</p> <p>- Sobre los deberes de los estudiantes se indica <i>“Corresponde al alumno/a: 1. Demostrar respeto hacia la enseñanza de la fe católica; 2. a) Presentarse correctamente uniformado (Limpio, varones pelo corte tradicional y rostro afeitado) a sus actividades escolares. b) Acoger las opiniones de los demás aunque no concuerden con las propias. c) Contribuir con su lenguaje,</i></p>	

gestos y actitudes a una sana convivencia. d) Demostrar autocontrol privilegiando el diálogo en situaciones conflictivas; 3. a) Aceptar las normas que favorecen el bien común. b) Contribuir al mantenimiento y cuidado de la infraestructura puesta a su disposición; 4. a) Asistir regularmente a todas las clases y actividades programadas por el colegio. b) Cumplir con los horarios establecidos por el Establecimiento para su jornada de clases: c) Cumplir sistemáticamente con su trabajo escolar; 5. Presentar sus trabajos y evaluaciones en los tiempos establecidos; 6. Proceder con honradez en sus tareas y evaluaciones; 7. Justificar inasistencias a clases u otras actividades programadas por la Unidad Educativa con el apoderado titular o suplente; 8. a) Colaborar en actividades que beneficien su aprendizaje y el de sus pares. b) Asistir a todos los actos oficiales del Colegio o aquéllos en los que éste deba presentarse como institución. En este tipo de actividades las normas del presente manual cobran plena vigencia en lo relativo a disciplina; 9. a) Trabajar en equipo haciendo aportes positivos a los demás. b) Participar en los proyectos y actividades del curso y/o colegio.” (Sin fecha: 6-9)

- Para referirse a los procedimientos ante el incumplimiento de los deberes expresados, además de las faltas que atenten contra los valores de Respeto; Esfuerzo y responsabilidad; Veracidad y Solidaridad. Se indican los siguientes pasos a seguir: A) conversación con el/la alumno/a por parte del docente o funcionario que vio la falta o responsable. B) registro de la falta en sección de asignatura del libro de clases. C) si en la hoja personal de un/a alumno/a hay dos o más observaciones relativas al incumplimiento de esta norma, el apoderado será citado con el/la alumno/a al establecimiento para informarse de esta situación. D) si el apoderado citado no asiste al establecimiento se registrará su ausencia en el respectivo libro de clases. E) en caso de ausencia del apoderado en una segunda citación, éste deberá concurrir a una entrevista con el Inspector General y el Director del establecimiento. F) si esta conducta se reiterara, el/la alumno/a será derivado a orientación para iniciar un proceso de acompañamiento. G) los casos derivados a orientación serán comunicados al cuerpo docente en consejo. (Sin fecha: 9-14)

- Por último la Nota Final indica que “cualquier situación de Convivencia Escolar no contemplada en este Manual será resuelta por el Equipo Directivo” (Sin fecha: 19)

- El Manual es firmado por el Apoderado y el Alumno

Los documentos del centro presentaron un marcado énfasis a valorar y promover en los ámbitos de convivencia, un ideario claro y definido. Este ideario comprendía los valores que el colegio destacó como importantes, especialmente el respeto.

El respeto fue indicado como un valor fundamental para una buena convivencia, a la vez que era comprendido como una expresión de la fe y una forma de ser parte del centro, a través de la implicación en actividades. En este sentido el proyecto de centro y el *Manual de Convivencia* convergieron en que desde el acuerdo entre las distintas partes de la comunidad educativa se podía sostener la práctica del ideario valórico del centro.

El énfasis y explicitación de la metodología del acuerdo a través del diálogo y el cumplimiento de conductas, fueron evidentes en ambos documentos. En específico el *Manual de Convivencia* destacó entre los derechos y deberes de los estudiantes que debían comportarse de un modo que hiciera posible cumplir con los ideales del centro.

b) Principales resultados de los cuestionarios: a continuación se presentan los resultados marcados por los jóvenes del Colegio San Rafael.

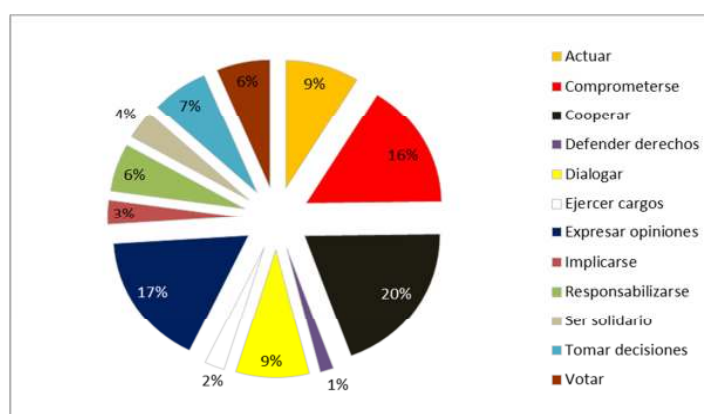
La tabla 29 expresa las tendencias de los 83 jóvenes que respondieron el cuestionario sobre la percepción de la participación por ámbitos. En ella se reflejaron una alta valoración a la participación en el ámbito de Convivencia, el cual concentró más de un 80% de respuestas entre Bastante y Mucho. También se percibió una alta valoración a las acciones que realizaban los mismos estudiantes a nivel de Organización estudiantil, en comparación con los demás ámbitos preguntados. Ya que se les preguntaba por asuntos como la posibilidad de expresar inquietudes ante sus tutores o representantes estudiantiles y utilizar el espacio de tutoría para asuntos considerados importantes.

Los ámbitos de Gestión de centro y Barrio fueron en los que menos participación identificaron los estudiantes consultados, lo que se demostró a través de la agrupación de respuestas como Poco y Algo. Finalmente el ámbito Académico que abordaba la participación e intervención en el desarrollo de asignaturas y elección de contenidos o metodologías para las clases. Indicó que los jóvenes percibían su participación en este espacio como a nivel de Algo, y en menores porcentajes Poco y Bastante.

**Tabla 29.** Promedio porcentajes para acciones realizadas en distintos ámbitos.

CSR	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Académico	9,0	24,7	34,3	24,1	7,8
Barrio	28,5	33,3	26,5	9,6	2,0
Convivencia	0,0	0,6	13,5	44,6	41,4
Gestión centro	12,9	27,0	29,8	25,0	5,2
Organización estudiantil	2,4	5,5	24,2	45,5	22,4
Tiempo Libre	3,6	28,9	39,8	18,1	9,6

La siguiente gráfica (figura 5) indica las palabras que los jóvenes prefirieron como definición de participar. Así estos estudiantes las palabras que más vincularon a la definición de participar fueron Cooperar con un 20% de selecciones entre los 83 estudiantes, seguida de Expresar opiniones (17%) y en un tercer lugar Comprometerse (16%). La primera y tercera preferencia correspondían a valores, en cambio la tercera reflejaba una acción individual. De este modo se pudo identificar que para los jóvenes que respondieron el cuestionario en este centro la idea de participar se asociaba mayormente a valores que a acciones. A la vez que en ningún caso se relacionaría con asuntos de derechos y deberes como Votar o Ejercer cargos.



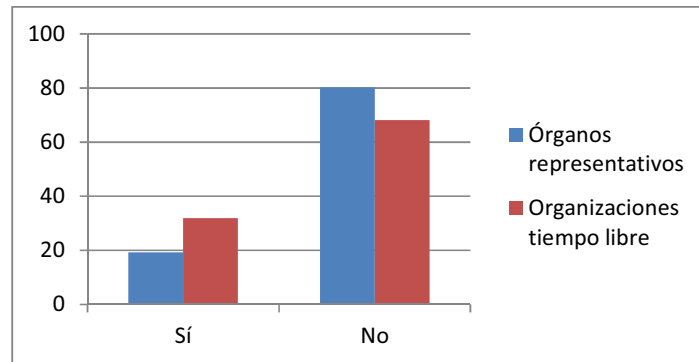
**Figura 5.** Porcentaje palabras que definen como participar.

La tabla 30 expresa cuáles fueron los tipos de participación preferente para los jóvenes en los distintos ámbitos. De ella se desprende que en los ámbitos Académicos y de Tiempo libre la más marcada fue la participación Asamblearia, correspondiente a la toma de acuerdos y el ejercicio de la deliberación. Esta respuesta varió en el ámbito de Barrio, porque predominó la valoración de una participación de tipo Divergente o fuera de la norma, la cual también fue destacada para el ámbito de Gestión del centro. También un porcentaje importante de jóvenes se inclinó por la participación Representativa para los ámbitos Académicos y de Tiempo libre.

**Tabla 30.** Porcentaje tipos de participación preferentes por ámbitos.

CSR/Ámbitos	Tipo de participación (%)			
	Autoritaria	Asamblearia	Representativa	Divergente
Académico	8,4	36,1	31,3	24,1
Tiempo Libre	4,9	61,7	32,1	1,2
Gestión de centro	18,5	33,3	16,0	32,1
Barrio	24,4	22,0	12,2	41,5

Por otra parte, los estudiantes de este centro se caracterizaron por haber presentado bajos porcentajes de participaciones anteriores, especialmente en órganos escolares representativos. Pero, a lo menos un 31,9% indicó que tuvo participaciones en organizaciones del tiempo libre previo a responder al cuestionario, como se indica en la siguiente gráfica (figura 6):



**Figura 6.** Porcentajes de experiencia de participación anterior.

Por último, la tabla 31 indica los porcentajes de acciones participativas realizadas por los jóvenes durante los 12 meses previos al cuestionario. A partir de ella se comprendió un 79,5% de los jóvenes habían participado activamente en una asignatura, único porcentaje altamente relevante dentro de las tres opciones consultadas. En segundo lugar (39%), correspondió al haber realizados debates en clases, metodología de evidente carácter participativo, en lo que concernía al ámbito Académico.

Respecto al ámbito de Barrio, los jóvenes indicaron las acciones consultadas eran mínimamente efectuadas. En base a lo anterior, se infirió que las acciones participativas se realizarían principalmente en el centro y no en red con otras organizaciones del entorno.

Para el ámbito de Gestión del centro, los jóvenes indicaron que el 41% de ellos sí había participado en el cumplimiento o redacción de las normas del centro, pero no así en el Consejo Escolar, en el cual habían participado solamente un 18,1% de los 83 estudiantes. Respecto a las acciones que podrían haber realizado los jóvenes en el ámbito de Organizaciones representativas estudiantiles, destacó el uso del espacio de tutoría para solucionar conflictos y transmitir información. Ambas acciones tuvieron un alto porcentaje de respuestas positivas, con lo cual se identificó que este espacio sería

un lugar en el que efectivamente los jóvenes del colegio podrían intervenir en los asuntos de su interés.

Finalmente en el ámbito de Tiempo libre las acciones que mayormente habían realizado fueron donar o recibir dineros para una causa humanitaria externa al colegio con un destacado 71,1 %. En segundo lugar, casi en una misma cantidad dos acciones: asistir al colegio en tiempo libre para usar espacios comunes (31,3%) y organizar actividades extracurriculares con distintos miembros del centro (31,7%). Las tres opciones permitieron comprender que existía una vinculación con el centro de un porcentaje de los estudiantes, pero la tendencia mayoritaria reveló también el reconocimiento activo de las necesidades económicas de los demás.

**Tabla 31.** Porcentaje acciones participativas por ámbitos, realizadas durante los últimos 12 meses.

<b>Académico</b>	<b>CSR</b>	<b>No</b>
En debates durante las asignaturas	39,0	61,0
En una asignatura preguntando y trabajando	79,5	20,5
Proponer forma de evaluar contenidos	26,8	73,2
<b>Barrio</b>		
En el barrio representando al Instituto	10,8	89,2
Representando al Instituto ante Ayuntamiento/Municipio	9,6	90,4
<b>Gestión centro</b>		
En cumplimiento o redacción de normas del Instituto	41,0	59,0
En el Consejo Escolar	18,1	81,9
<b>Organización representativa</b>		
Difundir actividad en el Instituto en sitios web, carteles, etc.	43,4	56,6
En asambleas de clase para solucionar problemas de todos	53,7	46,3
En grupos de discusión sobre temas políticos que nos afectan	8,4	91,6
Organizar una actividad para la clase en tutoría/consejo de curso	42,2	57,8
Presentarse a un cargo representativo en el Instituto	21,7	78,3
Solucionar problemas con pares en tutoría/consejo de curso	81,9	18,1
Transmitir información importante en tutoría/consejo de curso	63,9	36,1
<b>Tiempo libre</b>		
Asistir al Instituto en tiempo libre para usar espacios	31,3	68,7
Donar o recibir dineros para causas humanitarias externas	71,1	28,9
En actividades de protesta con amigos del Instituto	12,0	88,0
Firmar una petición o manifiesto sobre temas sociales, políticos o religiosos	9,6	90,4
Organizar actividades extracurriculares con distintos miembros del Instituto	31,7	68,3



c) Resultados cuestionario según análisis factorial Anova: la tabla 32 presenta las relaciones significativas halladas en el Colegio San Rafael, además de cuáles fueron los factores que provocaron esa relación.

En el Colegio San Rafael el 7,1% de las relaciones evaluadas presentó respuestas significativamente distintas entre categorías (*ámbitos-categorías*). En particular la categoría de género, mostró que las mujeres respondieron de forma más positiva en el ámbito Convivencia, ante el descriptor “Me comporto responsablemente respecto a las decisiones que tomamos”. De esta forma se evidenció que para las mujeres de este centro, la participación era relevante desde el compromiso con el acuerdo colectivo.

Respecto al nivel o clase, se manifestaron tres relaciones que resultaron significativas para 4° medio, específicamente “Podemos discutir mejoras para el instituto” (Gestión del centro), “Podemos encontrar ayuda para problemas personales...”, “Se respetan mis opiniones sobre temas sociales, políticos, religiosos” (Convivencia). Sin embargo para 3° medio solamente se encontró una relación significativa para “Organizamos actividades con distintas organizaciones del barrio” (Barrio).

Esta situación indicó que en este centro, los estudiantes de 4° medio al parecer disfrutarían de más facilidades para participar, quizás por conocer durante más tiempo el funcionamiento del colegio o por el carácter de despedida de su curso académico. También el nivel o clase, se relacionó significativamente con la percepción de encontrar ayuda. Esto reveló que los estudiantes de 4° año medio consideraban significativamente que encontraban ayuda en su establecimiento, a diferencia de los de 3° medio para los cuales esta diferencia no fue significativa.

Sobre las respuestas de los estudiantes que se expresaban en Sí y No, las restantes veinticuatro relaciones significativas se asociaron a alumnos que habían (Sí>No: 24) o

no realizado experiencias participativas, en cambio solamente 5 a quienes no las habían desarrollado (Sí<No: 5).

Para las respuestas afirmativas, destacaron los ámbitos de participación en el Tiempo libre en actividades como “Organizamos actividades del instituto en nuestro tiempo libre”, en el cual las respuestas fueron significativamente superiores en presencia de alumnos que reconocieron haber participado. Otro análisis merecieron las acciones de haber “Participado en asambleas de clase para solucionar problemas de todos”, “Proponer evaluaciones en asignaturas” y haber ejercido cargos de representante o en experiencias de tiempo libre anteriormente. Todas estas acciones indicaron que los jóvenes, que efectivamente realizaron esas acciones se vieron influidos por ellas, es decir les fueron relevantes. De esta forma podría ser que los estudiantes del centro que han estado vinculados más allá de lo académico con su instituto, es decir a través de actividades deportivas, culturales o solidarias, utilizarían el tiempo libre dentro del establecimiento. Así como también lo habrían hecho aquellos que habían vivido la experiencia de presentarse como candidatos o haber ejercido cargos como representantes de su grupo clase, colegio o en alguna organización de tiempo libre.

Igualmente destacó entre los resultados que la percepción de los jóvenes sobre un buen clima de convivencia en su establecimiento educativo se relacionaba significativamente con que los jóvenes hubiesen colaborado en el cumplimiento y redacción de normas en su colegio. De esta forma se comprendió que los jóvenes percibían un buen clima si habían colaborado formalmente con lo que les afectaba, como la elaboración de normas.

El mismo caso de acción participativa y su consecuente percepción positiva de la participación, se generó ante la percepción de que en su establecimiento se podían expresar inquietudes ante los profesores jefes o tutores, directivos, centro de estudiantes y el consejo escolar. Además de haber difundido en el propio colegio actividades por

medio de espacios como la radio escolar, sitio web y carteles al interior del establecimiento. Así se evidenció que el uso de los espacios era un indicador de participación real, que influía en la evaluación de los jóvenes de su propio centro.

Por otra parte respuestas negativas como no haber participado en actividades de protesta o manifestaciones sociales con sus pares del establecimiento se relacionaron significativamente con que se podrían desarrollar amistades positivas en el centro. De esta forma se concluyó que para los jóvenes de este centro, la valoración positiva de las amistades tendría relación con que se alejaban de los conflictos sociales.

**Tabla 32.** Relaciones significativas Colegio San Rafael.

Categorías	Ámbitos de participación														
	A.C.T.L	A.P	B.C	C.P	D.M	D.N	E.A	E.C	E.I	E.I.B	F.P	I.A	O.B	P.B	R.O
Género				1.1											
Curso					0.8		0.9						1.3		0.9
Actividad A	1.2									0.8			0.7		
Actividad B							1.1								
Asambleas de clase para solucionar problemas de todos	1.3				1.2			1.2		1.3					
Asistir colegio tiempo libre para usar espacios							1.1				1.1				
Activamente en el desarrollo de una asignatura														0.8	
Colaborar cumplimiento norma del instituto			1.1		1.2					1.3					
Realizar debates en asignaturas											1.1				
Difundir actividades en institución usando espacios									1.1						
Donar o recibir dineros para causas humanitarias							1.1								
Firmar petición o manifiesto sobre temas sociales			1.1												
Grupos discusión sobre temas políticos que afectan															0.9
Organizar actividades extracurriculares con distintos miembros o instituciones					1.2										
Organizar actividades para toda la clase en tutoría											1.1				
Otro Cargo representativo, experiencia anterior	1.3				1.3										
Proponer evaluaciones en asignaturas	1.2					1.2						1.2			
Participar en protestas con amigos del instituto		0.9													
Ejercer cargos de representante	1.2														
Tiempo libre, experiencia anterior	1.2														

d) Grupos de discusión: a continuación se presentan las categorías emanadas de los grupos de discusión realizados con jóvenes del instituto.

- Acciones e ideas asociadas a la participación: en los grupos de discusión realizados con jóvenes de los niveles de 3° y 4° Medio, destacó una concepción de la participación vinculada a las actividades que realizaban los miembros del Centro de Estudiantes y de las Directivas de Curso. Estas dos organizaciones cumplirían un rol relevante para los estudiantes, en tanto sus miembros fueron considerados activos y capaces de interferir efectivamente. Así, los jóvenes que ejercían cargos representativos podrían tomar decisiones a nivel de clase, solucionarían problemas y organizarían las actividades lúdicas tradicionales, como las de celebración del aniversario. Como se lee en las siguientes citas:

*“una instancia buena de participación es el Consejo de Curso donde todos podemos opinar, (...)es moderado por una directiva, (...) a veces no es bien aprovechada por los alumnos (...) también por ejemplo cuando hay problemas de distinta índole o se quieren hacer actividades, también se organizan charlas del Centro de Alumnos con la directiva de los distintos cursos, entonces ahí también se ve reflejada la participación de los alumnos representados por la directiva, dentro del colegio”(32:32, G4)*

Sin embargo, según los estudiantes a pesar de que los representantes han sido actores relevantes en la participación dentro del colegio, no serían portadores de las ideas o visiones de todo el grupo de estudiantes. En este punto los estudiantes coincidieron en que los escogidos como representantes formarían un grupo afín al colegio y clase respectivamente, pero que no abarcarían los intereses y visiones de la totalidad de los estudiantes, como indicaron:

*“Es como directiva de cada curso y después se informa a nivel superior que sería el centro de alumnos y en realidad a nosotros se nos pregunta bien poco” (13:13, G3)*

*“Es que las decisiones no las toma todo el mundo, si no que ciertos grupos y tenemos que acatar no más” (11:11, G3)*

Según los estudiantes de 3° y 4° Medio, la participación se asociaría a actividades puntuales como las celebraciones de aniversario y otras acciones que han organizado los estudiantes del grupo pastoral o religioso del centro. Detrás de esta descripción de actividades, ha sido destacada la reflexión que realizaron los jóvenes sobre su participación como una demanda de mayor participación. En tanto los estudiantes reconocieron que existían espacios para participar, especialmente a través de las organizaciones mencionadas, pero criticaron las carencias o fallas de la participación que se promovía. Especialmente criticaron que debían acatar constantemente las decisiones que determinaban los adultos y los grupos representativos, como se puede leer a continuación:

*“pero yo encuentro que para nosotros, estamos tan acostumbrados a ese modelo de enseñanza (...) que ahora nosotros solamente acatamos, (...) uno sabe que es obvio que uno tiene que acatar las reglas y no solamente del establecimiento si no que en todas partes hay reglas pos” (125:125, G3)*

*“Más allá de poder dar la opinión y participar y comentarla (...) que nuestra opinión se valide y que la tomen en cuenta y que se haga lo que todos estamos de acuerdo, porque nosotros podemos opinar algo, los profesores te pueden pedir la idea de algo (...) O sea como que todas nuestras opiniones en realidad sí se tomen en cuenta y se logre algo concreto y no quede ahí en el aire como: esto es lo que creen los alumnos” (104:104, G4)*

De esta forma los jóvenes coincidieron en asociar la participación a una colaboración permanente para mejorar la vida en el colegio, una forma de establecer relaciones y de aprender las reglas del entorno que compartían con profesores y directivos.

Sentido otorgado a la participación: entre los jóvenes había un sentimiento colectivo de ser grupo, sentirse parte del colegio a través del “*espíritu sanrafaelino*” (43:43, G3) que los unía. Del mismo modo, como se observa en las siguientes citas, reconocieron en el colegio una tendencia a impulsar y cuidar que se viviesen los valores relacionados con ese sello, de forma tal que había ciertos aspectos a considerar para participar.

*“Sí, además yo creo que la gente en el San Rafa es especial según yo (...) Yo llegué a primero medio y cambié mucho mi forma de ser”* (41:41, G3)

*“No sé, en la forma de ser, somos más cooperadores, más entusiastas, tenemos un espíritu sanrafaelino”* (43:43, G3)

Por otra parte emergió desde los jóvenes un sentido académico de la participación, concretamente demandaron que sus visiones fuesen incluidas en ese espacio, al igual que sus experiencias adolescentes. En este aspecto demostraron que sus intervenciones eran limitadas, pero que igualmente podían reflexionar sobre el valor de sus aportes en esta área. Según se lee a continuación:

*“Creo que sí sería interesante que uno pudiera proponer modalidades para aprender, o sea que no sea siempre igual que el profe llega, anota todo en la pizarra y pasa materia, explica un poco y se va. También poder decir, profe podríamos hacer una exposición de lo que nosotros queremos, con relación a la materia, pero que nosotros propongamos algo, o investigaciones o cosas que sean más dinámicas que estar pasando materias siempre.”*(129:129, G3)

*“Yo una vez había pensado en esto y a mí me gustaría hacer como una intervención en la forma en la que se hacen clases. Me gustaría ayudar (...) compartir esa experiencia y que esa experiencia aporte en algo a lo que es el sistema de nosotros ahora.”* (112:112, G4)

Condiciones para participar: en la categoría de condiciones para participar, tanto físicas como de relaciones sociales y normas del centro, se presentó una valoración positiva de las características de quienes los acompañaban y dirigían. Los profesores y directivos, según los jóvenes, serían sujetos activos dentro del centro, con los que han podido dialogar pero siempre desde roles definidos. Así, los adultos decidirían y pondrían reglas, ante las cual los estudiantes se someterían para participar e integrarse al centro. Como se desprende de las siguientes frases:

*“Por ejemplo cuando yo tengo una idea voy y se la planteo al profesor, que él me diga si está bien o está mal y después se la planteo al curso” (28:28, G3)*

*“ellos comunican las decisiones que ellos como directiva, como autoridades toman” (29:29, G4)*

*“Yo encuentro que igual en el colegio hay como buena comunicación tanto entre los alumnos como alumnos y profesores, hay muy buena comunicación, se conocen las autoridades máximas como para uno poder dirigirse hacia ellas, también se crean instancias de conversación cuando hay problemas o casos puntuales”(32:32, G4)*

En la misma línea se encontraba la relación de los jóvenes con el marco normativo, el cual según los estudiantes sería una hoja de ruta sobre lo que podían y no podían hacer. Sin embargo los estudiantes indicaron, como se refleja en las citas, que a través del consenso y diálogo con los adultos, se podían flexibilizar las normas en pro de la consecución de objetivos de los jóvenes:

*“Por ejemplo yo creo que acá lo último que se puede hacer es hablar de un tema polémico religioso por ejemplo, porque claro uno está en colegio católico, uno tiene que adecuarse al entorno, pero generalmente en otro ámbito por ejemplo en cosas como más de colegio como infraestructura del colegio, relaciones entre compañeros, entre cursos y todo el cuento, igual se da como el espacio, se puede conversar, se puede dialogar y hay más interacción” (24:24, G4)*



*“Aparte que la dirección se preocupa de cómo te comportas para (...) escucharte o no. Si te portaste bien, hiciste todo como se debería, si te van a poner la mejor cara, te van a decir que sí, que lo podemos hacer, lo vamos a intentar, ver qué posibilidades hay. Si te portas mal, llegas de mala manera, te van a decir, no tú lo hiciste mal, cuando llegues bien vamos a ver si lo hacemos o no” (96:96, G4)*

Otro elemento que surgió como condicionante de la participación de los estudiantes fueron sus pares. Los estudiantes serían relevantes como un factor de inclusión de los individuos dentro del colectivo, a la vez que les otorgaron una función clave en la validación, legitimación y desarrollo de las acciones que consideraban participativas. Como se lee a continuación:

*“Es el mismo grupo que va a estar cantando, bailando en aniversarios, porque es el grupo que se unió más aunque sean de distintos cursos, en cambio los que no participaron no tienen esa unión digamos para poder participar (...) cuando se hace una actividad o algo extra aparte de avisarle a todo el mundo uno va donde la amiga y le dice: ¡oye tú también y no sé qué! (...) (79:79, G3)*

*“Claro, son personas que dan la instancia para participar. El ambiente es mucho más acogedor, porque si uno está en un ambiente donde a todo el mundo le da lo mismo lo que uno opina, lo que tú no haces o si lo haces o si sale bien no importa, a uno no le dan ganas de esforzarse y participar” (77:77, G4)*

*“Se acogen bien las propuestas siempre, aparte las opiniones que uno da siempre son en conjunto, o sea como que siempre uno conversa antes:...oye por qué no hacemos esto que puede funcionar. Entonces después llega y se plantea, pero ya está, la mayoría la conoce, está apoyada” (81:81, G4)*

Otro asunto relevante para efectuar acciones participativas fueron las competencias que los jóvenes identificaban como necesarias para participar. En efecto las habilidades e incluso características de ellos mismos eran, según los propios estudiantes, un factor

para no participar o quedar excluido. Lo anterior siempre en la línea de que había una forma de ser y de comportarse que era correcta y valiosa para el colegio, tal y como lo expresaron:

*“Y cuando uno es mal educado una vez, se queda marcado para siempre y después no te pescan más. Entonces por eso uno cambia (...) Acá es como uno se comporte, como uno hable, como uno trata a las demás personas, así también van a ser escuchadas las opiniones de uno” (102:102, G3)*

*“hay gente que es más extrovertida y otros más introvertidos, por ejemplo yo siempre veo al mismo grupo de gente bailando y cantando, todos los demás estamos al margen siendo que podríamos ser todos” (15:15, G3)*

Finalmente un aspecto que destacaron los jóvenes fue el espacio físico como un elemento condicionante de la participación. Según los estudiantes el haber dispuesto de un instituto pequeño, como el que tenían hasta el terremoto del 2010, facilitaba que hubiese más integración y participación, porque les obligaba a estar reunidos en torno a un único espacio común:

*“Acá es más grande pero está dividida por pasillos, acá los terceros, allá los cuartos, más allá los primeros y así, entonces como está todo el mundo dividido entonces tampoco se comparte tanto. Cada uno toma su lugar en el colegio.”(37:37, G3)*

*“porque en primero y segundo medio, al menos casi siempre en nuestro curso nosotros nos conocíamos con todos, porque como era tan chiquitito que era como que al menos, alguna persona de cuarto, tercero o segundo teníamos que conocer (...) siempre habían cosas de recreación, pero ahora (...), como que eso se echa de menos porque en los recreos a veces nos aburríamos” (49:49, G4)*

e) Entrevistas a profesores y directivos: en el Colegio San Rafael se entrevistó a dos tutoras, un profesor de asignatura que ejercía también encargado del área pastoral, al asesor del centro de estudiantes y al director del centro.

- Acciones e ideas que definen la participación de los estudiantes: los adultos del centro se refirieron a la participación de los estudiantes comprendiendo por ella acciones e ideas que se relacionaban directamente con el voluntariado y proyectos de cooperación. Al mismo tiempo identificaron, como se lee en las citas, la participación con que los jóvenes hubieran organizado actividades esporádicas de celebraciones religiosas o de aniversario además de que hubiesen asistido a actividades dirigidas durante el tiempo libre en la escuela. Todas estas acciones comprendían el concepto de participación activa de los estudiantes, en la organización de actividades según las propuestas de la institución:

*“los cursos de 1° a 3° medio, tienen que desarrollar una actividad de servicio en la comunidad en un lugar que definen ellos, lo visitan ellos, lo detectan, definen las necesidades, trabajan para eso, se involucran en la comuna o en el sector, tratan de solucionar un tema que existe ahí, te fijas. Entonces yo creo que eso a ellos los hace participar mucho porque las decisiones las toman ellos, o sea ellos buscan junto con su profesor lo que quieren hacer y una vez que lo definen lo conversamos, le vamos como dándole más forma, más cuerpo y respaldando por supuesto.” (14:14, Directivo 1)*

*“siempre hemos tenido un aporte hacia la comunidad de alguna u otra forma, por ejemplo en labores sociales los chicos también son líderes en prestar ayuda, por ejemplo para lo del terremoto nuestros alumnos estaban en el mes de marzo que no tuvimos clases porque iniciamos las clases en abril estaban trabajando por Cáritas o por la teletón.” (16:16, Profesor 3)*

En esta misma línea, los adultos identificaron la participación con la formación en valores y principalmente la expresión de valores relacionados a un compromiso social

activo por parte de los jóvenes. Sin embargo en este punto los adultos destacaron que esos valores se debían expresar en el día a día y no sólo al final de la escolarización. Así indicaron que los estudiantes debían comportarse de un determinado modo al relacionarse con los adultos y plantearles cambios o actividades, situación que se relacionaba directamente el ideal del colegio y el *espíritu San Rafael*. Como se puede leer a continuación:

*“porque tal como plantea nuestro lema de “formar líderes para el día de mañana”, me intención es que ese líder se inserte en la sociedad (...) y ahí sea capaz de transformar el medio donde está. (...) por eso me interesa que vean la sociedad, que la conozcan, que la vivan en carne propia, que vivan lo que sucede.” (24:24, Directivo 1)*

*“el alumno trabaja aquí en el colegio en su concepto de libertad también y de responsabilidad propia, compartida y a la vez propia. Entonces ellos pueden participar en todas las cosas que quieran, dentro de lo que corresponda al bienestar y la tranquilidad de todo el mundo, sin que pase a llevar a nadie, que no sea prepotente, que no sea arrogante ni nada no, sin respeto (...) (10:10, Directivo 1)*

*“yo creo que el espíritu San Rafael lleva, yo creo que cuando las cosas se hacen con la intención de que sean integradoras de que sean participativas, de que sean democráticamente aceptadas, eso va dejando una huella y esa huella hace que año tras años sigan participando, se sigan sumando y yo encuentro que eso está bueno” (26:26, Directivo 2)*

Los adultos identificaban ciertas formas de actuar de los estudiantes que eran adecuadas y preferidas por la institución. A la vez que presentaron un claro interés personal y grupal en que ellos, como grupo adulto, pudiesen orientar correctamente la participación de los jóvenes, según se observa en las siguientes citas:

*“Ahora acá la tarea es titánica, es un entorno nuevo y estamos ideando como decimos, estamos recién pensando qué es lo que podemos hacer y de qué forma lo*

*podemos enfrentar (...) de alguna manera vamos a tener que hacernos presentes (...), estamos justamente estudiando, viendo todo eso y yo creo que también los chicos ahí también tienen algo que decir.” (16:16, Directivo 2)*

*“Yo me acuerdo que en la época de los pingüinos nuestro colegio, nuestros alumnos nos pidieron permiso para tomarse el colegio. Se lo tomaron con nuestra anuencia y lo hicieron más que nada, curiosamente, para proteger el colegio de los que venían de afuera porque no se lo tomaban.” (10: 10, Profesora 1)*

Por último respecto a las acciones participativas, para los adultos fue sumamente relevante la representatividad, la cual se canalizaría a través del Centro de Estudiantes y las Directivas de Curso. Ambos grupos eran reconocidos y validados en su rol de voceros y canalizadores de los intereses estudiantiles. De ese modo, los docentes y directivos indicaron que confiaban en esas organizaciones, como en el impacto que tendían en la formación de los jóvenes, con lo cual se fomentaba la conformación de estos centros. Como expresaron:

*“(...) tenemos instalado un sistema formal de electividad de los representantes de los alumnos, y eso nos permite primero que exista información, (...) la posibilidad de poder confrontar ideas (...) que haya competencia leal, honesta, (...) que tengan también su cuota de poder y que es esa cuota de poder se pueda compensar con los otros niveles de poder que hay dentro del colegio.” (4:4, Directivo 2)*

*“la participación cívica de los alumnos en su organización, en consejo de curso y centro de alumnos es prácticamente moderada solamente por los profesores porque ellos son los que organizan sus actividades (...) muchos años atrás vimos que cuando se les imponían actividades no las querían hacer, hemos entendido que ellos son los tienen que coordinarse y dirigir y ver qué es lo que pretenden hacer y ha resultado bastante bien. Entonces son ellos los protagonistas de esta actividad.” (6:6, Profesor 3)*

Sentidos otorgados a la participación de los estudiantes: respecto a los sentidos de la participación se observó la presencia de variadas tensiones, entre las cuales destacó la duda sobre los límites y metodologías de participación. Este punto no sería solamente relevante para la participación de los jóvenes, sino para la comunidad en general, según comentaron los docentes:

*“Yo creo que lo que deberíamos entrar a consensuar y estudiar ahora es (...) a marcar definitivamente cuáles son los límites de participación, hay decisiones en las cuales, no sé si afortunadamente o desafortunadamente, los estudiantes, los padres y apoderados no pueden participar”* (32:32, Directivo 2)

Así como se preguntaban sobre los límites externos a la participación, los adultos estimaban que en el centro en cuestión el camino recorrido y las decisiones implementadas sobre la participación de los jóvenes había sido correcta. Por ello se estimó que en este instituto la participación ha sido relevante para los adultos mientras se ha logrado mantener en los márgenes concertados por ellos mismos. Es decir en las líneas de acción que ellos han estipulado y que a lo largo de los años les ha generado satisfacciones y les ha permitido tener el control de esta situación. Como se desprende a continuación:

*“yo quisiera que los alumnos fueran más asertivos en eso, que realmente les interesara influir en la educación formal y en lo que ésta les ofrece. Eso me gustaría, pero paradójicamente yo creo que esa es una cosa que nosotros no fomentamos mucho, porque es mucho más cómodo que ellos sean pasivos.”* (4:4, Profesora 1)

*“En el nuestro, fundamentalmente, nosotros los tenemos bajo los parámetros del proyecto educativo, un proyecto educativo que nos lleva a poder formar estos líderes para que ellos mañana se puedan proyectar y ser buenos paraguas, pero eso de una u otra manera acompañándolos nosotros en cada una de las secciones, no dejándolos solos, ya”* (30:30, Profesor 2)

Por otra parte, los adultos expresaron que el ámbito académico no estaba dentro de los espacios para compartir con los jóvenes, como se indica a continuación:

*“Del punto de vista de lo que es el autocontrol y la disciplina yo diría que estos son espacios que se van consensuando, el estudiante de hoy día (...) maneja un cúmulo de información que todavía es favorable hacia el docente en el sentido de que todavía les cuesta mucho organizar esa información para poder tener un poquito más de poder (...) uno también tiene que (...) amoldar los estilos a lo que está pasando”* (14:14, Directivo 2)

*“Yo creo que al interior del aula es donde a lo mejor pudiesen darse mayores complicaciones, porque claro al interior del aula es como un concepto más bien estructurado, (...) el profesor tiene la responsabilidad sobre ciertos contenidos y ciertas competencias que tiene que trabajar y que tiene que desarrollar (...) Yo creo que ahí la participación del alumno es como escasa, por no decir nula, pero es escasa.”* (18:18, Directivo 1)

A nivel de sentido de la participación para la institución, los adultos coincidieron en reiterar los aspectos de formación valórica, liderazgo y compromiso social, que incluso relacionaban con la religiosidad del centro. Con lo cual se manifestó una coherencia entre los aspectos anteriores y el sentido de la participación, especialmente a nivel de institución. Particularmente en este grupo de adultos se reiteró el uso del nosotros para difundir una idea común, demostrando convencimiento, acuerdo y compromiso con el proyecto de centro que los vinculaba. Como se puede leer a continuación:

*“tenemos una responsabilidad frente a la formación cívica del alumno, queremos formar ciudadanos responsables y también obedece a nuestro proyecto de colegio que es formar líderes solidarios, no, cierto. Entonces pretendemos que nuestros alumnos tengan un impacto en la sociedad algún día y que se formen para eso”* (34: 34, Profesora 1)

*“nuestro objetivo de formar líderes para el mañana, que en la parte donde ellos estén presentes se muestren como líderes, (...) que también puedan tener este sello de San Rafael, de acompañar a quien lo necesita, a quien les pida su colaboración.” (24: 24, Profesor 2)*

Condiciones que permiten la participación de los jóvenes: finalmente respecto a las condiciones que facilitarían o limitarían la participación de los jóvenes en el centro, persistió entre los adultos una actitud colectiva más que la presencia descriptiva de condiciones. Con lo cual los adultos de este centro manifestaron, según se observa en las citas, un empoderamiento sobre el uso de los espacios físicos y la gestión de las normativas, lo que consideraban favorables para la participación de los jóvenes:

*“y que es lo que tenemos, nosotros teníamos un colegio muy pequeño físicamente, antes no teníamos prácticamente nada, pero lo hacíamos todo” (14: 14, Profesor 2)*

*“yo podré estar muy de acuerdo con las leyes y todo lo demás y creer que son súper buenas y tienen que estar, pero si además yo no veo de una forma distinta y tengo una visión distinta, me va a dar exactamente lo mismo que hayan muchas leyes o no (...) las leyes siempre te van a propiciar y te van a ayudar y todas las gestiones que tú puedas hacer en beneficio de ello.” (20:20, Directivo 1)*

Por otra parte, según los adultos los estudiantes necesitaban ciertas competencias, relacionadas con los asuntos valóricos e institucionales que habían destacado a lo largo de todos los tópicos. Sobre estas competencias, consideradas mínimas para participar, se presentó una clara visión de que habían sido alcanzadas, como se puede leer en las citas:

*“Si nosotros pudiésemos decir que el 100% es el ideal dentro del colegio, nosotros hablamos que una participación sería, responsable, que tiene claro por donde caminar, nosotros podemos hablar de sobre el 90%” (8: 8, Profesor 2)*

*“así es que la participación de ellos ha sido probada en distintos años y siempre es buena, siempre madura, quizás con algunas diferencias con nosotros como adultos que*



*hubiésemos preferido en algún momento otro tipo de opinión o de intervención pero al hacer una evaluación general yo creo que es muy satisfactorio reconocer que hacen uso de la reflexión, del liderazgo y cuando ellos necesitan consultar recurren al diálogo.”*

(8:8, Profesor 3)

*“usan de referentes a sus compañeros de colegio que ya estuvieron y que sin lugar a dudas han sido buenos modelos”* (10:10, Profesor 3)

Finalmente respecto a la convivencia de los jóvenes con los adultos se mencionaron aspectos como el diálogo, la responsabilidad y el respeto. Todos ellos correspondientes a modos de proceder considerados fundamentales para la participación en el centro. También destacaron, según se lee a continuación, que un factor relevante era el amplio conocimiento que tenían de los estudiantes y del grupo de adultos:

*“(…) el cuerpo de profesores nuestro, es un equipo de profesores que ya tiene años con nosotros, que ya nos conocemos mucho, estamos como comprometidos con el proyecto, sabemos lo que queremos como colegio (…) existe una relación, una relación si bien no de amistad, pero sí de cercanía con los chiquillos y ellos saben que cuando necesitan algo nosotros siempre estamos ahí y cuando nosotros necesitamos algo, ellos también (…) en acompañarlos y estar presente también de las cosas de ellos.”* (12:12, Directivo 1)

*“son espacios que como bien dice nuestro director “se ganan”, pero que también en la responsabilidad de mantenerlos se pueden perder, ya entonces hay un tema de responsabilidad compartida para mantener estos espacios”* (12:12, Directivo 2)

*“Aquí en los recreos son una plena participación de los chiquillos, usted va a ver jugando, pero también los va a ver muchas veces conversando con los inspectores, porque hay una llegada un encuentro y a ellos se les da la posibilidad de que nos acompañen”* (26: 26, Profesor 2)

### 5.2.2.3 Valoración general de la participación de los jóvenes en el Colegio San Rafael

Según la información recopilada, la participación de los estudiantes en este centro estaría directamente relacionada con el ideal, sello y misión del colegio. Así el carácter institucional centrado en valores para una buena convivencia y en coherencia con la fundación católica a la que se vincula el centro acompañaría las actividades y acciones de los jóvenes.

Tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión, entrevistas y documentos del centro se observó una tendencia a promover acciones con un contenido valórico como acompañar al que lo necesita, ser y proyectarse como un líder positivo, solidario y comprometido con la sociedad. Por ejemplo, los jóvenes indicaron a través del cuestionario que participaban mayormente en organizaciones representativas y estudiantiles al interior de su colegio. Luego, según se vio en los grupos de discusión y entrevistas, estas organizaciones eran las encargadas de materializar las acciones solidarias o de entretenimiento que les correspondería según el periodo académico.

Otra característica relevante de la participación en el instituto fue que los jóvenes coordinarían estas acciones desde un liderazgo modelo, basado en los principios del centro. Este liderazgo sería aspirado y validado principalmente por los adultos, como se expresó a través de las entrevistas.

Por otra parte la participación de los estudiantes y los valores de convivencia asociados fueron reconocidos por los estudiantes con una alta valoración a la convivencia escolar, según las respuestas al cuestionario. Sin embargo en los grupos de discusión y entrevistas se percibió cierta presión por adaptarse al modelo y espíritu del colegio, lo que se traducía en que la perspectiva adulta de la participación predominaba en las experiencias del centro.

Además, como lo explicitaba el *Manual de Convivencia* los jóvenes tenían derecho a hacer peticiones y sugerencias, pero no a tomar decisiones por ejemplo en el ámbito académico. Esta situación fue reforzada por los adultos en las entrevistas, aludiendo a la importancia del conocimiento de los expertos en su materia. Sin embargo, al parecer el espacio académico sería un ámbito de interés para los jóvenes, quienes explicaron en los grupos de discusión, que tenían bastante que aportar para mejorar ese espacio.

De la misma manera en el cuestionario se reflejó claramente que los jóvenes comprendían por participar Cooperar y Comprometerse, a la vez que descartaron una idea vinculada a los Derechos y Deberes, como la Defensa de derechos o el Ejercicio de cargos representativos. Esta situación se relacionaría coherentemente con lo expresado en los grupos de discusión, donde los estudiantes explicaron que los cargos representativos los facultaba para organizar una serie de actividades de diversión o solidarias. De esa manera fue comprensible que los estudiantes de este centro tendieran a una participación anterior en actividades de tiempo libre más que en organizaciones representativas. En tanto les era más accesible tomar parte en las actividades religiosas o de solidaridad que obtener cargos representativos.

Los grupos de discusión reforzaron los aspectos analizados, especialmente a través de la explicación del *sello San Rafael*, que se caracterizaría por valorar ciertos comportamientos con los demás y en relación a temas fundamentales para el colegio como la religión. Igualmente los jóvenes reconocieron que el colegio les permitía desarrollar competencias en ese sentido como ser cooperadores y saber organizar las actividades que les interesaban. Este reconocimiento se relacionó con lo que los adultos vincularon a la formación de líderes para el mañana, pero desde la idea de que ese liderazgo se construía a partir de las experiencias que podían desarrollar en el centro.

Finalmente los jóvenes indicaron que la participación dependía de condiciones como la buena relación que debía existir entre ellos y los adultos, especialmente en la

comunicación. Característica que los mismos adultos indicaron promover a través de la concesión de los intereses de los jóvenes bajo la demostración de un comportamiento respetuoso. En definitiva, tras analizar la participación de los estudiantes se observó una búsqueda institucional por promover un modo de ser, de aprender y de convivir en el centro, con miras al ejercicio de liderazgos coherentes con el proyecto educativo. Este modo ideal de ser sería amplio, contenedor y modelador de actitudes, pero sin duda se ha logrado relacionar con acciones concretas en el presente de los jóvenes. De esta manera, los jóvenes habían vivido la participación a través de experiencias que reconocieron valiosas, como las actividades colectivas solidarias y de celebraciones de aniversario. Aunque permanecía entre los estudiantes la sensación de que la organización representativa no representaba a todos los grupos del colegio, a la vez que no eran verdaderamente escuchados por los adultos porque tenían que acomodarse a las formas y temas del colegio.

### 5.2.3 Instituto Eduard Fontserè

#### 5.2.3.1 Descripción del centro

El Instituto Eduard Fontserè se ubica en una zona industrial y residencial de la ciudad de Hospitalet de Llobregat, que fue poblada principalmente durante los años 50 por jóvenes familias de inmigrantes españoles. Las cuales llegaron a esta zona atraídas por la creciente industria, como ocurrió en la década del 90 con la inmigración extranjera. En este contexto, el centro surgió como una escuela que ofrecía todos los niveles educativos hasta el año 1996, período en el que se optó por la modalidad Secundaria obligatoria y Postobligatoria. Las formas de ingreso al centro han sido determinadas curso a curso por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña porque el centro es de carácter público.

Según los miembros del centro, éste se caracterizaría por aspirar a ser útil y cercano al barrio y a la ciudad, lo que se ha traducido en la generación de vínculos con las asociaciones del entorno. Además de una permanente preocupación por buscar la integración social de la diversa población de la ciudad de Hospitalet de Llobregat.

Las características que llevaron a la selección de este instituto fueron su marcada presencia en el barrio a través del proyecto de Aprendizaje Servicio *Jóvenes por el Barrio* que se ha realizado en conjunto con la agrupación de tiempo libre, Espacio La Florida. El mencionado proyecto ha sido implementado durante los últimos años en 1º de Bachillerato, con el objetivo de que los jóvenes se vinculen con el Espacio La Florida y las necesidades del entorno. Para que de este modo aprendan sobre responsabilidad social, participación comunitaria y el funcionamiento del mundo del tiempo libre. Junto con este reconocido proyecto, el centro ha desarrollado otros proyectos de vinculación con el barrio en distintas clases de Secundaria. Además el equipo directivo manifestó

una amplia disposición para colaborar con la investigación en miras a mejorar sus propias experiencias en el área de la formación para la participación.

### 5.2.3.2 Descripción de la participación de los estudiantes en el centro

a) Análisis documental: los documentos analizados fueron dos, el *Proyecto Educativo de Centro* y el *Reglamento de Régimen Interno*, en las siguientes tablas se recopilaron los aspectos más relevantes de estos documentos sobre la participación de los estudiantes.

**Tabla 33.** Análisis de la participación en Proyecto Educativo de Centro Eduard Fontserè.

<b>Información bibliográfica</b>	
Nombre documento:	Proyecto Educativo de Centro
Fecha de elaboración:	15/02/2011
Contenido:	Presentación Misión Visión Valores Características e historia del centro Identidad Organización
<b>Aspectos relevantes para la participación de los estudiantes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Presentación indica que el documento fue aprobado por el Claustro de profesores, el Consejo Escolar y por tanto define el centro que todos quieren y aspiran, corresponde así a las líneas de acción para todos los miembros de la comunidad (2011:1)</li> <li>- Dentro de la Misión se explicita <i>“Develar todas las potencialidades (de los alumnos), que les permitan orientarse e integrarse a la sociedad actual”</i> (2011: 1)</li> <li>- Al mismo tiempo en la Visión se indica que <i>“El alumnado del instituto habrá de sentirse integrado y elemento activo de la comunidad educativa, dentro de un buen ambiente de trabajo”</i> (2011: 1) y <i>“Que permita, a nuestro alumnado, ser las mejores personas posibles, así como unos buenos ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades”</i> (2011: 2)</li> <li>- Respecto a la identidad del centro se señala que <i>“El IES Eduard Fontseré es un centro educativo público con una vocación/ intención clara de ser socialmente útil a nuestra ciudad”</i> también se indica que <i>“Nuestro centro es una institución abierta al entorno y vinculada a él, y con la preocupación por convertirse en un punto de referencia en la vida educativa, cultural y asociativa de nuestro barrio”</i> (2011: 3)</li> <li>- Respecto a la Organización, en Gestión se expresa el interés de <i>“Realizar una gestión económica participativa y transparente”</i> (2011: 4), en el Ámbito Institucional se indican las acciones para <i>“Relacionarse con el entorno”</i> a nivel de barrio y municipio.</li> </ul>	

**Tabla 34.** Análisis de la participación en Reglamento Interno.

<b>Información bibliográfica</b>	
<b>Nombre documento:</b>	Reglamento de régimen interno
<b>Fecha de elaboración:</b>	15/02/2011
<b>Contenido:</b>	<p>Introducción</p> <p>Línea pedagógica</p> <p>Estructura organizativa</p> <p>El profesorado</p> <p>El alumnado</p> <p>Personal de Administración y Servicios</p> <p>Las madres y padres de los alumnos</p> <p>Normas reguladoras del funcionamiento y convivencia del centro: alumnado</p> <p>Normas reguladoras del funcionamiento y convivencia del centro: profesorado y PAS.</p> <p>Condiciones generales del centro</p>
<b>Aspectos relevantes para la participación de los estudiantes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecto a la estructura organizativa se indica que los órganos colegiados son dos: el consejo escolar y el claustro de profesores. En el primero, de la totalidad de sus miembros (17 personas) tres serán estudiantes (2011: 9)</li> <li>- Dentro de los derechos del profesorado se estima “b) Todo profesor tiene derecho a estructurar libremente su asignatura de acuerdo con su departamento y programas vigentes. Así, sobre la metodología pedagógica seguida por un profesor no podrá intervenir padres ni alumnos sino nada más el departamento didáctico correspondiente. Sin embargo tendrá en cuenta aquellas iniciativas, sugerencias y reclamos que reciba de parte de alumnos y/o padres.” (2011: 27)</li> <li>- Sobre los derechos de los alumnos se señala “<i>Artículo 2. De los derechos de los alumnos</i></li> </ul> <p>2.1. Los alumnos tienen derecho a recibir una formación que les permita conseguir el pleno desarrollo de su personalidad, dentro de los principios éticos, morales y sociales comúnmente aceptados en nuestra sociedad.” (2011: 31)</p> <p>Los deberes de los alumnos son “<i>Artículo 3. De los deberes de los alumnos. Son deberes básicos del alumnado: 3.1. Respetar el ejercicio de los derechos y las libertades de los miembros de la comunidad educativa. 3.2. El estudio, que comporta el desarrollo de sus aptitudes personales y el aprovechamiento de los conocimientos que se imparten, con la finalidad de lograr una buena preparación humana y académica. 3.3. El respeto a las normas de convivencia dentro del centro docente.</i>” (2011: 31)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las normas de convivencia establecidas y sus respectivas sanciones son: “<i>5.1.1. Se considerarán conductas contrarias a las normas de convivencia del centro las siguientes:</i></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Las faltas injustificadas de puntualidad o de asistencia a clase.</li> <li>b) Los actos de incorrección o desconsideración con los otros miembros de la comunidad educativa.</li> <li>c) Los actos injustificados que alteren el desarrollo normal de las actividades del centro.</li> <li>d) Los actos de indisciplina y las injurias o las ofensas contra miembros de la comunidad educativa.</li> </ol>	

- e) El deterioro, causado intencionadamente, de las dependencias del centro, del material de este o de la comunidad educativa.
- f) Cualquier otra incorrección que altere el normal desarrollo de la actividad escolar, que no constituya falta.
- 5.2.2. Las medidas correctoras que este reglamento de régimen interior prevé por las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro son las siguientes:
- a) Amonestación oral.
- b) Comparecencia inmediata ante la cabeza de estudios o del director del centro.
- c) Privación del tiempo de recreo.
- d) Amonestación escrita por parte del tutor del alumno, el jefe de estudios o el director del centro.
- Si el alumno es menor de edad, hará falta que los padres o representantes legales tengan conocimiento escrito de la amonestación.
- e) Realización de tareas educadoras para el alumno, en horario no lectivo, y/o la reparación económica de los daños causados al material del centro o bien al de otros miembros de la comunidad educativa. La realización de estas tareas no se podrá prolongar por un periodo superior a dos semanas.
- f) Suspensión del derecho a participar en actividades extraescolares o complementarias del centro por un periodo máximo de un mes.
- g) Cambio de grupo de alumno por un periodo máximo de una semana.
- h) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un periodo no superior a cinco días lectivos. Durante la impartición de estas clases el alumno tendrá que permanecer en el centro efectuando los trabajos académicos que se le encomienden.” (2011: 33- 34)
- Se especifican grados de faltas y sanciones.

Los documentos de este centro presentaron dos aspectos interesantes, por una parte la explícita vinculación entre los intereses del centro con los de la ciudad, para lo cual indicaron aspirar a la formación de un ciudadano local, que influyera directamente en su entorno a través de su propia integración. De esta forma, el centro estimaba importante potenciar el desarrollo del sujeto de forma individual, desplegar sus potencialidades y que a través de ellas se integrara a su entorno. Sin embargo no se evidenció una única visión de ciudadano, si no posibilidades de intervención e integración activa desde la individualidad de cada uno.

El segundo aspecto interesante fue más evidente en el *Reglamento Interno* y correspondió a la promoción y validación de los acuerdos alcanzados a través de órganos como el Consejo Escolar. De esta manera se demostró un interés porque la convivencia y las decisiones fundamentales del centro representasen a todas las voces



de la institución. Finalmente este interés conllevaría a la insistencia del reglamento en que los estudiantes, como miembros de la comunidad, cumplieren las normas acordadas y estuviesen en conocimiento de cómo y hacia dónde apuntaba la formación en el centro.

b) Principales resultados de los cuestionarios: a continuación se presentan los resultados de los 50 jóvenes de este centro que respondieron los cuestionarios.

Los jóvenes indicaron, como se ve en la tabla 35, que el ámbito donde mayor participación se generaba en su centro era en Convivencia, para el cual la valoración transitó entre Algo, Bastante y Mucho. Sin embargo ámbitos como Barrio y Tiempo libre la percepción de los jóvenes fue tendiente hacia Nada y Poco, en estos ámbitos se les preguntó sobre asuntos como si utilizaban su tiempo libre para organizar actividades del centro o si proponían en su instituto proyectos e ideas para mejorar el barrio.

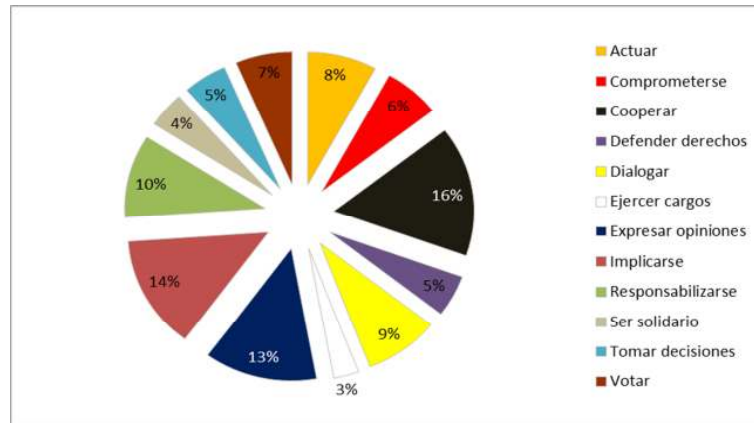
Los ámbitos de Gestión de centro y Organización estudiantil presentaron valoraciones de amplia distribución, desde Nada hasta Bastante, reflejando una diversidad de posturas y experiencias escolares.

**Tabla 35.** Promedio porcentajes para acciones realizadas en distintos ámbitos.

EF	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Académico	19,4	18,4	35,7	24,5	2,0
Barrio	38,5	23,0	19,6	10,8	8,1
Convivencia	1,4	5,1	28,0	41,2	24,3
Gestión centro	27,7	20,3	21,6	25,0	5,4
Organización estudiantil	12,1	22,2	32,3	22,2	11,1
Tiempo Libre	40,0	28,0	26,0	4,0	2,0

La figura 7 presenta que entre las opciones de palabras que definirían participar para los jóvenes de este centro se presentó una amplia dispersión de opciones, pero destacó Cooperar (16%) seguida de Implicarse (14%) y Expresar opiniones (13%). La

primera opción Cooperar correspondería a Valores, directamente el reconocimiento del sentido de trabajar en conjunto para alcanzar un fin común. Sin embargo las dos segundas preferencias de los jóvenes se referirían a Acciones individuales que expresarían una forma de ser, de relacionarse y de vincularse activamente ante la sociedad.



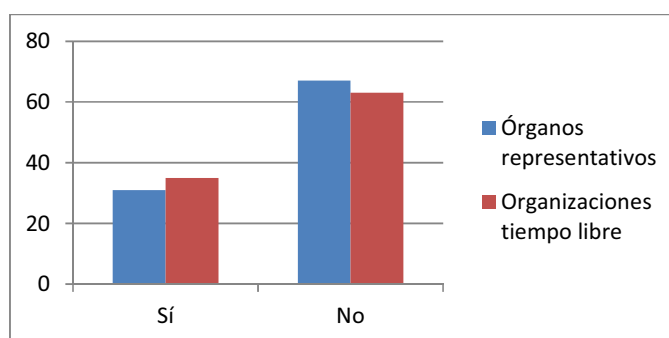
**Figura 7.** Promedio palabras que definen participar.

Sobre los tipos de participación preferente, los jóvenes manifestaron una selección de participación diferente por ámbito, así la participación Representativa fue preferida para actividades del Tiempo libre, la Asamblearia fue destacada en los ámbitos de Gestión del centro y la Divergente para los asuntos relacionados con el Barrio. Para el ámbito Académico se evidenció una equivalencia de preferencias entre la participación de tipo Asamblearia y la Representativa, pero a grandes rasgos la principal preferencia fue la participación Asamblearia, como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 36.** Porcentaje tipos de participación preferentes por ámbitos.

EF/ Ámbitos	Tipo de participación (%)			
	Autrataria	Asamblearia	Representativa	Divergente
Académico	14,0	30,0	30,0	26,0
Tiempo Libre	14,6	31,3	52,1	2,1
Gestión de centro	24,0	42,0	10,0	24,0
Barrio	32,0	18,0	10,0	40,0

La próxima gráfica (figura 8) indica que respecto a las experiencias de participación anterior, los jóvenes de este instituto expresaron en su mayoría que no tenían experiencias, y los que las han realizado indicaron que habían sido, levemente superior, en las organizaciones de tiempo libre.



**Figura 8.** Porcentaje experiencias de participación anterior.

A continuación (tabla 37) se observan las respuestas de los estudiantes sobre las acciones que efectivamente hicieron durante los 12 meses previos al cuestionario. En ella se indica que estas acciones fueron pocas y vinculadas al ámbito Académico. Destacó el haber realizado debates en las asignaturas (62%) y haber trabajado en el desarrollo de las mismas (59,2%). Respecto al Barrio, en general las acciones participativas que los jóvenes indicaron haber realizado fueron de vinculación con el propio instituto (22%) y no en red con organizaciones gubernamentales locales.

Por otra parte, en el ámbito de Gestión del centro, un porcentaje bajo (12%) de jóvenes indicó que había participado en el Consejo Escolar, situación que se comprendería desde la lógica de la proporcionalidad de miembros de la comunidad que propicia el Consejo. Pero un 30,6% de los jóvenes indicó haber colaborado en el cumplimiento o redacción de las normas del propio centro.

Respecto a las acciones realizadas en el ámbito de Organizaciones representativas, en los jóvenes expresaron que un 43,8% de ellos había utilizado el espacio de tutoría para transmitir información relevante para los propios estudiantes. Paradojalmente, una acción que no fue tan masivamente indicada correspondió al uso del espacio de tutoría para el trabajo colectivo o la organización como clase, acción que confirmó haber desarrollado solamente un 10% de los jóvenes.

En el ámbito del Tiempo libre destacó el haber asistido al colegio a realizar diversas actividades en su tiempo libre, actividad que realizó el 49% de los jóvenes que respondieron el cuestionario. A la vez, una acción que destacó por su poca realización fue firmar una petición o manifiesto sobre temas políticos, sociales o religiosos (8%).

**Tabla 37.** Porcentaje acciones participativas en ámbito académico, realizadas durante los últimos 12 meses.

<b>Académico</b>	<b>EF</b>	<b>No</b>
En debates durante las asignaturas	62,0	38,0
En una asignatura preguntando y trabajando	59,2	40,8
Proponer forma de evaluar contenidos	36,0	64,0
<b>Barrio</b>		
En el barrio representando al Instituto	22,0	78,0
Representando al Instituto ante Ayuntamiento/Municipio	14,0	86,0
<b>Gestión centro</b>		
En cumplimiento o redacción de normas del Instituto	30,6	69,4
En el Consejo Escolar	12,0	88,0
<b>Organización representativa</b>		
Difundir actividad en el Instituto en sitios web, carteles, etc.	20,0	80,0
En asambleas de clase para solucionar problemas de todos	26,0	74,0
En grupos de discusión sobre temas políticos que nos afectan	32,0	68,0
Organizar una actividad para la clase en tutoría/consejo de curso	10,0	90,0
Presentarse a un cargo representativo en el Instituto	24,0	76,0
Solucionar problemas con pares en tutoría/consejo de curso	30,0	70,0
Transmitir información importante en tutoría/consejo de curso	43,8	56,3
<b>Tiempo libre</b>		
Asistir al Instituto en tiempo libre para usar espacios	49,0	51,0
Donar o recibir dineros para causas humanitarias externas	12,0	88,0
En actividades de protesta con amigos del Instituto	30,6	69,4
Firmar una petición o manifiesto sobre temas sociales, políticos o religiosos	8,0	92,0
Organizar actividades extracurriculares con distintos miembros del Instituto	10,0	90,0

c) Resultados cuestionario según análisis factorial Anova: a continuación en la tabla 38 se presentan los resultados significativos para el análisis de Anova, donde se observan cuáles variables generaron relaciones significativas.

En el Instituto Eduard Fontseré, los análisis realizados registraron diferencias significativas en un 10,3% (49 casos) de las combinaciones evaluadas (ámbitos-categorías). Respecto al género la única relación significativa presentó que las mujeres respondieron de forma más positiva en el descriptor de “Recibir o entregar información importante sobre nuestro barrio”.

En cambio por clase o nivel, se presentaron mayores diferencias, especialmente ocho relaciones significativas para 1º bachillerato. Los ámbitos donde ocurrieron estas diferencias fueron en Gestión del centro: “Podemos determinar normas”; “Participamos

en la toma de decisiones administrativas como el uso de espacios”, Convivencia: “Hay un buen clima de convivencia”, Académico: “Participamos en la elección de contenidos o metodologías en las asignaturas”, Organización representativa: “Expresamos inquietudes ante tutor, delegado o consejo escolar”, Barrio: “Organizamos actividades con distintas agrupaciones del barrio”; “Proponemos proyectos o ideas para mejorar nuestro barrio” y Tiempo libre: “Organizar actividades del instituto en nuestro tiempo libre”.

De estas relaciones se desprendería que para los estudiantes de 1° de bachillerato, habría espacios disponibles para ejercer poder dentro del centro, tanto a nivel de aula como en relación con la gestión y el entorno. Este asunto sería relevante e indicaría que para los jóvenes usar esos espacios en lo que les interesa, afectaría en la percepción de la participación en su centro.

Sobre las relaciones entre los alumnos que habían indicado Sí (34) ante las acciones participativas y los que habían indicado que No (6). Se mostró que el ejercicio de la acción “Organizamos actividades del instituto en nuestro tiempo libre” (Tiempo libre) fue aquella que aunó el mayor número de respuestas con diferencias significativas. Igualmente ocurrió que los alumnos que reconocieron participar, entre otros, en asambleas de clase, activamente en asignaturas, en los consejos escolares y ejerciendo o postulándose a cargos de representación se vieron afectados significativamente por esas acciones.

De esta manera, la percepción de los jóvenes de que utilizaban su tiempo libre para organizar actividades en el Instituto se vincularía con disponer de espacios para ello, lo cual permitiría el desarrollo de una sensación de real participación en esos ámbitos.

Igualmente ocurrió respecto a la percepción de que en tutoría pueden solucionar problemas de la clase o colaborar concretamente con alguna causa. En ambos casos los estudiantes han valorado ese espacio y dado importancia a la hora de tutoría. Esta

misma situación se reflejó ante las actividades de Gestión del centro y de representación, lo que demostró que todo aquello que efectivamente les permitía intervenir en el centro era significativo para su valoración de la participación.

**Tabla 38.** Relaciones significativas Instituto Eduard Fontserè.

Categorías	Ámbitos de participación														
	A.C.T.L	AP	B.C	C.T	D.M	D.N	E.A	E.C	E.I	E.I.B	F.P	O.B	P.B	R.O	T.D.A
Género										1.6					
Curso	1.5		1.3			1.6		2.1	1.5			1.8	1.7		1.9
Asambleas de clase para solucionar problemas de todos	1.5							1.5		1.4		1.5			1.4
Asistir institución tiempo libre para usar espacios	1.6											1.5			
Ejercer cargos representativos, experiencia anterior					0.7										
Participar activamente en el desarrollo de una asignatura	1.4														
Colaborar en el barrio representando al instituto		0.9													
Participar en el consejo escolar	1.8														
Realizar debates en clase											1.1				
Difundir actividades en instituto usando espacios	1.6							1.3				1.5			1.4
Donar o recibir dineros para causa humanitaria	1.8			1.4											
Firmar petición o manifiesto por temas sociales, políticos o religiosos					1.6										
Organizar actividades extracurriculares con distintos miembros instituto				1.4											
Organizar actividades para toda la clase en asamblea			1.2												
Otro tiempo libre, experiencia anterior			0.8			0.6									
Participar en protestas con amigos instituto			1.2					1.4		1.3					
Ejercer cargos de representante estudiantil	1.4				1.5										
Cargo de representante, experiencia anterior													1.5		
Solucionar problemas con pares en tutorías			1.2	1.3		1.3	1.2	1.3	1.4					1.2	
Tiempo libre, experiencia anterior								0.7					0.6		
Transmitir información importante a toda la clase en tutoría							1.2			1.4					c



d) Grupos de discusión: la siguiente sección aborda las categorías emanadas desde los grupos de discusión realizados con los jóvenes del instituto.

Acciones e ideas relacionadas a la participación: los jóvenes de 1° y 2° de Bachillerato del Instituto Eduard Fontserè vincularon conjuntamente la participación a actividades puntuales que habitualmente eran diseñadas y organizadas por profesores, directivos u otros adultos, pero que ejecutaban ellos. Como se observa a continuación:

*“Pues yo en las horas del patio organizo deporte y soy la encargada de vigilar en el patio a los que hagan la actividad y que no hagan daño al material, porque claro eso es todo lo que tenemos, si le pasa algo, nos quedamos sin. Me encargo de eso, que hagan deporte, cuidar el material y vigilarlos a ellos y eso” (32:32, G5)*

*“Organizas y haces cosas del patio y ésto, te toca cada cinco días, hacer el cursito, en 3° y 4°, hacía fútbol, básquetbol, bádminton, si es que se hace de todo, montando y desmontando todo, cuidando porque o si no se roban las paletas (36:36, G6)*

*“Yo fui Cicerone y ayudábamos, dentro del colegio, ayudábamos a niños que venían nuevos” (37:37, G6)*

Respecto a la participación formal organizada, las siguientes citas expresan la visión de los jóvenes sobre ser delegado o ejercer algún otro cargo de responsabilidad representativa. Los jóvenes coincidieron en que eran formas de participar pero que no eran relevantes para el funcionamiento de la clase o curso:

*“El delegado tiene que ser el intermediario entre el alumno y el directivo, si por parte del directivo no se dice nada al delegado y por parte del alumno no se dice nada al delegado, ¿el delegado qué va a hacer?” (110:110, G6)*

*“-Ellos (delegados) no se dedican a nada importante*

*-Mejor que lo hagas tú mismo que no un mensajero que puede equivocarse” (43:44, G5)*

*“Es que yo no veo que un delegado de clase intervenga mucho en lo que se decide, no interviene para nada. Por ejemplo yo creo que en otros sitios sí que se reúnen cada día y tienen reuniones, pero aquí que va.” (95:95, G6)*

Por otra parte, los estudiantes coincidieron en referirse a la participación como la colaboración y la ayuda entre miembros de la comunidad educativa. Especialmente de los estudiantes para que aportasen al bien común a través de la colaboración, como se puede leer en las siguientes citas:

*“Que se ayudaran, ayudar al compañero, ayudar. Por ejemplo si el director necesita que alguien (...) pues que haya ahí alguien dispuesto para ir a ayudar. Si algún profesor necesita algo, un compañero en algún trabajo o simplemente si alguien necesita algo y tú lo tienes dejárselo, ayudarle” (71:71, G5)*

Sentidos o fines de la participación: para los jóvenes la participación, vista desde la perspectiva de los sentidos o fines se relacionó con distintos espacios como el Académico. En este ámbito la participación era comprendida como la colaboración y ayuda entre iguales para mejorar el rendimiento académico del grupo clase y a nivel individual. Según se observa a continuación:

*“Que hacen muchos grupos, las personas que son buenas en algo pues que hagan grupos, si son buenas en mates que hagan grupos, si son buenas en inglés que hagan grupos y así ayudan a la gente que tiene dificultades y eso o pueden quedar después de clases y ayudar”(77:77, G5)*

Los jóvenes también indicaron que el sentido de la participación para los adultos era distinto al de ellos como estudiantes. En tanto para los docentes y directivos las acciones participativas nacían desde la obligatoriedad y como una condicionante académica, pero para los estudiantes tenía más sentido desde la cooperación entre iguales.

*“El voluntariado obligado” (43:43, G6)*

*“Sí, te dicen haz esto y tú no vas a decir que no, porque suspendes” (48:48, G6)*

Condiciones para participar: los jóvenes al referirse a las condiciones para participar destacaron únicamente el ambiente entre pares o iguales. Principalmente porque sería un indicador del desinterés entre pares, aspecto que para ellos era contraproducente y les gustaría mejorar para ser un grupo más unido, como se presenta en las siguientes citas:

*“Ya pero la mayoría no, hay gente que colabora pero la mayoría se preocupa más por sí mismo que por los demás” (8:8, G5)*

*“Porque no somos un grupo, no nos interesa qué hace cada uno” (79:79, G5)*

*“se debería fomentar la unión, que no de segundo de bachillerato y tal, sino que desde pequeños el curso” (229:229, G6)*

*“a mí me preocupa más el tema de la unidad de grupo que la participación porque si entras a una clase y no te hablan pues...” (255:255, G6)*

e) Entrevistas docentes y directivos: la siguiente sección aborda las categorías emanadas de las entrevistas que se realizaron a un directivo del centro y a cinco docentes, de los cuales tres eran tutores, uno realizaba actividades extracurriculares y otro era el educador social del centro.

Acciones e ideas: según docentes y directivos el qué de la participación se relacionaba con las actividades que impulsaban para dialogar con el entorno y mejorar la vida cotidiana del barrio y de la propia institución. Estos aspectos fueron destacados, como se lee en las próximas citas, en todas las actividades que consideraban participativas donde además pusieron énfasis en que el rol activo de los estudiantes se debía relacionar con ese aspecto:

*“la participación de los jóvenes en la educación forma parte así, de lo que se llama así técnicamente educación integral. Porque si nosotros conseguimos que los alumnos participen, por ejemplo en las actividades del centro estamos haciendo un crecimiento,*

*a los chavales yo creo que a nivel competencial, y si aparte conseguimos que esta participación sea en las entidades o asociaciones del barrio, lo que estamos consiguiendo es abrirle puertas” (3:3, Directivo 1)*

*“Por otro lado en el grupo de mediación tenemos bastantes alumnos que son mediadores, que ya están formados en esto y participan también en esto, como monitores de deportes, como monitores de estudio, como monitores en el esplai (...) bueno hay bastante gente que se mueve y hace talleres y organizan ellos los talleres.” (21:21, Profesor 3)*

También se presentó una visión de la participación como medio y fin, en tanto pensaban hacer un proyecto de todas las acciones realizadas para que los jóvenes pudiesen tomar un rol más activo en las acciones futuras, como se desprende de las citas:

*“una asignatura que se llama “Participa” entonces ya, el objetivo de esta asignatura viene a definir un poco la idea de lo que nosotros queremos hacer, que es que los alumnos conozcan todas las actividades que se hacen en el centro y que una de estas actividades que se hacen en el centro sea la propuesta de actividades, con lo cual de esta forma generar que los chicos sepan lo que se hace, pero que sepan que también se pueden hacer más cosas.” (5:5, Directivo 1)*

*“el consejo escolar, los representantes del consejo escolar están al tanto de todo y participan en lo que pueden no, dando ideas, escuchando, transmitiendo ideas a sus compañeros.” (21:21, Profesor 3)*

Sentidos de la participación de los estudiantes: las actividades que mencionaron los docentes como acciones participativas estaban plenas de un sentido institucional. En tanto coincidieron, como se puede leer a continuación, que su proyecto de centro debía entender la participación hacia un mismo fin: posicionar el centro como un referente positivo en un barrio con problemas de integración y formar a los propios estudiantes como sujetos empoderados y con un rol activo en el entorno:

*“somos un centro abierto y cuando hay alguien que nos propone hacer alguna actividad, una vez nos las ha presentado y esto sí intentamos que esto se lleve a término, de esta forma estamos consiguiendo que las entidades del entorno vengan a proponernos actividades (25:25, Directivo 1)*

*“desde dirección nos hemos implicado en muchísimos proyectos y hemos dicho siempre que sí, y bueno eso acaba saliendo siempre en los medios incluso (...) para el barrio es un Instituto conocido y no considerado problemático, no considerado problemático lo cual es muy importante.” (5:5, Profesor 1)*

De esta manera, persistió entre los adultos la visión de que se podía mejorar la sociedad desde la escuela y que los jóvenes en el presente así como a futuro tenían las condiciones para intervenir, transformar y mejorar la sociedad:

*“Siempre con el objetivo cumbre de pasar de la integración social a la integración participante, porque en un momento determinado un alumno puede ser alcalde de Hospitalet” (19:19, Profesor 5)*

*“es básico que ellos sientan que el centro es suyo y que todo lo que se hace en el centro forma parte de su persona y que sobretodo que se están formando para en un futuro poder ocupar sitios de educadores” (3:3, Profesor 3)*

*“Uno de los objetivos (...) es en relación con el entorno, (...) nos interesa que nuestros jóvenes se relacionen con el entorno y lo conozcan, pero por otro lado entender qué es lo que significa participación, el voluntariado, el participar en proyectos, lo que sirve para su propia educación personal, el compromiso, la responsabilidad y esto evidentemente es educativo.” (5: 5, Profesor 1)*

*“tenemos un alumnado con muchos problemas sociales (...) entonces el tema de la integración a través de actividades que puedan montar desde el Instituto, desde el Ayuntamiento o cualquier otro lugar, para muchos de ellos es tiempo que les quita de estar en la calle.” (3:3, Profesor 4)*

Asimismo, la participación fue considerada una posibilidad de generar comunidad local a través del ingreso de la comunidad al centro y la conexión de los miembros del centro con el entorno, como se observa a continuación:

*“si nosotros conseguimos que nuestros alumnos participen en proyectos nuestros o del entorno, lo que conseguimos es que la gente de afuera vea al inmigrante como una persona responsable, como un chico trabajador, un chico con aptitudes (...) les quitan la etiqueta de inmigrante (...) estamos intentando ayudar a una mejor formación de la participación en la red social del entorno” (21:21, Directivo 1)*

*“La dirección del centro y el equipo directivo de este centro, se hizo la apuesta porque hubiese participación del alumnado cuanto más mejor y de las familias también y de los vecinos también, entonces la participación está en el momento en que tú abres la puerta, entonces abres la puerta y que entre cualquier persona que quiera hacer algo.” (5:5, Profesor 5)*

*“la única manera de que los chicos se relacionen positivamente con el entorno es generar iniciativas que hagan que se relacionen positivamente con el entorno” (17:17, Profesor 1)*

A su vez, destacó la reflexión de los adultos sobre el sentido de la participación a partir de su experiencia y la confianza en ella. Con lo cual la transmisión de la importancia de las actividades participativas se relacionó con el modelo de educación que habían vivido y valoraban, según se lee a continuación:

*“yo vengo del mundo del ocio, de los centros juveniles e infantiles entonces yo creo que ahí crecí mucho como joven y maduré mucho, entonces si vi como eso funcionaba y me gustó mucho entonces creo que hay que dar también una oferta para que los alumnos conozcan todos estos campos.” (25:25, Directivo 1)*

*“el trabajo cooperativo claro, en teoría desenvuelve las propias capacidades y además genera una transmisión de habilidades (...) puede haber explicaciones*

*puntuales pero en principio se trata de que ellos sean autónomos, entonces es muy bueno para aprender, pero para mí es muy aburrido y sin embargo lo he aplicado”* (15:15, Profesor 1)

*“sería ideal que todos fuésemos a una, que todo mundo estuviese implicado en todo y lo que es cierto y no aquí, en cualquier lado, siempre es un grupo reducido de personas que tiene la ilusión, las ganas o la necesidad de hacer algo.”* (11:11, Profesor 3)

Condiciones que limitan o facilitan la participación: los adultos indicaron, como se lee en las siguientes citas, que el marco normativo de la educación pública les generaba inconvenientes que tenían que ver con la imposibilidad de formar un cuerpo docente integrado e idóneo para los proyectos del centro:

*“Es un centro peculiar (...) tiene un defecto o una virtud, según el prisma con el que se mira, pasan muchos profesores, cambian, tiene su parte positiva y su parte negativa, experiencias nuevas que cambian, esa es la parte positiva y la parte negativa es que el alumnado cambia de referentes.”* (13:13, Profesor 5)

*“(...) siempre lo digo pero tengo que decir, el sistema de asignación de profesores en la pública es muy perverso. Porque por aquí nos ha pasado gente que ha hecho sustituciones largas o interinos, pero sobre todo sustituciones largas, de gente perfectamente adaptada al alumnado, porque el profesor que tiene que estar aquí tiene que tener un perfil determinado (...) han pasado y dices adiós”* (21:21, Profesor 1)

Junto a este impedimento, el liderazgo directivo emergió como un facilitador para que estos y otros inconvenientes estructurales se hayan resuelto, como se desprende de la cita siguiente:

*“necesitamos que tire del carro alguien verdaderamente lo sepa animar, lo sepa motivar, controle cuando se producen desánimos (...) no se producirían determinadas actuaciones si no hubiese una persona que cree en ello y que insiste y que sabe tratar a*

*los alumnos y sabe pues eso animarles, sabe conducirle, motivarles y sabe reconocer positivamente los logros pues vamos, cualquier equipo funciona así (...)* (11:11, Profesor 1)

Por último, el rol individual sobre el conocimiento y el espacio académico también afectaría la participación de los jóvenes. Los directivos y docentes valoraban la participación en el aula como un síntoma de interés de los estudiantes, pero aclararon que en ese espacio el grado de participación de los jóvenes dependía de cada uno, como se lee a continuación:

*“En cuanto al aula, depende del grupo y depende del profesor que tengas allí.”*  
(15:15, Profesor 3)

*“En cuanto a las materias ahí ya es un poco más personal de cada profesor*  
(13:13, Directivo1)

*“Es más fácil educar cuando tienes un cierto consenso y la participación siempre garantiza un tanto por ciento elevado de éxito. Si los alumnos participan en determinadas dinámicas, decisiones, etcétera, te garantizas interés porque lo notan como suyo.”*(3:3, Profesor 1)

*“En la clase, claro hay 33 individuos completamente distintos y cada uno de ellos participa en mayor o menor medida también en función de sus propios intereses.”*(15:15, Profesor 2)

### 5.2.3.3 Valoración general de la participación de los jóvenes en el Instituto Eduard Fontserè

El centro se caracterizó por aspirar a la integración de los estudiantes en el barrio y entorno sociocultural. Este sería uno de sus fines, según se explicitaba en la misión y



visión del mismo centro, además de facilitar los aprendizajes necesarios para que cada joven desarrollase su potencial académico y social.

Los resultados obtenidos en el cuestionario que respondieron 50 jóvenes del centro, indicaron que los estudiantes participaban mayoritariamente en actividades de tipo académicas. Sin embargo, por medio de las entrevistas y grupos de discusión, se comprendió que el aula era un espacio participativo en función del estilo e interés de cada profesor. Al parecer se presentaría una diferencia entre lo que los jóvenes percibían como acciones participativas y lo que los adultos enfatizaban respecto al concepto.

Así, por un lado los estudiantes relacionaron participar con acciones organizadas por los adultos para que aprendieran a cooperar e intervenir positivamente en el entorno. Pero los estudiantes también consideraron que esa participación debería ocurrir entre los mismos estudiantes, tanto en temas académicos como respecto a la unión del grupo.

Este último aspecto fue uno de los más destacados por los jóvenes en los grupos de discusión lo que demostró que, pese a formar parte de las acciones que les proponían en el centro, aspiraban a una mejor convivencia y cohesión grupal. Principalmente los estudiantes consideraron que la unión de la clase daba sentido a la participación en la institución educativa y generaba un ambiente de convivencia positivo.

En base a la información recabada pareciera ser que la participación que han vivido los jóvenes impactaría positivamente la vida de los estudiantes, especialmente en el desarrollo de habilidades e intereses personales, pero no así a la vida dentro del centro. Parte del impacto positivo se observaría en que los jóvenes eran críticos y se encontraban empoderados, como se observó ante el funcionamiento de los roles representativos.

Para finalizar, en el centro destacó la claridad y vocación de los adultos entrevistados, los cuales estaban seguros de que marchaban por el camino correcto hacia la integración de los estudiantes en su entorno. Los adultos de este centro aspiraban

claramente a ser una escuela abierta, donde los jóvenes viviesen la experiencia de servicio y vinculación con las personas del barrio para integrarse al mismo. También como condición se encontró el liderazgo activo, reconocido y valorado por la comunidad docente del equipo directivo

Por todo lo observado, la participación del centro se podría caracterizar por buscar y lograr la integración de los jóvenes al entorno de un modo activo y responsable, desarrollando habilidades personales. Este sería el fin y medio del centro, pese a que los jóvenes, coincidieron en demandar una mayor injerencia en otros asuntos como la organización de la clase y ser un grupo más cohesionado para alcanzar otros fines como la integración a la comunidad educativa.

#### 5.2.4 *Centro de Estudios Joan XXIII*

##### 5.2.4.1 Descripción del centro

El Centro de Estudios Joan XXIII se ubica en el barrio de Bellvitge, de la ciudad de Hospitalet de Llobregat, sector que aumentó su número poblacional especialmente entre los años 65 y 70 a causa de la inmigración. El colegio nació desde la congregación Jesuita como un espacio de encuentro y desarrollo para toda la comunidad recién llegada. Primero se ofreció enseñanza de párvulos y básica, hasta que poco a poco se fue convirtiendo en un gran colegio que permanece junto a la Fundación Joan XXIII de los religiosos Jesuitas.

El centro acoge a niños desde los 3 hasta los 18 años y más, pero la mayoría de los ingresos ocurren en los inicios de ciclos, lo que para el grupo de muestra correspondió a 1° de Bachillerato.

Según los miembros de la institución el centro se ha caracterizado por buscar la formación integral de la persona, promover el desarrollo de valores y el compromiso con el entorno sin obligar a la religiosidad católica. Los docentes y directivos indicaron que se aspiraba a que los jóvenes desarrollaran todas las habilidades fundamentales para integrarse a la sociedad desde una visión de servicio y responsabilidad social.

El centro fue seleccionado por el esfuerzo que realizaba desde la educación primaria para fortalecer en los jóvenes la responsabilidad y el compromiso social con el entorno. Esta intención se ha venido promoviendo a través de diferentes experiencias, pero sobre todo a través del voluntariado. Así, en el centro se han organizado durante los últimos cursos actividades enfocadas en que los estudiantes se aprendieran a ponerse en el lugar del otro y colaboraran con las distintas necesidades del barrio. Junto a la

relevancia de las prácticas mencionadas, el colegio aceptó colaborar con la investigación.

#### 5.2.4.2 Descripción de la participación de los estudiantes en el centro

a) Análisis documental: el centro facilitó dos documentos para comprender la participación de los estudiantes desde la perspectiva de la Institución, el primero correspondió a un *Monográfico* generado por la obtención del Premio Marta Mata y el segundo una síntesis de los aspectos que indicaban el carácter propio del centro, como se observa en las siguientes tablas.

**Tabla 39.** Análisis de la participación en Monográfico Premio Marta Mata.

<b>Información bibliográfica</b>	
Nombre documento:	Monográfic Premi Marta Mata
Fecha de elaboración:	Curso 2007/2008
Contenido:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Resumen Proyecto Educativo</li> <li>-Estrategias en el ámbito de la formación humana y religiosa</li> <li>-Síntesis evolución histórica del centro</li> <li>-Planteamiento pedagógico: Inicial y Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Europa</li> <li>-Ámbitos de participación de los alumnos y familias en la vida del centro</li> <li>-Centro de tecnología Ituarte</li> <li>-Gestión de calidad</li> </ul>
<b>Aspectos relevantes para la participación de los estudiantes</b>	

- El proyecto educativo busca armonizar la actualización del Paradigma Pedagógico Ignaciano (Jesuita) y el Informe Delors de la UNESCO, articulando la propuesta educativa en cuatro ejes principales:  
 Formación académica (aprender a aprender)  
 Formación personal (aprender a ser)  
 Formación social (aprender a convivir)  
 Formación cristiana (aprender a vivir la fe) (2007/2008: 4)

- Entre los objetivos del centro está fomentar el compromiso de los estudiantes con la comunidad, para lo que han estructurado diferentes experiencias de voluntariado según edad y madurez de los estudiantes:  
 Hermanamiento con escuela primaria de El Salvador  
 Voluntariado de 4° de ESO, que tiene un periodo de sensibilización y de compromiso de actuación en tareas voluntarias de distintas entidades de la ciudad.  
 Formación curricular en la resolución de conflictos durante la ESO  
 Cultivo de la vida interior a través de actividades de silencio en primaria y seminarios en bachillerato y formación profesional (2007/2008: 5).

- El centro colabora con la asociación International Education, promoviendo el intercambio de alumnos, involucramiento en actividades y proyectos conjuntos y especialmente la formación curricular en el concepto de *“European Citizenship”* (2007/2008: 14).

- Los ámbitos de participación se dividen por niveles educativos:  
 En primaria se establece un Consejo de Clase que pretende ayudar a la integración de todo el grupo clase; colaborar en clase en la mejora del aprendizaje de los compañeros; organizar actividades extraordinarias como salidas, actos de final de trimestre, campañas de solidaridad y sensibilización (2007/2008: 15).  
 En ESO se escogen delegados de clase que se reúnen una vez por trimestre con sus tutores para trabajar temas como los del Consejo de Clase y *“especialmente para educar la manera de expresar opiniones con respeto y claridad”* (2007/2008: 15).

**Tabla 40.** Análisis de la participación en Síntesis carácter del centro.

<b>Información bibliográfica</b>	
Nombre documento:	Carácter propio del Centro de Estudios Joan XXIII
Fecha de elaboración:	Sin fecha
Contenido:	Descripción del Centro Descripción ejes principales Misión Visión Valores
<b>Aspectos relevantes para la participación de los estudiantes</b>	

- Eje Formación Personal: Aprender a Ser: *“El planteamiento básico de nuestra propuesta educativa se centra en el crecimiento integral de la persona. Animamos la formación de un modelo de persona servicial, agradecida, reflexiva capaz de tomar responsabilidad y compromiso. Estimulamos al alumno a aprender a conocerse y valorarse a el mismo, a desenvolver sus capacidades y adquirir recursos propios que le ayuden a ser autónomo, y asumir sus responsabilidades dentro de una sociedad democrática, libre y pluralista.”* (Sin fecha:1)

- Misión: *“Promover una formación innovadora, comprometida y personalizada, que satisfaga las demandas de nuestro entorno, atendiendo a criterios de promoción social y calidad.”* (Sin fecha:1)

- Visión: *“Joan XXIII llevará adelante las iniciativas que promuevan: la mejora educativa, con criterios de calidad y cohesión social; las redes de cooperación y aprendizaje; el compromiso y satisfacción de los educadores. Lo desenvolverá dentro del proyecto conjunto Jesuitas Educación, con la finalidad que las personas se desenvuelvan equilibradas, competentes y comprometidas.”* (Sin fecha: 1)

Los documentos facilitados por el centro presentaban con poca exactitud los aspectos de convivencia en el centro o modos de proceder en general, pero sí revelaban el énfasis del centro en promover algunos asuntos relevantes para la participación. El primero correspondería a la comprensión del aprendizaje a nivel integral, donde lo académico, social, personal y religioso se encontrarían en distintas actividades dentro del centro.

Luego, se observó el interés de que esta concepción global del aprendizaje sea un aporte a la sociedad en general, desde una idea de cooperación internacional y ciudadanía europea. A la vez se evidenció una clara intención de que el aprendizaje desarrollase capacidades individuales en los estudiantes.

Finalmente en estos documentos se observó un claro acento en la formación para participar en la educación primaria, a través del funcionamiento de los Consejos Escolares. Estos consejos se caracterizarían por facilitar la práctica del diálogo, la intervención en los asuntos que les afectan y la organización del grupo curso.

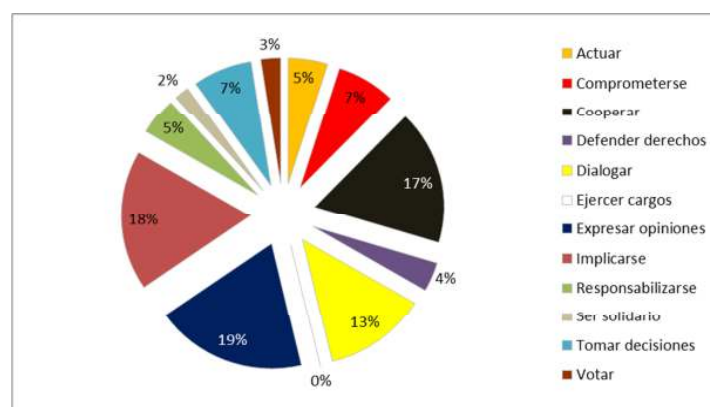
b) Principales resultados de los cuestionarios: a continuación se presentan las principales tendencias emanadas de los cuestionarios que respondieron los 59 jóvenes del centro que participaron en la investigación.

Los 59 estudiantes que respondieron el cuestionario, indicaron, como se observa en la tabla 41, que los ámbitos donde percibieron que mayormente se promovía la participación fue Convivencia. Específicamente a través de la valoración de Bastante y Mucho a situaciones en que se respetaban sus opiniones sobre temas sociales, políticos y religiosos además de que establecían amistades positivas. Seguidamente, pero en un nivel bastante más bajo se encontró la percepción de su participación en el ámbito de las Organizaciones estudiantiles, donde declararon mayoritariamente participar Algo y Bastante. Así también destacó el bajo nivel que los jóvenes indicaron para su participación en los ámbitos de Barrio y Tiempo libre, donde predominó la percepción de que no se participaba Nada.

**Tabla 41.** Promedio porcentajes por ámbitos de participación.

<b>J23</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
Académico	22,0	33,9	28,0	15,3	0,8
Barrio	40,8	33,9	20,7	4,6	0,0
Convivencia	0,3	2,0	15,9	54,5	27,3
Gestión centro	28,8	32,2	24,3	13,0	1,7
Organización estudiantil	3,4	10,2	38,1	33,9	14,4
Tiempo Libre	44,1	37,3	13,6	3,4	1,7

La siguiente gráfica (figura 9) indica que respecto a las palabras que seleccionaron para la definición de participar, destacaron principalmente Expresar opiniones con un 19% de las preferencias, Implicarse con un 18%, y Cooperar con un 17%. Estas tres palabras aluden a sentidos distintos del ser parte, lo que revelaría una diversidad de ideas en torno a la participación, desde la acción individual hasta el compromiso y valores del trabajo colectivo. Por otra parte, las palabras menos seleccionadas fueron Ser solidario con una preferencia de apenas 2% y Votar que fue escogida solamente un 3% de las veces.



**Figura 9.** Promedio palabras que definen participar.

Como se observa en la siguiente tabla, la participación que los jóvenes prefirieron por ámbitos presentó una tendencia variada. El tipo autoritario no fue destacado en ningún ámbito, a diferencia de la Asamblearia que sí lo fue en los ámbitos Académico, Tiempo libre y Gestión del centro, donde obtuvo siempre más de un 30% de las preferencias. La participación Representativa fue preferida por los jóvenes especialmente para el ámbito de Tiempo libre, aunque en un segundo lugar, después de la de tipo Asamblearia caracterizada por la deliberación y negociación conjunta.

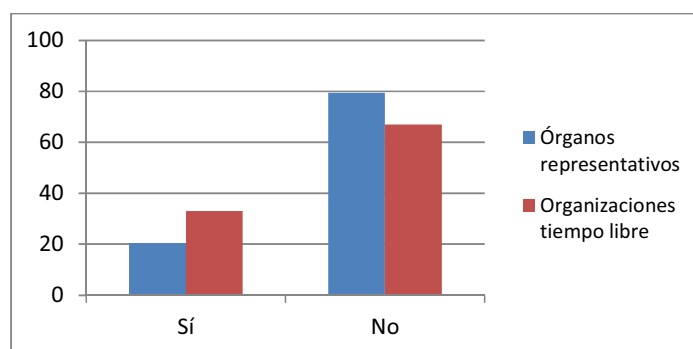
Es particularmente destacable que la participación Divergente fuera preferida por los jóvenes en un 61%, porcentaje equivalente al resultado más alto para este centro. Esta situación ocurrió para el ámbito Barrio, donde al parecer los jóvenes estimaron que era necesario romper los límites en pro de sus intereses (tabla 42).

**Tabla 42.** Porcentaje tipos de participación preferentes por ámbitos.

J23/Ámbitos	Tipo de participación (%)			
	Autoritaria	Asamblearia	Representativa	Divergente
Académico	6,8	33,9	27,1	32,2
Tiempo Libre	16,9	42,4	35,6	5,1
Gestión de centro	16,9	44,1	11,9	27,1
Barrio	22,0	10,2	6,8	61,0



La gráfica a continuación (figura 10) indica que las experiencias anteriores de participación no fueron masivas, en tanto solamente un 20,35% indicó haber participado en órganos representativos y un 33,05% en organizaciones de tiempo libre. De esta forma lo que más destacó fue la afirmación de que no habían participado en órganos representativos, valor que alcanzó un 79,4%.



**Figura 10.** Porcentaje experiencias de participación anterior.

Sobre las acciones que los jóvenes indicaron haber realizado, la tabla 43 expresa que para el ámbito Académico, los jóvenes marcaron en porcentajes elevados que habían realizado debates en sus asignaturas, así como que habían efectuado trabajos y preguntas en las asignaturas. Sin embargo la actividad de proponer formas de evaluar contenidos, no recibió un porcentaje de respuestas cercano a las demás actividades.

Entre las acciones que podrían realizar en el ámbito de Barrio destacaron los bajos porcentajes de acciones realizadas al igual que en Gestión de centro, aunque en este ámbito un 32,2% de los que respondieron el cuestionario, hicieron alguna colaboración en la redacción o cumplimiento de las normas del instituto.

Entre las acciones más realizadas por los jóvenes en el ámbito de las Organizaciones representativas o estudiantiles, se encuentran conjuntamente el uso del espacio de tutoría para solucionar problemas individuales y colectivos, acciones que

realizaron entre un 40 y 50% de los estudiantes de la muestra. Sin embargo, otras acciones como difundir actividades en el centro o presentarse como candidato para algún cargo representativo, fueron indicadas como las menos realizadas por los jóvenes.

Finalmente en el ámbito del Tiempo libre, destacó que la mitad del total de jóvenes encuestados habían realizado actividades como donar o recibir dineros para causas externas al centro. Seguidamente destacó que habían asistido al centro durante el tiempo libre para usar los espacios para sus propios intereses, acción que indicó haber realizado un 44% de los jóvenes.

**Tabla 43.** Porcentaje acciones participativas por ámbitos, realizadas durante los últimos 12 meses.

<b>Académico</b>	<b>J23</b>	<b>No</b>
En debates durante las asignaturas	71,2	28,8
En una asignatura preguntando y trabajando	67,2	32,8
Proponer forma de evaluar contenidos	18,6	81,4
<b>Barrio</b>		
En el barrio representando al Instituto	6,8	93,2
Representando al Instituto ante Ayuntamiento/Municipio	3,4	96,6
<b>Gestión centro</b>		
En cumplimiento o redacción de normas del Instituto	32,2	67,8
En el Consejo Escolar	5,2	94,8
<b>Organización representativa</b>		
Difundir actividad en el Instituto en sitios web, carteles, etc.	10,3	89,7
En asambleas de clase para solucionar problemas de todos	45,8	54,2
En grupos de discusión sobre temas políticos que nos afectan	32,8	67,2
Organizar una actividad para la clase en tutoría/consejo de curso	18,6	81,4
Presentarse a un cargo representativo en el Instituto	10,2	89,8
Solucionar problemas con pares en tutoría/consejo de curso	51,7	48,3
Transmitir información importante en tutoría/consejo de curso	40,7	59,3
<b>Tiempo libre</b>		
Asistir al Instituto en tiempo libre para usar espacios	44,1	55,9
Donar o recibir dineros para causas humanitarias externas	50,8	49,2
En actividades de protesta con amigos del Instituto	25,4	74,6
Firmar una petición o manifiesto sobre temas sociales, políticos o religiosos	13,6	86,4
Organizar actividades extracurriculares con distintos miembros del Instituto	6,8	93,2

c) Resultados cuestionario según análisis de Anova factorial: la tabla 44 explica las relaciones significativas que se dieron entre algunas variables y las respuestas de los jóvenes en el cuestionario.

En el Centro de Estudios Joan XXIII, las combinaciones con respuestas significativamente distintas fueron un 7.8% (37 casos). Respecto al género no se manifestó relaciones significativas y para el curso o nivel solamente una relación. Esta relación indicó que para los estudiantes de 2º de bachillerato sería particularmente manifiesto en el centro un buen nivel de convivencia, situación que les afectaría directamente.

De esta forma, la mayoría de las relaciones (32) se dieron entre los estudiantes que había respondido que Sí a las acciones participativas y experiencias anteriores. Solamente cuatro relaciones se vincularon a alumnos que respondieron que No habían vivido experiencias de participación o realizado las acciones por las que se les preguntaba.

Entre los ámbitos de participación, el que agrupó más casos con diferencias significativas entre las categorías evaluadas fue Barrio. Específicamente para el descriptor “Organizamos actividades con distintas entidades del Barrio”, las respuestas fueron significativamente superiores para los alumnos que reconocieron haber participado en actividades asociativas al momento de responder el cuestionario; haber participado del Consejo escolar; haber desarrollado grupos de discusión sobre temas que les afectan como estudiantes; haber postulado o ejercido cargos de representación; haber donado o recibido dineros para una causa humanitaria externa al instituto y haber asistido a la institución en tiempo libre para usar espacios como las aulas, bibliotecas, patios.

Esto indicaría que para los jóvenes participar activamente en el centro, realizando acciones que les interesan y afectan, como intervenir en el desarrollo de las asignaturas

o en la tutoría, se relacionaría con percibir que en el centro se promovería la participación. Esta situación se manifestó tanto a nivel colectivo como individual, lo cual otorgaría una profunda importancia al rol del sujeto a nivel de grupo, porque le permitiría sentirse parte del grupo de pares.

Lo mismo se evidenció ante la percepción de que en el centro se respetaban las opiniones de los estudiantes sobre temas políticos, sociales o religiosos. Aspecto que se relacionaría significativamente con que los estudiantes hubiesen participado en grupos de discusión sobre asuntos políticos que les afectaban como estudiantes y que hubiesen organizado actividades para todos los estudiantes de la clase en la hora de tutoría.

Sin duda estas acciones se relacionarían con un ambiente de respeto por las opiniones, en un marco de bien común por sobre el individual. También con una relación con el entorno organizada a través de la entrega de información y la colaboración con otras entidades del barrio.

**Tabla 44.** Relaciones significativas Centro de Estudios Joan XXIII

Categorías	Ámbitos de participación													
	A.C.T.L	B.C	C.P	C.T	D.M	D.N	E.C	E.I	E.I.B	F.P	O.B	P.B	R.O	T.D.A
Curso		0.9												
Actividad A							0.8				0.7			0.7
Actividad B						0.6								
Asistir institución tiempo libre para usar espacios	1.3	1.1									1.3	1.3		1.3
Participar activamente en clases	1.4		1.1	1.2										
Colaborar cumplimiento normas	1.5													
Colaborar en el barrio representando instituto									1.5			1.6		
Participar en el consejo escolar											1.5			
Realizar debates en asignaturas			1.1		1.5									
Donar o recibir dinero para causas humanitarias externas al instituto								1.2		1.1	1.3	1.3		
Participar en grupos discusión sobre temas que afectan estudiantes									1.3		1.3		1.1	
Organizar actividades para toda la clase en tutoría													1.2	
Proponer evaluaciones en asignaturas						1.3	1.4			1.1				1.5
Participar en protestas con amigos instituto			1.1											
Ejercer cargos de representante, experiencia anterior								1.2			1.5			
Solucionar problemas con pares en tutorías												1.4		
Tiempo libre, experiencia anterior			1.1											
Transmitir información importante a toda la clase en tutoría					1.4									

d) Grupos de discusión: a continuación se presentan las categorías resultantes de los grupos de discusión realizados con los jóvenes.

Acciones e ideas asociadas a la participación: los jóvenes del centro, comprendieron la participación acciones que desarrollaban en su centro, especialmente la organización interna de tipo formal, correspondiente a los delegados de clase. Aunque coincidieron en que en primaria ese rol era más relevante, reconocieron que era un tipo de participación en la cual seguían un esquema propuesto desde el mundo adulto. Como se lee a continuación:

*“fui delegado de cuarto (de ESO) y ya era más distinto que lo de primaria, íbamos a reuniones entre los delegados de toda la ESO y con el jefe de estudios y unos cuantos más de la dirección y hablábamos sobre las salidas, qué nos parecían, entonces cada uno daba la opinión sobre lo que habíamos hecho durante el curso o de los problemas que teníamos en clase” (28:28, G7)*

*“En primaria el cargo de delegado era más responsable, se le daba como un toque más importante, se le respetaba” (55:55, G7)*

*“Igualmente el papel del delegado es muy reservado, está muy controlado” (111:111, G8)*

Los estudiantes vincularon la participación con las actividades de voluntariado o cooperación que realizaban por clases, estas actividades en su mayoría eran coordinadas por profesores o tenían un carácter institucional. Para ambos tipos de actividades su participación podía ser voluntaria u obligada, situación que definiría la disposición de los jóvenes a colaborar en ellas. Según se comprende de las siguientes citas:

*“También en tutoría hicimos lo de ayudar a familiar que no estaban tan bien, o sea que por lo de la crisis no iban tan bien económicamente, por ejemplo con (un profesor) poníamos un euro e íbamos a comprar pañales o alimentos básicos para llevar a la parroquia...” (154:154, G7)*

*“la gente traía cosas que ya no usaban y se vendían para enviar dinero allá (...) Ahora en bachillerato no lo han dicho más” (155:157, G7)*

*“como al ser voluntario también sentíamos que era nuestra, éramos un poco más libres a la hora de escoger si queríamos o no, entonces fuimos un montón, éramos un grupo enorme” (179:179, G7)*

*“nos dijeron que sí queríamos seguir el voluntariado con la ONG con la que trabajamos y hay gente que, bueno la que se apunta, a ver yo me apunté pero no me refiero a mí, sino que la gente que se apunta que también es porque les gusta (...) le tiene que gustar también” (138:138, G8)*

En consecuencia los jóvenes vinculaban la participación con la solidaridad y los voluntariados, situación que se observó más profundamente ante la descripción de la participación en términos valóricos. De esta forma para los jóvenes participar implicaba el deseo de querer hacerlo de forma consciente y en base al respeto por la otra persona y por uno mismo. Desde esa mirada, la obligatoriedad se contraponía a sus ideas de colaboración, voluntariedad y necesidad, como se lee en las siguientes citas:

*“Yo no me quejo porque me gustó, pero me parece mal que digan voluntariado, pero si no lo haces en el trabajo no puedes sacarte la misma nota” (81:81, G7)*

*“yo participé y no lo hice por nota ni por dinero, participé porque quería, es lo que dicen por dinero o por la nota, sí, pero yo participo dependiendo de a quien ayudo o sea si, depende de los valores que yo tenga, y a mí me pareció bueno participar” (196:196, G8)*

Un aspecto que los jóvenes consideraron como ámbito de participación, pero que según sus planteamientos desarrollaban de modo insuficiente en el centro, era el académico, según se desprende de los siguientes textos:

*“Que nos tomasen mucho más en cuenta, nosotros somos pues los típicos peones que nos meten en un aula, entra el profesor esto, esto y esto, venga fuera. Es como sí*

*tenemos importancia porque somos los que pagamos, pero ya está, porque después por ejemplo si tienen que haber cambios o tienen que re-estructurar algo, lo que sea, tanto si es de aula, como si es de patio, no nos tienen en cuenta, entonces no” (148:148, G8)*

Sentidos otorgados a la participación: respecto al para qué es relevante y útil participar dentro del centro, los jóvenes abordaron críticamente al propio centro, su rol en él y la situación educativa nacional. De esta forma, como se lee a continuación, relacionaron su realidad de estudiantes con una participación activa en los proyectos solidarios, pero de forma principal como una crítica activa ante las instituciones formales:

*“yo creo que para los alumnos así está bien no todos pueden ayudar, luego fuera del colegio tienes cosas que hacer y tal, pero yo creo tampoco es que aquí seamos una ONG, o sea no ayudamos tanto, a lo mejor hacemos el voluntariado y a lo mejor de 100 personas que hacen el voluntariado 50 iban cuando tenían que ir y el otro 50 no iba” (177:177, G7)*

*“Puede que hasta por cualquier cosa, hasta dentro del colegio por cosas que no importen, pues mira, para hacer algo para que no se piensen que nos da igual todo y empiecen a pasar de a poquito, aunque sea la hora del patio, hay que decir algo para que no se crean que estamos dormidos” (205:205, G7)*

*“Yo creo que eso es importante, pero también más importante es que habría que hacer una re estructura en todo el sistema educativo porque nos estamos dando cuenta ahora en segundo (...) porque nos están metiendo en un año cada cosa, que no hemos dado y que muy rápido y mal explicado, pero por sobre todo habría que hacerlo con tranquilidad y bien explicadas las cosa” (154:154, G8)*

El sentido de la participación también fue analizado por los jóvenes desde la perspectiva académica, para lo cual consideraron que si bien la participación implicaba manifestar opiniones, lo que denominaron *quejas* y criticar activamente, ese desempeño



de un rol activo les comprometía tiempo y por ende, el rendimiento académico. Como se puede comprender desde las siguientes citas:

*“participación no podemos porque no tenemos tiempo, si quiero quejarme de alguna cosa no puedo estudiar porque quiero sacarme algo y no puedo hacer tantas cosas”* (179:179, G8)

*“la participación es en base al tiempo que tú tengas libre y a lo que te guste porque si tú quieres quejar como ha dicho el profesor pues pones en una balanza estudiar o quejarte y siempre va acabar pesando más estudiar porque si tú te quejas a lo mejor después no se soluciona nada en cambio estudiando, si estudias pues a lo mejor puedes aprobar”* (181:181, G8)

Conjuntamente fue evidenciado por los jóvenes que la participación como crítica activa no tenía sentido en la institución donde estudiaban porque sentían que no lograban incidir en las situaciones importantes. Esto ocurriría especialmente por la hermética estructura institucional que identificaban en el centro, como se lee a continuación:

*“Tampoco depende mucho de nosotros, o sea digamos lo que digamos el colegio va a hacer lo que quiera”* (168:168, G7)

*“yo creo que aunque una persona diga ¡quiero cambiar esto!, aunque esa persona sea el cap d’ estudis de bachillerato, tiene a otro más arriba, a otro que le dice: pues no. Y ese jefe tiene otro jefe encima que le dice: pues menos todavía. Entonces tenemos que empezar a mirar más atrás y no quedarnos en (nombre autoridad), o en (nombre profesor)”* (163:163, G8)

Condiciones para participar: por otra parte cuando los jóvenes se refirieron a las condiciones que facilitaban o impedían su participación en el centro destacaron las relaciones con los adultos y las características individuales de cada docente o directivo. Así, según los estudiantes, dependía de cada docente el grado de incidencia que los

estudiantes podían tener en los asuntos que les interesaban, por lo que coincidieron en que la propia estructura de la institución los ubicaba como los sujetos con menor relevancia en el acceso al poder:

*“Si tiene que ver con el colegio es más complicado que te dejen, pero por tu cuenta o por alguna organización sí.” (108:108, G7)*

*“siempre hay un límite, que por mucho que quisiéramos aplazar por ejemplo un examen ese es el día y ese es el día, siempre pone el límite el profesor” (169:169, G7)*

*“si el director dice una cosa o el profesor dice una cosa, tienes bastante que perder tú y mucho que ganar ellos, el estudiante siempre tiene las de perder, por eso hay incluso veces que tienes que pensar el hacerlo o no hacerlo” (72:72, G8)*

Otros aspectos que les afectaban para participar eran las competencias, especialmente para ejercer cargos de representatividad como una adecuada expresión oral. Esto fue destacado, como se observa en las citas siguientes, por los dos grupos de estudiantes y como características ideales que exigían a sus representantes:

*“si está representando a la clase o a otro que a lo mejor no está de acuerdo, pero tiene que saber defender lo que piensa el resto.” (136:136, G7)*

*“no se trata de: yo soy el delegado porque soy el más chulo. Luego enfrente del profesor soy un víctima, pobrecito de mí, no, no se trata de eso, yo soy el delegado para todo, para lo bueno y para lo malo y si tengo que defender a mi clase delante de un profe y aunque hayan cinco que me caen mal, pero yo estoy para eso” (107:107, G8)*

*“que sepa expresarse, defenderse” (135:135, G7)*

*“cuando tú tienes que hablar que lo hagan, no que te quedas pensando así sin hablar, tienes que tener capacidad” (123:125, G8)*

e) Entrevistas profesores y directivos: en las siguientes líneas se abordan las categorías que emanaron de las entrevistas realizadas en el centro a dos profesores tutores y dos directivos del centro.

Acciones e ideas sobre la participación de los estudiantes: los adultos de este centro describieron la participación de los jóvenes como acciones que se vinculaban a los fines de la institución. Así, las acciones e ideas que corresponderían a la participación de los estudiantes serían aquellas organizadas por los adultos, especialmente para la colaboración con el entorno más necesitado y vulnerable a través de las *comisiones* de trabajo, como se puede leer a continuación:

*“en cuarto de ESO, se llama, no sé si es “Acción Social” y donde todos los alumnos tienen que participar en una tarea social durante el curso, entonces se reparten en centro de tiempo libre, infantiles o juveniles, se reparten en asociaciones que hay en el barrio en la ciudad de Hospitalet y los alumnos que no quieren participar de esto pues tienen que hacer un trabajo a partir de la lectura de un libro” (13:13, Profesor 1)*

*“buscar siempre la participación de los alumnos a través de la creación de comisiones, pues tenemos organizadas algunas comisiones por ejemplo la Comisión de Navidad, la Comisión del Día de la Pau y No Violencia, Comisión de Sant Jordi, que diríamos son los actos más culturales no, pues los que participan en esas comisiones aportan ideas y aportan también su servicio” (10:10, Directivo 2)*

*“hay muy pocos estudiantes que aprovechan las oportunidades de participación y que en general no tienen mucha iniciativa, por lo menos dentro de la escuela, (...) aunque nosotros tenemos una estructura de funcionamiento que cada año nos obliga a crear unas comisiones de trabajo para digamos diferentes eventos” (8:8, Profesor 2)*

Igualmente los adultos relacionaron la participación de los jóvenes con la figura del delegado, rol que consideraron funcional según determinados momentos y temas del

curso académico. Ante lo cual los profesores además aclararon que la representatividad era más fomentada durante la educación primaria, como se lee en las citas:

*“estos delegados tienen un papel importante en la vida del curso en cuanto que representan siempre a sus compañeros ante cualquier profesor y ante el directivo del centro”* (10:10, Directivo 2)

*“tenemos también unas reuniones periódicas de representantes de alumnos por grupos de clases; delegado, que no solamente es un delegado si no varios, para hablar de las cuestiones que les pueden preocupar y para incorporar sus propuestas a la organización”* (8:8, Profesor 2)

*“En primaria trabajamos (...) hacen una junta de nivel y aquella junta de nivel hace actividades en todo el espacio.”* (9:9, Directivo 1)

*“la ley de educación que habla del Consejo Escolar, pero que el Bachillerato no lo contempla para nada, claro porque como son estudios postobligatorios, pues entonces ya no se le da importancia”* (24:24, Directivo 2)

Sentidos de la participación para los docentes y directivos: respecto a los sentidos que tendría la participación de los estudiantes para los docentes, destacó particularmente el énfasis en la propia experiencia democrática de los adultos. Valoración que posicionó la relevancia y el valor de la democracia, según se puede comprender de las citas:

*“en los años de transición política española, todo el mundo pedía más participación, porque era el descubrir la democracia (...) los estudiantes participaban más que ahora quizás, entonces hay esa visión histórica (...) la idiosincrasia de estas nuevas generaciones a un marcado individualismo, es decir yo me encierro en mis problemas, me limito a cumplir con mis responsabilidades personales y nada más, luego también el cierto desencanto que produce cuando miras hacia la sociedad el poder intervenir, no está valorado”* (6:6, Directivo 2)

*“solamente existen elementos o vías de participación para la organización interna, por tanto ahora en bachillerato como que siento que la participación está más restringida al ámbito interno y no trasciende al ámbito municipal o más político que antes sí que lo teníamos” (4:4, Profesor 2)*

Aún así, el sentido fundamental de la participación se encontraría en las acciones solidarias, las cuales eran consideradas una forma de aprender a conocer la realidad y a comprometerse con ella:

*“Yo creo que el primer objetivo es despertar al alumno a la realidad social que hay en el mundo y ver que si hay necesidades y hay cosas que se hacen es porque hay gente participando, descubrir sitios de participación” (3:3, Profesor 1)*

*“no creo que una persona actualmente con el tema de los valores se pueda encerrar en su casa, en su parcela, en su entorno, sin entender que tiene que colaborar con el resto de sociedad y con el resto (...) por esto es por el cual creemos que es un buen espacio para que los alumnos aprendan a salir de ellos mismos de su entorno y aprendan a salir hacia afuera.” (13:13, Directivo 1)*

*“Consideramos que son, si quieres, una acción solidaria de verdad, pero al mismo tiempo una excusa para transmitir unos valores a los alumnos, entonces, cuando organizamos todo esto y utilizamos también la participación de los alumnos lo hacemos también con la idea de que lo vivan, se impliquen, conozcan que además de nuestras obligaciones como estudiantes” (20:20, Profesor 2)*

Igualmente se observó en los adultos un malestar y cuestionamiento a la participación en relación con el rendimiento académico. En tanto les pareció que ambos fines se dissociaban entre los quehaceres del centro educativo, con lo cual se expresó la reflexión sobre hacia dónde dirigir las actividades del Instituto.

*“el bachillerato es una etapa solamente de dos años, que al acabar hay unas pruebas de selectividad para entrar a la universidad y entonces eso marca mucho el*

*bachillerato, marca que el tema de estudios, el tema del rendimiento escolar, es la principal preocupación para los alumnos, para sus familias y también para buena parte del claustro, entonces todo lo otro es considerado, es muy secundario” (8:8, Directivo 2)*

*“debe haber un momento en que si haces muchas cosas que no son estrictamente clase y estudiar, en un nivel y una etapa como bachillerato, seguramente estás siendo ineficiente con el objetivo principal” (26:26, Profesor 2)*

Condiciones que permiten o limitan la participación: los adultos de este centro destacaron como una condición que limitaba la participación de los estudiantes la estructura académica del centro. En tanto la división entre Primaria, ESO y Bachillerato circunscribía la participación a los primeros ciclos educativos y en el último ciclo principalmente se enfatizaba el logro de fines académicos, como se puede leer a continuación:

*“la ley de educación que habla del Consejo Escolar, pero que el Bachillerato no lo contempla para nada, claro porque como son estudios postobligatorios, pues entonces ya no se le da importancia” (24:24, Directivo 2)*

*“para nosotros representaba un elemento educativo de primer orden que los alumnos supiesen que la sociedad está abierta a que ellos pueden influir, pero esto era en la Secundaria Obligatoria, ahora bachillerato, todo está bastante condicionado por la preparación hacia los estudios posteriores, entonces no existe un nivel de participación ciudadana para jóvenes que esté encausado en el nivel de bachillerato” (4:4, Profesor 2)*

#### 5.2.4.3 Valoración general de la participación de los jóvenes en el Centro de Estudios Joan XXIII

El centro es de tipo concertado y religioso de orientación Católica- Jesuita, característica que según la información recopilada, habría marcado el tipo de participación que se promovía en todos los niveles académicos del centro. Así, la visión de participación de los estudiantes, según la mayor parte de los miembros consultados, se relacionaba con valores como la solidaridad y experiencias solidarias de cooperación. Por ello, según se explicitaba en los documentos y en las propias visiones de los adultos, se fomentaban acciones participativas de los jóvenes en las líneas mencionadas.

A su vez, desde el cuestionario se obtuvo información que destacaba la positiva percepción de los estudiantes sobre la convivencia al interior del centro educativo al mismo tiempo que reconocieron que se fomentaba su participación. Sin embargo, a través de los grupos de discusión, los jóvenes explicaron que esa participación no era la única que les importaba, sino también el incidir activamente en su centro.

Los jóvenes consideraron que el rol de delegado era significativo pero que solamente se fomentaba en los primeros ciclos educativos y que posteriormente era relegado a funciones esporádicas y específicas durante el curso. Sobre este rol los adultos entrevistados coincidieron con los jóvenes de los grupos de discusión, además de que las principales acciones participativas de los estudiantes eran aquellas enmarcadas en actividades solidarias. Así los cargos de representación no serían relevantes durante el bachillerato.

Esta situación se complementó con la información obtenida a través de los otros instrumentos como los grupos de discusión. Donde algunos jóvenes indicaron que las actividades de cooperación dirigidas iban en camino contrario a la idea de solidaridad o voluntariedad que se promovía. Esta reflexión demostraría la relevancia de la autonomía

de los sujetos, condición que dotaría de sentido a la participación individual, en tanto emergería voluntariamente y les permitiría cuestionar y modificar esas acciones para mejorarlas según sus necesidades e intereses.

Sin embargo, para algunos también tendría sentido la participación solidaria dirigida u organizada por los adultos, esencialmente porque les permitiría aprender a colaborar y a estar atentos a las necesidades de los demás.

Los adultos coincidieron en que la participación de los jóvenes era muy limitada y focalizada en las acciones de solidaridad que el centro había considerado como ejes de la formación integral, situación que se reiteraba respecto a los roles de delegados. A la vez, los adultos entrevistados retrataban la participación en primaria como más efectiva y relevante para el funcionamiento de la clase y los intereses de los niños. Pero en bachillerato ante la preminencia del objetivo académico final, parecía que tanto el cargo de delegado como la formación democrática perdían importancia.

Mientras que en el mismo cuestionario los estudiantes indicaron que la participación en general era baja en acciones vinculadas a la gestión del centro; en materia de organizaciones estudiantiles; en acciones en el barrio y en acciones realizables en el tiempo libre. Principalmente estimaron que su participación era limitada en las acciones que podían realizar dentro y fuera del aula, especialmente en lo referido a temas académicos. Situación que consideraron relevante para su formación y logros académicos.

En consecuencia según los jóvenes la participación académica dependía esencialmente de cómo fuesen los adultos de forma individual, más que de un modo de proceder en el aula o a nivel de centro en general. Esta situación para los adultos se relacionaba con que en los otros ciclos se promovía una participación más efectiva de los estudiantes, pero en bachillerato no, para cumplir con las obligaciones académicas.



Evidentemente esta situación reducía la democratización del aula en el mencionado nivel.

A su vez los documentos del centro evidenciaron la tendencia que se ha venido describiendo: una formación en participación orientada hacia el crecimiento personal desde la perspectiva de la solidaridad con los más necesitados, próximos o lejanos y un marcado énfasis a la participación democrática directa en primaria. Con lo que se evidenció que en este centro se promovía una participación estudiantil sostenida en la visión institucional, donde los estudiantes ejecutaban acciones, pero no organizaban ni planificaban dichas acciones ni en sus fines ni en sus medios.

Esa misma situación habría ocurrido con los roles de delegado, para lo cual se les orientaba a una elección democrática, pero finalmente el ejercicio de dichos roles no era relevante entre los estudiantes.

Finalmente se comprendió que los jóvenes efectivamente desarrollaban un aprendizaje sobre la participación y la responsabilidad social con los más necesitados, solamente que lo lograban desde las actividades relevantes para la institución. A su vez aprendían asuntos como la diferencia entre la voluntad y la obligación la existencia de estructuras democráticas y espacios determinados para actuar en esas estructuras, así como también la obligación de cumplir con los fines de la escuela para integrarse activamente en la vida social.



### 5.3 Análisis comparado

Este análisis de los resultados obtenidos, pretendió comprender a través de las similitudes y diferencias, cómo era afectada la participación de los estudiantes por las variables país y titularidad de centro. Especialmente se analizaron los sentidos, condiciones e ideas que los actores y las instituciones relacionaron con las prácticas y acciones participativas de los estudiantes.

El primer análisis abordó las semejanzas y diferencias en los resultados obtenidos para los dos centros de cada país. De modo que la única variable considerada fue el lugar de ubicación de los centros y cómo ello afectaba la participación de los estudiantes. El objetivo nunca fue identificar cuál país promovía más o menos la participación de los jóvenes, sino profundizar en las características que poseen los centros de cada país y comprender cómo se vive la participación desde esas características.

El segundo enfoque de análisis correspondió a la titularidad de la institución y el efecto que pudiese tener dicha variable en la participación de los estudiantes. Específicamente, los centros concertados o particulares subvencionados, se diferenciaban en que éstos dependían económica y administrativamente de un privado, pero recibían una subvención del estado. Por su parte, los centros públicos dependían económica y administrativamente de una institución de carácter público.

Esta diferencia confiere a los centros concertados la opción de impulsar un enfoque distintivo de su enseñanza, como por ejemplo el religioso. En cambio los centros públicos se rigen permanentemente por un enfoque público nacional. Igualmente, los centros concertados, tanto en Chile como en España, estaban facultados para cobrar un importe económico a las familias, de modo que se compartiese el gasto entre la familia, el estado y el financista privado.

### 5.3.1 *Análisis comparado según países*

5.3.1.1 Nivel interno: correspondiente a las perspectivas de los jóvenes, registradas a través de los cuestionarios y grupos de discusión realizados.

a) Cuestionarios: entre los 134 cuestionarios respondidos en Chile y los 109 en España, no se observaron diferencias relevantes respecto a la percepción de la participación en los centros por países, excepto en el ámbito de Barrio y Tiempo libre, como se indica en la tabla 45. Para Barrio, se observó que la idea de que se proponían proyectos e ideas de mejora del barrio era una acción que según los estudiantes ocurría mayormente en los centros chilenos que en los centros españoles. Igualmente en Tiempo libre, los jóvenes chilenos indicaron percibir en una media de 0,7 más, que utilizaban su tiempo libre para organizar actividades del centro.

De esta forma destacó la percepción similar entre los jóvenes sobre su propia participación en los centros, especialmente en lo que respecta a la Convivencia al interior del centro. Este aspecto, como se visualizaba en la presentación de resultados globales del cuestionario, se entiende desde la lógica de que los centros de Chile y España, fueron seleccionados por considerar importante la participación de los estudiantes. Aunque esto ocurriese desde distintos niveles y con distintos sentidos de la participación.

**Tabla 45.** Respuesta media por pregunta apartado 1: “*Cuánto crees que ocurren las siguientes situaciones en tu Instituto*” donde 1 es nada y 5 es mucho.









<b>Institutos</b>	<b>Chile</b>	<b>España</b>
<b>Convivencia</b>		
Se fomenta la participación de los est.	3,7	3,5
Hay un buen clima de convivencia	3,9	3,8
Me comporto de forma responsable ante decisiones compartidas	4	4,1
Podemos encontrar ayuda para problemas personales, sociales, académicos	3,8	4,1
Establecemos relaciones de amistad positivas	4,4	4,1
Se respetan mis opiniones sobre temas políticos, sociales o religiosos	3,9	3,9
<b>Gestión centro</b>		
Participamos en decisiones administrativas como el uso de espacios	2,4	2,2
Discutimos sobre formas de mejorar nuestro instituto	2,9	2,1
Participamos en la determinación de normas y organización general del inst.	3	2,9
<b>Organización estudiantil</b>		
Expresamos nuestras inquietudes a tutores, delegados y consejo escolar	3,3	3,3
Hablamos temas importantes en tutoría	3,6	3,1
<b>Académico</b>		
Participamos en la elección de contenidos o metodologías para asignaturas	2,9	2,4
Podemos intervenir en el desarrollo de las asignaturas con facilidad	3	2,5
<b>Barrio</b>		
Proponemos proyectos e ideas para mejorar nuestro barrio	2,4	1,6
Entregamos y recibimos información sobre lo que pasa en nuestro barrio	2,2	2,2
Organizamos actividades con distintas asociaciones del barrio	2,1	2,2
<b>Tiempo libre</b>		
Utilizamos nuestro tiempo libre para organizar actividades del instituto	2,6	1,9

Por otra parte en la tabla 46 se indica que las experiencias de participación anterior de los jóvenes fueron superiores en más de un 13,8% en el primer cargo representativo y en un 15,4% respecto a la primera experiencia en organizaciones de tiempo libre para los estudiantes españoles. Esta diferencia fue relevante comprendiendo que los cargos representativos según la estructura chilena, eran más numerosos que los propuestos por la estructura de clase española. Esta situación evidenció una posible mayor rotación de cargos en los institutos españoles, aunque también se relacionaría con la existencia de comisiones de trabajo y una mayor diversidad de gestiones en las actividades que organizaban los centros de España. Situación que permitiría que probablemente hubiese espacio para distintos tipos de participación directa, según intereses de cada joven, disponibilidad de tiempo y duración de las actividades.

Respecto a la participación en organizaciones de tiempo libre fue destacada la diferencia entre Chile y España, aspecto que se podría comprender desde la localización del estudio en centros educativos catalanes. Comunidad que se ha caracterizado por impulsar históricamente las experiencias en el tiempo libre tanto en la educación formal como no formal a través de agrupaciones scout y los grupos de esparcimiento o *esplais*. Al mismo tiempo que, como se mencionó anteriormente, es una zona donde la participación extraescolar ha registrado altos niveles de inscripción (Trilla y Rios, 2005).

Por otra parte, fue destacable que en este apartado los jóvenes hayan indicado similares participaciones en una segunda actividad, la cual siempre fue más baja que la primera. De esta manera se observó una tendencia en ambos países a participar principalmente de una actividad, haya sido de tipo representativa o en el tiempo libre.

**Tabla 46.** Porcentajes de respuesta afirmativa apartado 2 y 3, Experiencia de participación anterior en organizaciones representativas y tiempo libre.

<b>Experiencia anterior</b>	<b>Chile</b>	<b>España</b>
Cargo representativo 1	 25,1	 38,9
Cargo representativo 2	 9,1	 12
Organización tiempo libre 1	 39,2	 54,6
Organización tiempo libre 2	 11,5	 13,9

La tabla 47 explica que entre las preferencias de los jóvenes por distintos tipos de participación para solucionar problemas hipotéticos se presentaron interesantes diferencias por países. Específicamente las propuestas divergentes fueron más valoradas por los jóvenes españoles para el ámbito de Gestión de centro y Barrio. Por su parte, los jóvenes chilenos demostraron una tendencia a valorar más las propuestas de participación Representativa para los ámbitos de Tiempo libre y Gestión de Centro. La

participación Asamblearia presentó una favorable valoración por los jóvenes de ambos países y en todos los ámbitos, diferente a las propuestas autoritarias que fueron ubicadas en los últimos lugares para todos los ámbitos. Una excepción ocurrió en el ámbito de Barrio, donde los jóvenes chilenos se diferenciaron de los españoles al preferirla un 8,3% más.

Estas preferencias se podrían relacionar con los énfasis directivos y representativos de la legislación chilena, para la cual los roles y funciones serían determinados homogéneamente. En cambio, la legislación española daría más espacios para que la administración local y el propio Consejo Escolar influyese a través de la discusión y difusión de información en lo que ocurre en cada instituto (LOGDE, 2009; LOE 2006). Lo que sin duda abriría posibilidades a los centros para generar distintos espacios de participación de los estudiantes.

**Tabla 47.** Porcentaje de tipo de participación seleccionado como primera preferencia para solucionar un conflicto por ámbito de participación en la escuela.

Apartado 4.

Ámbitos	Tipo de participación primera elección (%)							
	Autoritaria		Asamblearia		Representativa		Divergente	
	Chile	España	Chile	España	Chile	España	Chile	España
Académico	11,1	10,1	76,8	74,3	3,9	4,6	8,4	11,1
Tiempo Libre	2,5	3,7	58,6	65,7	36,9	21,5	2,9	9,3
Gestión de centro	16,7	20,2	52,9	54,6	22,7	7,4	8,9	18,3
Barrio	22,1	13,8	36,9	36,7	24,6	27,8	16,7	22,2

Las diferencias ante la definición de *participar* retratadas en la tabla 48, se pueden comprender a través de los sentidos de cada una de las palabras propuestas. De esta forma, aquellas palabras relacionadas con Derechos y deberes fueron poco seleccionadas por los jóvenes de ambos países, sin manifestarse grandes diferencias. Excepto con la idea de Defender derechos, término que sí alcanzó una diferencia

relevante entre ambos grupos de jóvenes. Los jóvenes chilenos sólo la prefirieron en un 6,3% y los españoles, aunque en un bajo porcentaje, la prefirieron un 13%. Es decir, el doble de estudiantes españoles asoció participar con la defensa de derechos, valoración que ha sido uno de los pilares de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

Otra diferencia se manifestó ante aquellas palabras e ideas que se relacionaban con Acciones, las cuales fueron seleccionadas positivamente en porcentajes similares por los jóvenes. Excepto con el término Implicarse, que marcó una relevante diferencia entre ambos países. Así, para los chilenos sólo equivalió a un 9,3% de las selecciones positivas, pero para los españoles correspondió a un 48%. Sin duda esta diferencia fue relevante, en tanto implicarse es el ejercicio de la participación a través de una acción comprometida, desde el yo hacia el exterior. Por lo tanto, su significado no abarca solamente actuar sino que conlleva una decisión, reflexión y potencialmente asumir las responsabilidades de esas acciones.

Finalmente, las palabras que se consideraron Valores fueron seleccionadas positivamente de modo homogéneo, excepto Comprometerse y Cooperar que fueron más veces elegidas por los estudiantes chilenos. Ambos términos tienen una significación valórica que aporta a la convivencia escolar, en tanto comprometerse se relaciona con asumir una responsabilidad, moral o de acción, ante una idea, plan o proyecto. Pero cooperar esencialmente es poner a disposición las propias capacidades para que se efectúe un proyecto común o de otros en conjunto.



**Tabla 48.** Porcentaje de selecciones para cada palabra ante el apartado 6 “*Señala tres palabras o frases que mejor definen participar para ti*”.

Palabras que definen participar	Chile	España
<b>Derechos y deberes</b>		
Votar	17,1	13
Ejercer cargos	7,8	4
Defender derechos	6,3	13
<b>Acciones</b>		
Tomar decisiones	21	19
Actuar	22,9	19
Implicarse	9,3	48
Expresar las propias opiniones	46,8	49
<b>Valores</b>		
Dialogar	27,8	33
Ser solidario	10,7	9
Responsabilizarse	17,1	22
Comprometerse	45,9	21
Cooperar	62,9	50

La siguiente tabla (tabla 49) muestra que las acciones participativas que los jóvenes indicaron haber realizado fueron diferentes en el ámbito Académico especialmente en la acción de participar en debates, que fue realizada por una amplia mayoría de jóvenes españoles. Sin embargo la acción de participar en clases trabajando y preguntando, fue realizada por un 11,3% más de jóvenes chilenos. Esta situación reveló diferencias en los centros consultados, especialmente sobre las metodologías de aula que se considerarían participativas. Ambos centros españoles parecen haber promovido el debate, técnica considerada una práctica de deliberación que promueve la comprensión y generación de argumentos para situaciones, moralmente controvertidas usualmente, que antes no habían sido cuestionadas (Puig, 2003: 185- 191). Esta experiencia educativa que como hemos visto permitiría aprender desde la práctica valores significativos para la participación en democracia. En cambio la pregunta y acción académica que se realizaba en ambos países, no necesariamente abarcaría el aprendizaje experiencial de

valores democráticos. Pero sí revelaría a los estudiantes la importancia de la participación individual para la resolución de problemas académicos personales.

En el ámbito de Barrio la participación fue similarmente baja, sin superar el 15% en cualquiera de los países. En los demás ámbitos las diferencias no se presentaron de modo tan evidente, pero sí las hubo, por ejemplo para Gestión de centro, ámbito en el que los jóvenes chilenos indicaron haber realizado mayores acciones participativas que los españoles, aunque sólo sobre un 10 y 12% más.

Respecto al ámbito Organización representativa, se manifestaron diferencias en casi todas las acciones. A través de estas diferencias se pudo interpretar que en Chile ha sido más habitual que los estudiantes utilicen los espacios y medios formales del centro para actividades de su interés, como la hora de tutoría o consejo de curso. La única excepción ocurrió ante la acción de haber participado en grupos de discusión sobre temas políticos que afectaban a los estudiantes, situación que indicaron haber vivido 21,2% más de jóvenes españoles que chilenos. Esta última acción adquiriría un carácter relevante y contextual, en tanto los estudiantes españoles que participaron en esta investigación habían vivido durante los meses anteriores jornadas activistas asociadas al movimiento de los indignados, lo cual también se podría relacionar con el haber participado en protestas durante su tiempo libre (Roitman, 2012; Trilla et al, 2011). Situación que en el caso de los estudiantes chilenos que respondieron el cuestionario, aún no comenzaba a vivirse a nivel protagónico, aunque tenían los antecedentes de las protestas estudiantiles del año 2006 (Atria, 2012; Simonsen, 2012).

**Tabla 49.** Porcentajes acciones participativas realizadas durante los últimos 12 meses previos al cuestionario, apartado 7.

<b>Académico</b>	<b>Chile</b>	<b>España</b>
En debates durante las asignaturas	39,8	67,0
En una asignatura preguntando y trabajando	74,9	63,6
Proponer forma de evaluar contenidos	27,7	26,6
<b>Barrio</b>		
Colaborar en el barrio representando al Instituto	10,2	13,8
Representando al Instituto ante Ayuntamiento/Municipio	10,1	8,3
<b>Gestión centro</b>		
En cumplimiento o redacción de normas del Instituto	41,5	31,5
En el Consejo Escolar	20,3	8,3
<b>Organización representativa</b>		
Difundir actividad en el Instituto en sitios web, carteles, etc.	35,1	14,8
En asambleas de clase para solucionar problemas de todos	41,4	36,7
En grupos de discusión sobre temas políticos que nos afectan	11,2	32,4
Organizar una actividad para la clase en tutoría/consejo de curso	37,7	14,7
Presentarse a un cargo representativo en el Instituto	21,7	16,5
Solucionar problemas con pares en tutoría/consejo de curso	72,3	41,7
Transmitir información importante en tutoría/consejo de curso	55,1	42,1
<b>Tiempo libre</b>		
Asistir al Instituto en tiempo libre para usar espacios	27,5	46,3
Donar o recibir dineros para causas humanitarias externas	59,9	33,0
En actividades de protesta con amigos del Instituto	14,0	27,8
Firmar una petición o manifiesto sobre temas sociales, políticos o religiosos	9,2	11,0
Organizar actividades extracurriculares con distintos miembros del Instituto	30,2	8,3

Finalmente la tabla 50 revela que al momento de responder el cuestionario había una participación asociativa menor en los jóvenes españoles que en los chilenos, tanto en una como en tres actividades posibles. Esa situación se contrastaba con la tabla que reunió los porcentajes de Experiencia anterior, donde destacó el mayor número de actividades en los jóvenes españoles. Sin embargo no sería una diferencia relevante, en tanto en general se evidenció una baja participación de los estudiantes de ambos países en actividades del tiempo libre al momento de responder el cuestionario.

**Tabla 50.** Porcentajes de participación asociativa al momento de responder el cuestionario, apartado 8.

Actividad asociativa	Chile	España
A	34,9	27,1
B	14,8	8,4
C	6,7	3,7

b) Grupos de discusión jóvenes: los estudiantes de ambos países expresaron similitudes ante las ideas asociadas a la participación en sus centros. Especialmente se acercaron respecto a la idea de que participar era ejercer roles y cargos asignados, tanto por los pares a través de cargos representativos o previamente determinados por los adultos para ciertas actividades. Un punto de encuentro al respecto fue que los jóvenes estimaban que esta participación dependía en gran medida de los adultos, de la relación y comunicación que se estableciera con ellos, como se presenta en estas citas:

*“Más allá de poder dar la opinión y participar y comentarla (...) que nuestra opinión se valide y que la tomen en cuenta y que se haga lo que todos estamos de acuerdo, porque nosotros podemos opinar algo, los profesores te pueden pedir la idea de algo (...) O sea como que todas nuestras opiniones en realidad sí se tomen en cuenta y se logre algo concreto y no quede ahí en el aire como: esto es lo que creen los alumnos”* (104:104, Chile)

*“El delegado tiene que ser el intermediario entre el alumno y el directivo, si por parte del directivo no se dice nada al delegado y por parte del alumno no se dice nada al delegado, ¿el delegado qué va a hacer?”* (110:110, España)

Otro aspecto en el que se asemejaron las respuestas de ambos grupos de jóvenes fue en condicionar la participación a lo que hacen sus pares o cómo son esos pares. De esta manera para los jóvenes chilenos que los pares acompañaran y valoraran las actividades impulsadas por sus representantes fue considerado un aliciente para participar. Situación

que para los jóvenes españoles se expresó en que los pares debían ser menos individualistas, estuvieran dispuestos a colaborar con el colegio y con la idea de formar un grupo unido de clase.

Por otra parte, en lo que los jóvenes de ambos países se diferenciaron fue en que para los estudiantes chilenos participar en sus centros estaba muy vinculado a ser parte de las actividades de aniversario del centro. En cambio para los jóvenes españoles, la participación estaba más ligada a colaborar en voluntariados o en las actividades que los adultos organizaban con distintos fines en el centro, según se desprende de los siguientes textos:

*“Pues yo en las horas del patio organizo deporte y soy la encargada de vigilar en el patio a los que hagan la actividad y que no hagan daño al material, porque claro eso es todo lo que tenemos, si le pasa algo, nos quedamos sin. Me encargo de eso, que hagan deporte, cuidar el material y vigilarlos a ellos y eso”* (32:32, España)

*“el 30% del liceo, se interesa y quiere participar, en competencias de bailes y todo lo que se te pueda ocurrir en el aniversario, mientras que al restante no le interesa”* (61:61, Chile)

Sin duda esta diferencia se relacionaría con el carácter representativo impulsado en los centros educativos chilenos, en donde el Centro de Alumnos es el grupo que podría influir más ampliamente y ejercer como voz del alumnado. Rol por el cual estos grupos han tenido a su cargo la organización y dirección de actividades, como las de celebración de aniversarios. Pero, en los centros españoles lo que más se observó fue un trabajo permanente en actividades con fines educativos, como las de voluntariado, en las que algunos estudiantes no se harían cargo totalmente de la actividad, sino que irían rotando los cargos ejercidos. Esta situación se evidenció igualmente en el cuestionario, específicamente a través de los tipos de participación preferidos por los jóvenes, donde

para los chilenos la participación representativa reunió más elecciones en los ámbitos de Tiempo libre y Gestión del centro.

Al mismo tiempo los estudiantes españoles y chilenos se diferenciaron en que particularmente los chilenos cuestionaban la participación atada a normativas y burocracia que les impedía intervenir en sus colegios como lo desearían, por ejemplo en el ámbito académico. En cambio los jóvenes españoles criticaron el rol que habían ejercido desde una lógica del sentido de la participación y la importancia de transformar su centro. De esta manera ambos grupos de jóvenes se posicionaron críticamente ante los espacios para participar, pero se diferenciaron en la importancia dada al sentido de la participación y al contexto de participación. Como se puede leer a continuación:

*“pero yo encuentro que para nosotros, estamos tan acostumbrados a ese modelo de enseñanza (...) que ahora nosotros solamente acatamos, (...) uno sabe que es obvio que uno tiene que acatar las reglas y no solamente del establecimiento si no que en todas partes hay reglas pos” (125:125, Chile)*

*“Puede que hasta por cualquier cosa, hasta dentro del colegio por cosas que no importen, pues mira, para hacer algo para que no se piensen que nos da igual todo y empiecen a pasar de a poquito, aunque sea la hora del patio, hay que decir algo para que no se crean que estamos dormidos” (205:205, España)*

Los jóvenes que estuvieron involucrados en esta fase de la investigación demostraron que vivían una escolaridad con puntos de encuentro y diferencias. Pero, principalmente se evidenció un interés común de los estudiantes en intervenir y reflexionar más sobre las acciones que realizaban, de modo de que se pudieran mejorar y les aportaran más a ellos mismos y a sus propios centros.

5.3.1.2 Nivel externo: perspectiva institucional obtenida a través de los documentos de cada centro educativo y las posiciones personales de los adultos de cada centro.

a) Documentos de centro: los documentos de los centros, tanto chilenos como españoles, presentaron una clara visión institucional sobre el qué y cómo de la participación. Principalmente las semejanzas se encontraron en que los documentos de ambos países otorgaron una visión sobre el énfasis y hacia dónde se orientaba la formación en cada centro. A la vez que se caracterizaba a los jóvenes en la preparación para su futuro. Sin embargo las visiones se distanciaron levemente en tanto en Chile enfatizó en que los estudiantes debían llegar a ser actores del cambio social y buenos ciudadanos. En cambio en España se destacó el rol de ciudadano, pero desde la integración en sociedad y la atención de demandas del entorno.

Otro aspecto común entre los centros fue que en los documentos se fijaban normas para el comportamiento de los jóvenes, en las cuales se explicitaba que los estudiantes debían tener un comportamiento favorable a la buena convivencia. Así, la importancia de la convivencia fue destacada en los documentos de los cuatro centros, como también la idea de responsabilidad común para que efectivamente hubiese un buen ambiente de convivencia. También en ambos países se presentaba con interés que los estudiantes se acercasen a los adultos para resolver sus problemas, pero desde un comportamiento normado, es decir a través del respeto y una manifiesta capacidad de diálogo.

Las diferencias entre ambos países se expresaron en el énfasis principalmente expuesto en Chile sobre el rol que debía cumplir los centros de estudiantes, para los cuales ha sido indicado qué hacer y cómo hacerlo. Situación que no se evidenciaba en los centros españoles analizados, en los que los cargos representativos no fueron mencionados o se presentaron con especial interés para primaria. Sin embargo, en los

centros españoles sí se expresó un claro interés por promover el acercamiento con el entorno cercano a través del compromiso y solidaridad.

b) Entrevistas adultos: entre países los profesores y directivos entrevistados presentaron similitudes al comprender la participación de los estudiantes como las actividades que los jóvenes realizaban vinculados al centro, especialmente las de tipo voluntario o de ayuda humanitaria. En ambos países se evidenció una intencionalidad de los adultos por promover este tipo participación en el entorno, especialmente porque creían que a través de ella los jóvenes aprenderían a conocer la realidad y a hacerse cargo de ella, además de que se integrarían en la sociedad activamente. Esta participación fue relacionada por los adultos con la institucionalidad de cada centro, con el proyecto de centro y con las creencias de cómo debía ser la educación de los jóvenes. Por lo tanto, la participación de los estudiantes en sus centros tendría sentido para los adultos porque han creído en ella como vía para alcanzar aprendizajes integrales. Como se puede ver en las siguientes citas:

*“en mi experiencia para qué sirven estas directivas (...) para organizar un día del alumno, tal vez un paseo y ese es su límite, el profesor jefe debe trabajar muy cercano a ellos para poder ayudarlos a trabajar”* (14:14, Profesor, Chile)

*“desde dirección nos hemos implicado en muchísimos proyectos y hemos dicho siempre que sí, y bueno eso acaba saliendo siempre en los medios incluso (...) para el barrio es un Instituto conocido y no considerado problemático, no considerado problemático lo cual es muy importante.”* (5:5, Profesor, España)

Otra similitud observada en las entrevistas a los profesores y directivos, fue que este enfoque de la participación de los estudiantes era considerado diferente a las dinámicas propias del aula, donde indicaron que el qué y cómo de la participación dependía de cada docente, según se desprende a continuación:



*“hay profesores que tienen ciertas estrategias (...) por ejemplo propiciar el trabajo en equipo, en grupos de trabajo, puede que si tomen algunas decisiones para hacerlo con las personas más afines, puede ser. Y sí en consejo de curso algunas decisiones ellos toman, pero en general no mucho.”*(12:12, Directivo, Chile)

*“el trabajo cooperativo claro (...) puede haber explicaciones puntuales pero en principio se trata de que ellos sean autónomos, entonces es muy bueno para aprender, pero para mí es muy aburrido y sin embargo lo he aplicado”* (15:15, Profesor, España)

Los puntos de desencuentro o diferencias entre países fueron hallados en las condiciones que promoverían o dificultarían la participación. Por ejemplo en Chile, algunos adultos indicaron que los estudiantes no disponían de las capacidades necesarias para participar. En cambio en España los docentes indicaron que la administración y/o las leyes de educación, limitaban la participación que se podía vivir en el centro, en pro del rendimiento académico, como se comprende de las siguientes citas:

*“para nosotros representaba un elemento educativo de primer orden que los alumnos supiesen que la sociedad está abierta a que ellos pueden influir, pero esto era en la Secundaria Obligatoria, ahora bachillerato, todo está bastante condicionado por la preparación hacia los estudios posteriores, entonces no existe un nivel de participación ciudadana para jóvenes que esté encausado en el nivel de bachillerato”* (4:4, Profesor, España)

*“es muy difícil trabajar con alumnos que no tienen esa cultura de trabajar organizativamente, entonces si uno como profesor los deja solos que ellos organicen sus espacios, sus discusiones, generalmente esto termina en una cosa distinta a la que se proponían, en desorden habitualmente o desinterés”* (14:14, Profesor, Chile)

Finalmente una diferencia destacada fue la alta valoración que manifestaron los adultos chilenos a los centros de alumnos, grupos de jóvenes que coordinan y organizan

distintas actividades para sus pares a lo largo del curso. Situación que se opuso a lo que indicaron los docentes españoles para los cuales la representatividad no fue considerada relevante en los niveles de bachillerato como en primaria. Sin embargo, los adultos entrevistados en los centros españoles mencionaron, como se observa en las citas, que como institución organizaban distintas actividades a lo largo del curso. Aspecto que implicaba la creación de comisiones, donde los estudiantes desarrollaban la mayoría de las actividades:

*“(...) tenemos instalado un sistema formal de electividad de los representantes de los alumnos, y eso nos permite primero que exista información, (...) la posibilidad de poder confrontar ideas (...) que haya competencia leal, honesta, (...) que tengan también su cuota de poder y que es esa cuota de poder se pueda compensar con los otros niveles de poder que hay dentro del colegio.” (4:4, Directivo, Chile)*

*“hay muy pocos estudiantes que aprovechan las oportunidades de participación y que en general no tienen mucha iniciativa, por lo menos dentro de la escuela, (...) aunque nosotros tenemos una estructura de funcionamiento que cada año nos obliga a crear unas comisiones de trabajo para digamos diferentes eventos” (8:8, Profesor, España)*

En razón a lo observado, los dos países presentaron una institucionalidad demarcada por los proyectos educativos. Los cuales, aunque se diferenciaban, presentaban puntos en común como la aspiración a la formación ciudadana integral. Sin embargo, ambos países presentaron diferencias respecto al cómo se podía participar y qué caracterizaba a este ciudadano integral. Así, en Chile se evidenció una tendencia a promover una formación representativa a través de los centros de alumnos. A diferencia de los centros españoles donde se observó un impulso a la participación en distintas actividades a lo largo del curso, a través de comisiones o participación individual directa.

### 5.3.1.3 Conclusiones análisis comparado por países

Según lo observado en los análisis, a nivel de estructura interna en los centros se hallaron diferencias relevantes sobre cómo los estudiantes percibían su participación y el sentido que tendría para ellos. Principalmente los jóvenes españoles expresaron un mayor acercamiento a la participación como defensa de derechos e implicación, a la vez que manifestaron una marcada participación en distintos tipos de asociaciones durante su infancia. Situación distinta a las experiencias de los estudiantes chilenos, para los cuales la participación en los centros tuvo directa relación con las organizaciones representativas y los alcances de éstas dentro de cada instituto.

Otra diferencia a nivel interno se presentó respecto a las actividades participativas en el aula. Los estudiantes españoles indicaron haber realizado más debates a diferencia de los jóvenes chilenos que realizaron más intervenciones en el aula de tipo pregunta individual. De igual forma los estudiantes describieron diferencias que condicionarían la participación en sus centros, como un adecuado reconocimiento del trabajo realizado por los pares para los jóvenes chilenos. A diferencia de una visión de compañía de los pares, con énfasis en el sentido de grupo para los estudiantes españoles.

Esta situación, se relacionaría con lo proyectado a nivel externo o de organización de la enseñanza por los cuatro centros. En tanto los proyectos educativos como los docentes y directivos, expresaron aspectos de la participación de los jóvenes que colaborarían en la determinación de las diferencias señaladas.

De esta forma en Chile fue considerada fundamental la representatividad de los estudiantes, la cual sería impulsada a través de los centros de alumnos. De este modo serían los miembros de estos grupos los que tendrían la mayor capacidad de participar activamente en las actividades del centro. En cambio en España, los centros entrevistados tendían a favorecer una participación activa en distintas acciones a lo

largo del curso, lo cual se traducía en una participaci3n directa de los estudiantes a través de comisiones o encargados de ciertas actividades.

Esta diferencia se expresaba también desde los ideales de los centros de ambos países, por ejemplo para los centros españoles prim3 la formaci3n para la integraci3n y responsabilidad social. En cambio para los centros chilenos lo primordial fue la formaci3n de ciudadanos que activamente transformaran su entorno en el futuro.

Desde las similitudes fue destacable que a nivel interno, para ambos grupos de j3venes la participaci3n se defini3 como Cooperar y Expresar las propias opiniones. A la vez que identificaron la convivencia en el centro como el espacio donde mayormente podían participar. Igualmente para los dos grupos de j3venes la participaci3n preferente fue la Asamblearia, relegando el autoritarismo adulto a una última opci3n. Por otra parte, los j3venes indicaron que la participaci3n que realizaban en sus centros eran las actividades que habían organizado como centros de estudiantes o de las que se hacían cargo, coincidiendo en que dependían bastante de los adultos y la disposici3n que ellos tuviesen para realizar esas participaciones.

A nivel externo, los proyectos de centro coincidieron en promover una formaci3n integral y una adecuada convivencia escolar. En este último punto, se manifest3 un énfasis en la relaci3n entre adultos y j3venes, la que debía ser correcta y respetuosa especialmente desde los j3venes hacia los adultos.

Igualmente se evidenci3 una característica particular sobre el aula y ámbito académico, ya que si bien docentes y directivos buscaban formar para una ciudadanía activa o para hacerse cargo y comprometerse con el entorno. Esta formaci3n ocurriría desde las actividades que no eran propiamente académicas, en tanto lo que ocurriría en ese espacio dependería esencialmente de los gustos e intereses de cada docente.

Según lo observado, las semejanzas y diferencias de los centros tanto a nivel interno como externo, indicarían que las principales posiciones determinadas por los

proyectos educativos y creencias de los adultos de los centros serían transformables en aprendizajes a nivel formal e informal. Así, los jóvenes vivían efectivamente distintos tipos de experiencias de participación según lo que los docentes planificaban, creían y validaban.

Este aspecto sería relevante en tanto los cuatro centros indagados correspondían a centros que, en distintos niveles, buscaban promover la participación de sus estudiantes. Lo cual, como se evidenció, se sostendría principalmente en que directivos y profesores confiaban en que la experiencia participativa era trascendente para los jóvenes.

Esta situación afectaría la realidad de la participación de los centros, especialmente a nivel interno, como se observaba sobre la participación representativa y directa. Así los principios impulsados en cada país determinarían los espacios para participar y a la vez se relacionarían con las críticas de los jóvenes sobre los límites de la participación.

Sin embargo, los dos tipos de participación afectarían la experiencia y los sentidos que los jóvenes otorgaban a su participación en los centros, pero no determinaban la visión global de la participación. Esto porque los jóvenes de ambos países presentaron una tendencia a valorar la participación asamblearia, a la vez que a definir la participación como cooperación y compromiso. Con lo cual, pese a diferencias relevantes, se observaría en los jóvenes de la generación investigada, una idea amplia de participación. Esta idea se caracterizaría por invitar a hacerse cargo en conjunto de lo que ocurre en el aula, centro y en relación con el entorno. Es decir, independiente de que viviesen niveles de participación diferentes, los estudiantes habrían logrado desarrollar aprendizajes relevantes sobre su participación en el presente y para el futuro.

### 5.3.2 *Análisis comparado según titularidad instituciones*

5.3.2.1 Nivel interno: correspondiente a las perspectivas de los jóvenes, registradas a través de los cuestionarios y grupos de discusión.

a) Cuestionarios: los siguientes corresponden a los resultados obtenidos según titularidad de centros para los cuestionarios, de los cuales 101 provenían de centros públicos y 142 de centros concertados.

La tabla 51 indica que en ambos tipos de centros la percepción de los estudiantes sobre su participación fue similar: más alta en los ámbitos de Convivencia que en Gestión de centro o Tiempo libre. Sin embargo se presentaron algunas diferencias relevantes en los ámbitos de Convivencia. Específicamente, para la pregunta sobre si podían encontrar ayuda para resolver problemas personales, sociales y académicos en su centro. Los estudiantes de los centros concertados indicaron un promedio de 2,1 el que se ubicaba en el valor de Poco y los de los centros públicos de 3,6 más cercano a Bastante. Esta diferencia se podría explicar por las características socioeconómicas de los jóvenes de los centros públicos que demandaban una mayor ayuda de otros organismos públicos, que se canalizaban a través de la escuela. Situación que reflejaría una segregación social por tipo de establecimientos, lo cual se ha indicado como un factor limitante del desarrollo de aprendizajes de calidad y adecuado rendimiento académico (OECD, 2012).

Otro ámbito en el que se percibieron diferencias relevantes fue el de Organización estudiantil, en el que para ambas preguntas los promedios fueron superiores para los centros concertados. En estos centros los jóvenes indicaron una percepción de que podían realizar estas prácticas de 3,6 de un total de 5, en cambio los estudiantes de los centros públicos apenas promediaron 3. Esta relación se podría explicar desde la

autonomía con la que contaban los centros concertados para autodirigirse, programar contenidos y actividades. Situación, que probablemente fue traspasada a los estudiantes y como eran centros con interés en promover la participación, también pudo haber sido compartida con sus familias. De esta forma, aunque no fuese en niveles absolutos, los estudiantes percibieron una mayor capacidad de intervenir en sus centros a través de la organización de ellos mismos como colectividad.

**Tabla 51.** Respuesta media por pregunta apartado 1: “*Cuánto crees que ocurren las siguientes situaciones en tu Instituto*” donde 1 es nada y 5 es mucho.

<b>Institutos</b>	<b>Públicos</b>	<b>Concertados</b>
<b>Convivencia</b>		
Se fomenta la participación de los est.	3,3	3,9
Hay un buen clima de convivencia	3,3	4,2
Me comporto de forma responsable ante decisiones compartidas	3,8	4,2
Podemos encontrar ayuda para problemas personales, sociales, académicos	3,6	2,1
Establecemos relaciones de amistad positivas	4,2	4,5
Se respetan mis opiniones sobre temas políticos, sociales o religiosos	3,7	4
<b>Gestión centro</b>		
Participamos en decisiones administrativas como el uso de espacios	2,6	2,1
Discutimos sobre formas de mejorar nuestro instituto	2,3	2,7
Participamos en la determinación de normas y organización general del inst.	3	2,8
<b>Organización estudiantil</b>		
Expresamos nuestras inquietudes a tutores, delegados y consejo escolar	2,9	3,6
Hablamos temas importantes en tutoría	3	3,6
<b>Académico</b>		
Participamos en la elección de contenidos o metodologías para asignaturas	2,8	2,7
Podemos intervenir en el desarrollo de las asignaturas con facilidad	2,7	2,9
<b>Barrio</b>		
Proponemos proyectos e ideas para mejorar nuestro barrio	1,9	2,1
Entregamos y recibimos información sobre lo que pasa en nuestro barrio	2,6	2
Organizamos actividades con distintas asociaciones del barrio	2,4	2,1
<b>Tiempo libre</b>		
Utilizamos nuestro tiempo libre para organizar actividades del instituto	2	2,5

Por otra parte, la tabla 52 muestra que la semejanza fue evidente en la participación en cargos representativos al interior de los centros, para ambos tipos de instituciones. Así, las diferencias se expresaron en el porcentaje de jóvenes que manifestó haber tenido experiencias en el tiempo libre. Un 11% más de los estudiantes de los centros concertados indicaron haber realizado alguna actividad anterior e igualmente un 6,8% más de jóvenes de estos centros indicó haber realizado más de una de estas experiencias.

La relevancia de estos porcentajes se encontraría en que las experiencias de participación en organizaciones de educación no formal, como las del tiempo libre, aportarían aprendizajes relevantes para la vida en general y permitiría a los niños y jóvenes desarrollar importantes habilidades sociales (Morata, 2011). Además, según los



niveles de participación que podrían promover, permitirían aprender a participar activamente en la sociedad (Novella, 2010). Sin embargo, estas actividades involucrarían un pago o costos asociados como los de equipamiento, aspecto que muchas veces no lograría ser solventado por las familias, con lo que terminarían siendo factores de diferenciación entre clases sociales que podrían o no acceder a ellas (Trilla y Rios, 2005).

**Tabla 52.** Porcentajes de respuesta afirmativa apartado 2 y 3, Experiencia de participación anterior en organizaciones representativas y tiempo libre.

<b>Experiencia anterior</b>	<b>Públicos</b>	<b>Concertados</b>
Cargo representativo 1	31	30,5
Cargo representativo 2	12	9,2
Organización tiempo libre 1	39	50
Organización tiempo libre 2	8	14,8

Sobre los tipos de participación preferente, la tabla 53, muestra que los estudiantes de ambos tipos de centros presentaron similares tendencias en sus preferencias, pero manifestaron diferencias en los ámbitos propuestos. Por ejemplo, ambos grupos tuvieron una baja preferencia por la participación Autoritaria, pero en el ámbito Académico, se estableció una diferencia entre los estudiantes de los centros públicos (15,2%) y los jóvenes de los centros concertados (7,7%).

Por otra parte la participación Asamblearia fue la más preferida en todos los ámbitos por los jóvenes de los centros concertados y en menor medida por los estudiantes de los centros públicos. Esta situación solamente fue diferente en el ámbito de Barrio, para el cual los estudiantes de los institutos públicos indicaron una mayor preferencia por la participación Asamblearia que los estudiantes de los centros concertados.

La participación de tipo Representativa fue mayormente preferida por los jóvenes de los centros públicos en tres de los cuatro ámbitos, variando sólo el comportamiento de los jóvenes ante el ámbito Barrio. En este ámbito el tipo de participación Representativa fue mayormente preferido por los jóvenes de los centros concertados, situación inversa que la observada en la participación Asamblearia.

Por último la participación Divergente, fue relegada al último lugar de las preferencias en los ámbitos de Barrio y Gestión de centro por los jóvenes de los dos tipos de centro, pero en el ámbito Académico fue preferida por el doble de jóvenes de los centros concertados. Por último, en el ámbito de Tiempo libre fue más veces preferida por los estudiantes de los centros públicos (11,3%) que por los estudiantes de los centros concertados (2,1%).

De esta manera las principales diferencias podrían ser interpretadas en relación con los otros resultados del cuestionario, donde se evidenciaba que los estudiantes de los centros concertados sí habían vivido más experiencias en el tiempo libre. Situación que se relacionaría con que la experiencia práctica de la participación a nivel local, permitiría el desarrollo de aprendizajes y que mayoritariamente prefiriesen el tipo de participación asamblearia en estos ámbitos porque han visto que funciona. Sin duda este aspecto se extrapolaría a la gestión del centro, aunque no hayan considerado que en este espacio participaran fuertemente.

**Tabla 53.** Porcentaje de tipo de participación seleccionado como primera preferencia para solucionar un conflicto, por ámbito de participación en la escuela.

Apartado 4.

Ámbitos	Tipo de participación primera elección (%)							
	Autoritaria		Asamblearia		Representativa		Divergente	
	Público	Concertado	Público	Concertado	Público	Concertado	Público	Concertado
Académico	15,2	7,7	71,4	77,9	9,3	1,4	5,1	12,9
Tiempo Libre	3,1	2,9	50,5	69,3	35,4	26,8	11,3	2,1
Gestión de centro	19,2	17,9	43,9	60,3	21,6	10,7	16,3	12,1
Barrio	18,4	17,0	40,8	33,6	21,6	29,3	19,6	20,6

La siguiente tabla (tabla 54) muestra las palabras que los dos grupos de jóvenes relacionaron con participar, donde las diferencias presentadas fueron particularmente interesantes. Así, los estudiantes de los centros públicos reconocieron más ampliamente que la participación se vincularía con Derechos y deberes como Ejercer cargos o Defender derechos. Aunque los porcentajes de respuestas afirmativas, hayan sido inferiores a los descartados, fue evidente la diferencia entre grupos, porque los jóvenes de los centros concertados rechazaron mayormente estas ideas de participación. De esta manera se pudo percibir que en los centros públicos habría algunos elementos que afectarían la relación del sujeto y la sociedad, en tanto colaboraban en la comprensión de su participación desde los derechos y deberes.

Respecto a las palabras que se vincularon con Acciones, no hubo grandes diferencias entre grupos de jóvenes, aunque efectivamente la opción más preferida en los centros concertados fue Expresar opiniones. Por último, entre las palabras e ideas relacionadas con Valores se encontró la palabra más preferida por los jóvenes de los dos tipos de centros: Cooperar. Concepto sobre el cual no se marcaron diferencias por dependencia, lo cual establecería una similitud entre los estudiantes de distintos tipos de centros.

Sin embargo, sí hubo diferencias entre otros valores como Ser solidario, idea que fue más preferida por los jóvenes de los centros públicos, al igual que Responsabilizarse. Finalmente, los conceptos Comprometerse y Dialogar fueron más preferidos por los jóvenes de los centros concertados.

**Tabla 54.** Porcentaje de selecciones para cada palabra ante el apartado 6 “Señala tres palabras o frases que mejor definen participar para ti”.

Palabras que definen participar	Público	Concertado
<b>Derechos y deberes</b>		
Votar	14,9	14,6
Ejercer cargos	10,6	4,4
Defender derechos	12,8	7,3
<b>Acciones</b>		
Tomar decisiones	19,1	21,2
Actuar	20,2	21,9
Implicarse	23,4	27
Expresar las propias opiniones	40,4	53,3
<b>Valores</b>		
Dialogar	28,7	31,4
Ser solidario	13,8	8,8
Responsabilizarse	25,5	16,8
Comprometerse	28,7	38
Cooperar	56,4	56,2

Sobre las acciones que los jóvenes reconocieron haber realizado en sus centros, según se muestra en la tabla 55, los estudiantes presentaron diferencias que no se caracterizaron por ser agrupables según los ámbitos de participación determinados. La única excepción fue para el ámbito de Barrio, donde los estudiantes de los centros públicos indicaron haber realizado más acciones. Lo que aunque ocurrió en un bajo porcentaje, fue el doble que los estudiantes de los centros concertados.

Así, las diferencias se expresaron principalmente para algunas acciones. Por ejemplo la acción de participar activamente en el desarrollo de una asignatura fue realizada en un 9,9% más en los jóvenes de los centros concertados, pero la acción de

proponer metodologías para evaluar contenidos fue realizada por un 7,6% más de los estudiantes de los centros públicos.

Las acciones vinculadas a las Organizaciones representativas, como por ejemplo el haber participado en asambleas de clase para solucionar problemas de todos los estudiantes, fueron realizados en un 24,2% por los jóvenes de los centros públicos y en un 50,4% por los estudiantes de los centros concertado. Diferencia de un 26,2% que se reiteró en un menor porcentaje en la acción de solucionar problemas entre pares en el mismo espacio de tutoría. Ambas diferencias construyeron un aspecto sumamente diferenciador entre centros, debido a que revelaría que el espacio de tutoría sería utilizado más abiertamente por los jóvenes de los centros concertados que por los estudiantes de los centros públicos.

Otra diferencia relevante se presentó ante la acción del ámbito de Tiempo libre, relacionada con la donación de dineros, en este caso los estudiantes de los centros concertados indicaron haber realizado la acción en una amplia mayoría (62,7%), sin embargo los jóvenes de los centros públicos no lo habrían realizado más que en un 24%. En este mismo ámbito, la acción de realizar actividades de protesta fue más efectuada por los jóvenes de los centros públicos que los concertados.

**Tabla 55.** Porcentajes acciones participativas realizadas durante los últimos 12 meses previos al cuestionario, apartado 7.

Ámbitos acciones participativas	Dependencia	
	Público	Concertado
<b>Académico</b>		
En debates durante las asignaturas	54,0	52,5
En una asignatura preguntando y trabajando	64,6	74,5
Proponer forma de evaluar contenidos	31,0	23,4
<b>Barrio</b>		
Colaborar en el barrio representando al Instituto	19,2	9,2
Representando al Instituto ante Ayuntamiento/Municipio	14,0	7,0
<b>Gestión centro</b>		
En cumplimiento o redacción de normas del Instituto	36,4	37,3
En el Consejo Escolar	17,0	12,8
<b>Organización representativa</b>		
Difundir actividad en el Instituto en sitios web, carteles, etc.	21,2	29,8
En asambleas de clase para solucionar problemas de todos	24,2	50,4
En grupos de discusión sobre temas políticos que nos afectan	26,3	18,4
Organizar una actividad para la clase en tutoría/consejo de curso	22,0	32,4
Presentarse a un cargo representativo en el Instituto	22,0	16,9
Solucionar problemas con pares en tutoría/consejo de curso	42,4	69,5
Transmitir información importante en tutoría/consejo de curso	41,8	54,2
<b>Tiempo libre</b>		
Asistir al Instituto en tiempo libre para usar espacios	35,4	36,6
Donar o recibir dineros para causas humanitarias externas	24,0	62,7
En actividades de protesta con amigos del Instituto	27,3	17,6
Firmar una petición o manifiesto sobre temas sociales, políticos o religiosos	11,0	11,3
Organizar actividades extracurriculares con distintos miembros del Instituto	19,4	21,3

Finalmente la tabla 56 muestra que los estudiantes de los centros concertados, estuvieron en general más vinculados a actividades asociativas al momento de responder el cuestionario que los estudiantes de los centros públicos. Destacada fue la diferencia entre los que realizaron una primera y segunda actividad, los cuales superaron ampliamente a los jóvenes de los centros públicos que realizaban una o dos actividades.

**Tabla 56.** Porcentajes de participación asociativa al momento de responder el cuestionario, apartado 8.

Actividad asociativa	Público	Concertado
A	20,2	38,7
B	5,1	16,2
C	4	5,6

b) Grupos de discusión jóvenes: en los centros analizados se presenciaron mayores diferencias que similitudes entre los discursos de los jóvenes. Así, la principal similitud hallada fue que en ambos tipos de centros los estudiantes identificaron a los adultos como aquellos que podían generar espacios para la participación. Es decir, serían los profesores y directivos, los que en definitiva realizaban la gestión de los centros y según lo estimaban necesario o interesante podrían abrir o cerrar los espacios y canales para participar, como se observaría en estas citas:

*“si nos dieran apoyo, uno diría el liceo nos daría un permiso así para vender cosas en los recreos (...) lo que tú quieras vender para ayudar, pero es que en realidad no, no se puede, pero, pero, pero”* (136:136, G1, Centro público)

*“Aparte que la dirección se preocupa de cómo te comportas (...) si te portaste bien, hiciste todo como se debería, sí te van a poner la mejor cara, te van a decir que sí (...) si te portas mal, llegas de mala manera, te van a decir no, tú lo hiciste mal, cuando llegues bien vamos a ver si lo hacemos o no”* (96:96, Centro concertado)

A nivel de diferencias, los jóvenes de los centros que formaron parte de la investigación, detallaron ciertos énfasis que los distinguieron entre ellos. De esta manera se evidenció que para los estudiantes de los centros públicos sería mayormente relevante y necesario promover el apoyo de los pares para la participación grupal o individual. Estos estudiantes estimaron importante que se mejorara el grado de apoyo que recibían los representantes de cada clase, así como también que cada uno se sintiera

más asistido por sus pares en las asignaturas o para desarrollar proyectos aparte de la clase. Como se puede leer a continuación:

*“a mí me preocupa más el tema de la unidad de grupo que la participación porque si entras a una clase y no te hablan pues...” (255:255, Centro público)*

*“Eso es frustrante si, porque no hacen nada y después te lo critican, por eso igual es frustrante y caleta de (bastante) gente se desmotiva en participar de esas actividades... ellos sentados felices recibiendo, pero al momento de participar no está ni ahí, uno trabaja le da y te alega” (100:100, Centro público)*

Esta situación no fue mencionada por los estudiantes de los centros concertados, los cuales sí se caracterizaron por aludir a la necesidad de que hubiese más participación en los espacios académicos. Sobre este punto, los jóvenes especificaron que participaban en la medida de lo determinado por los adultos, pero que sería adecuado hacerlo además de un modo relevante e influyente en los temas relacionados con las asignaturas y su rendimiento académico:

*“Que nos tomasen mucho más en cuenta, nosotros somos pues los típicos peones que nos meten en un aula, entra el profesor esto, esto y esto, venga fuera. Es como si tenemos importancia porque somos los que pagamos, pero ya está, porque después por ejemplo si tienen que haber cambios o tienen que re-estructurar algo, lo que sea, tanto si es de aula, como si es de patio, no nos tienen en cuenta, entonces no” (148:148, Centro concertado)*

*“Creo que sí sería interesante que uno pudiera proponer modalidades para aprender, o sea que no sea siempre igual que el profe llega, anota todo en la pizarra y pasa materia (...) También poder decir, profe podríamos hacer una exposición de lo que nosotros queramos, con relación a la materia, pero que nosotros propongamos algo, o investigaciones o cosas que sean más dinámicas que estar pasando materias siempre.” (129:129, Centro concertado)*



Finalmente otra diferencia exteriorizada entre tipos de centros correspondió a la marcada presencia de un sello de centro en los centros concertados, el cual no fue evidenciado o mencionado por los jóvenes de los centros públicos. Este sello para los estudiantes de los centros concertados comportaría un modo de realizar acciones participativas, así como también los llevaría a criticar el fondo de la participación que se promovía en el centro. Como se desprende de las citas:

*“Por ejemplo yo creo que acá lo último que se puede hacer es hablar de un tema polémico religioso por ejemplo, porque claro uno está en colegio católico, uno tiene que adecuarse al entorno, pero generalmente en otro ámbito (...) se puede dialogar y hay más interacción”* (24:24, Centro concertado)

*“yo creo que para los alumnos así está bien no todos pueden ayudar, luego fuera del colegio tienes cosas que hacer y tal, pero yo creo tampoco es que aquí seamos una ONG (...) a lo mejor de 100 personas que hacen el voluntariado 50 iban cuando tenían que ir y el otro 50 no iba”* (177:177, Centro concertado)

En base a lo observado a nivel de dependencia de centros se observó que, por lo menos entre los centros indagados, las similitudes sobre la percepción de la participación se hallarían solamente respecto a la comprensión de que los adultos condicionaban la participación de los estudiantes. Pero las diferencias estarían en los énfasis detallados por los jóvenes de los centros concertados, los cuales criticaron la poca participación en las aulas, a la vez que abordaron el sello del centro como delineador de la participación que efectivamente realizaban.

La ausencia de estos puntos en los centros públicos no necesariamente debería significar que no ocurriesen, sino que probablemente fueron menos relevantes para la participación de los jóvenes que, como se observó, el apoyo de los pares o la unión de los grupos de clase.

5.3.2.2 Nivel externo: perspectiva institucional obtenida a través de los documentos de cada centro educativo y las posiciones de los adultos de cada uno de los cuatro centros.

a) Documentos de centro: los documentos facilitados, al ser revisados desde la perspectiva de titularidad de cada centro presentaron un punto de diferenciación, pero se hallaron semejanzas especialmente en lo referido a la convivencia escolar. Así, tanto centros concertados como públicos presentaron estructuras y sentidos de la convivencia escolar bastante similares, por ejemplo en lo referido a normas y conductas esperables de los estudiantes hacia los profesores. De modo que en los cuatro centros se enfatizó en que una adecuada convivencia escolar entre jóvenes y adultos, facilitaría el desarrollo de capacidades en los jóvenes a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos.

Otro aspecto en el que se acercaron las propuestas de los centros fue en la mención y valoración de la sociedad democrática como espacio donde los jóvenes se deberían integrar, ya fuese en el presente de modo activo y solidario o en miras hacia el futuro ciudadano.

En lo que concierne a las diferencias entre centros, se evidenció un énfasis de los centros públicos por promover la formación ciudadana y la vinculación activa de los jóvenes con las comunidades del entorno, tanto a nivel de barrio como de municipios. Aspecto que no se aseveró en los centros concertados, los cuales sí se refirieron explícitamente a que la educación debía ser integral y abarcar aspectos como la fe y espiritualidad. De este modo, los centros concertados indicaron que esta área del aprendizaje se podía observar y desarrollar por medio de actividades solidarias o a través de otras actividades que los jóvenes realizaban, como jornadas de fe y ciencia.

En base a las lecturas realizadas, se pudo presenciar que los centros concertados se distinguirían principalmente de los públicos en la búsqueda por promocionar el sello de sus proyectos educativos en la participación de los jóvenes y en los aprendizajes esperados. Aspecto que en los públicos se relacionaría más con una vinculación con el entorno y la consecución de ese tipo de ideales ciudadanos.

b) Entrevistas adultos: desde las entrevistas realizadas, se observaron dos diferencias relevantes en la participación que promovían las instituciones. Primeramente los docentes y directivos de los centros públicos presentaron un marcado énfasis en que la participación de los jóvenes se relacionaba con las actividades que organizan tanto los adultos como los jóvenes al interior del instituto y/o en relación con la comunidad directa. Situación distinta a la presentada en los centros concertados, en los cuales los entrevistados mencionaron, según se ve en las siguientes citas, que la participación de los estudiantes ocurría a nivel de servicio e implicación en actividades voluntarias o de compromiso social:

*“cuando se dan espacios de participación y se les llama a los alumnos a participar por ejemplo en talleres, nosotros tenemos hartos talleres aquí por ejemplo taller de danza, taller de arte, talleres deportivos y algunos otros (...) a veces generan ellos sus propios talleres, pero principalmente talleres deportivos, el uso del tiempo libre, entonces ahí sí participan.”* (18:18, Profesor centro público)

*“buscar siempre la participación de los alumnos a través de la creación de comisiones, pues tenemos organizadas algunas comisiones por ejemplo la Comisión de Navidad, la Comisión del Día de la Pau y No Violencia, Comisión de Sant Jordi, (...) aportan ideas y aportan también su servicio”* (10:10, Directivo centro concertado)

Otra diferencia presentada por los adultos de los centros, correspondió al sentido otorgado a la participación de los jóvenes. Principalmente porque los centros públicos

coincidieron en identificar que la participación colaboraba en el buen posicionamiento del centro en su entorno, como se observa en las siguientes citas:

*“A través de la participación la institución se da a conocer en otros ámbitos que no son solamente internos si no que pueden salir hacia el exterior a través de debates, muestras, que se presentan en otros lugares.”* (6:6, Profesor centro público)

*“desde dirección nos hemos implicado en muchísimos proyectos y hemos dicho siempre que sí, y bueno eso acaba saliendo siempre en los medios incluso (...) para el barrio es un Instituto conocido y no considerado problemático, no considerado problemático lo cual es muy importante.”* (5:5, Profesor centro público)

Este sentido otorgado a la participación de los estudiantes no fue manifestado por los docentes y directivos de ambos centros concertados, los cuales sí coincidieron entre ellos en el sentido de la participación para la formación en solidaridad y compromiso social. Como se puede leer en las citas:

*“tenemos una responsabilidad frente a la formación cívica del alumno, queremos formar ciudadanos responsables y también obedece a nuestro proyecto de colegio que es formar líderes solidarios, no, cierto. Entonces pretendemos que nuestros alumnos tengan un impacto en la sociedad algún día y que se formen para eso”* (34: 34, Profesora centro concertado)

*“Consideramos que son, si quieres, una acción solidaria de verdad, pero al mismo tiempo una excusa para transmitir unos valores a los alumnos, entonces, cuando organizamos todo esto y utilizamos también la participación de los alumnos lo hacemos también con la idea de que lo vivan, se impliquen, conozcan que además de nuestras obligaciones como estudiantes”* (20:20, Profesor centro concertado)

Las semejanzas entre las visiones de los adultos de ambos tipos de centros no fueron evidenciadas a través de las entrevistas, pero se comprendió que principalmente los adultos se refirieron a los aspectos que caracterizaban la promoción de la

participación de los estudiantes en sus centros. Con lo cual era esperable encontrar aspectos diferentes, en tanto los centros concertados buscaban diferenciarse de los demás centros concertados y los públicos, situándose como una oferta educativa que aportaba algo más que los contenidos formales.

### 5.3.2.3 Conclusiones análisis comparado por titularidad de centros

Los análisis realizados a los resultados obtenidos para los cuatro centros, desde la perspectiva de titularidad de centro, arrojó interesantes similitudes a nivel interno, es decir desde la mirada de los jóvenes estudiantes. En específico se presenció que ambos grupos de jóvenes prefirieron la participación asamblearia por sobre las demás propuestas, a la vez que identificaron mayoritariamente la idea de participación con cooperar. Esta tendencia se relacionaría con una juventud animada a ser protagonista de la transformación social de su entorno, dispuestos a formar parte activa de la sociedad e implicarse en los desafíos que se les presentasen. En definitiva una juventud coherente con lo expresado por los movimientos sociales que ya han sido mencionados.

Por otra parte, los jóvenes de los dos tipos de centros coincidieron en vincular a los adultos de los centros como aquellos que podían promover una mayor participación o limitar las acciones participativas de los estudiantes. Esto según si los docentes estimaran necesario y adecuado para ellos mismos, que los estudiantes tengan distintos niveles de injerencia en los asuntos del centro o académicos.

A nivel de análisis interno también destacó en estas revisiones de los resultados las diferencias que se establecieron entre los jóvenes de los centros concertados y públicos. En concreto, los primeros reconocieron haber realizado en el pasado y al momento de responder el cuestionario más actividades de tiempo libre que los jóvenes de los centros públicos. Igualmente los jóvenes de los centros concertados expresaron que habían

usado mayormente el espacio de tutoría para solucionar sus problemas y abordar sus intereses particulares. Sin embargo, los jóvenes de los centros públicos indicaron especialmente que recibían ayuda para solucionar sus problemas personales, sociales o económicos en sus centros. A la vez dijeron en mayor proporción pero aún en bajos porcentajes, que la participación estaba relacionada con derechos y deberes.

Otras diferencias relevantes que expresaron los estudiantes, correspondieron a la demanda de un mayor apoyo de los pares y que se fomentara la unión de los grupos de clase y trabajo, que recalcaron los jóvenes de los centros públicos. Situación no observada en los jóvenes de los centros concertados, los que se refirieron más profundamente a la importancia de tener una real injerencia en los asuntos académicos. También estos jóvenes indicaron que la participación en general en sus centros ocurría en el marco del proyecto educativo o sello de cada centro.

Al revisar la participación por titularidad a nivel externo, se observó que los proyectos educativos efectivamente estaban marcados por algunas características distintivas de cada centro, principalmente en los centros concertados. En esa línea se percibió en este tipo de centros, la aspiración de abordar los aprendizajes y contenidos regulares, pero desde una formación marcada por la fe o la espiritualidad. Situación que según los adultos entrevistados, se traducía en promover actividades y el desarrollo de acciones con énfasis en la solidaridad y compromiso social. Por su parte en los centros públicos se evidenció a través de las entrevistas, una tendencia por buscar que la participación de los jóvenes fuese un aporte a su integración en el entorno y que además colaborara en posicionar al centro en el barrio como un espacio valioso.

Como aspecto común, los documentos de ambos tipos de centros expresaron conjuntamente una alta valoración a la convivencia al interior de los institutos y también un destacado énfasis en promover y respetar la democracia como valor cultural.

Todos estos aspectos llevaron a comprender que si bien en ambos tipos de centros la participación se desarrollaba a través de actividades que vinculaban a los institutos con el entorno. Persistía una tendencia en los centros concertados por darle a esa participación un sello distintivo, el cual llegaba hasta los estudiantes y era efectivamente aprendido, aunque también criticado.

Sin duda esta situación también podría ser posible en los centros públicos, si es que se vincularan algunos de los factores que se evidenciaron en los centros concertados. Como fueron la firme creencia de los adultos de que es bueno y valioso para los jóvenes que vivieran experiencias desde una marcada intencionalidad.

Pese a esta gran diferencia, en lo que correspondía a la participación de los jóvenes se observó que los estudiantes estaban abiertos y dispuestos a vivir experiencias participativas significativas. Igualmente fue evidente que, desde distintas aceras los jóvenes criticaban y solicitaban ser verdaderamente considerados en los asuntos que les interesaban. Por lo que solamente desde la mirada de privado o público no aparecerían factores que afectaran directamente en la participación de los estudiantes, siempre y cuando en el centro se aspirara a promover la participación de los estudiantes. Pero sí se evidenció la permanencia de un sello que el privado podía otorgar según su propia ideología.





## 6 REFLEXIONES FINALES

La propuesta inicial de la tesis pretendía abordar las situaciones, experiencias y acciones participativas que vivían los jóvenes en sus centros de secundaria. Específicamente en dos centros de Chile y dos de España que eran reconocidos por promover acciones participativas, para así conocer de qué modo se desarrollaban esas acciones, comprenderlas y conocer las diferencias que se podían manifestar entre experiencias participativas. De manera que a partir de las posibles diferencias se pudiesen identificar los tipos de participación se impulsaban en cada centro.

Ante esta búsqueda se establecieron objetivos que permitieron abordar las experiencias participativas que cada centro promovía. La amplitud de la metodología aplicada permitió obtener resultados que se podían comprender a nivel global, por casos, por medio de un análisis comparado y por sujetos participantes. Cumpliendo así con gran parte los objetivos planteados al comienzo del trabajo, al igual que se observaron tendencias entre grupos de sujetos que formaron parte de la investigación, regularidad que validó los instrumentos.

En consideración con los aspectos mencionados, en las presentes conclusiones se pretendieron abordar los resultados desde los objetivos de la tesis. Igualmente se buscó recoger en líneas generales los principales resultados y sintetizar los distintos tipos de análisis realizados.

Primero, respecto al objetivo general que pretendía abarcar todo el proceso de la investigación correspondiente a *Describir y reconocer los tipos de participación y prácticas participativas que se impulsan desde la institución y que desarrollan los jóvenes en centros educacionales de secundaria*. Se percibió que mayoritariamente los tipos de participación impulsados por los centros eran participaciones directas para las

acciones o proyectos en el barrio y entorno, así como en las actividades lúdicas que realizaban los jóvenes. Aunque también predominó el uso de técnicas como la formación de comisiones, el cumplimiento de roles específicos en España y una clara preferencia por la participación representativa en Chile.

Estas acciones eran principalmente experiencias de servicio y de cooperación o derivadas de decisiones políticas como los consejos escolares o el funcionamiento de los centros de alumnos. Así, estas prácticas fueron en su mayoría planificadas y diseñadas por los adultos de los centros y respondieron a intereses institucionales específicos, aunque fueran efectuadas directamente por los jóvenes.

Este carácter, tan vinculado a los proyectos de centro se relacionó con que los adultos, así como la institución en general, presentaban una tendencia a valorar y respetar la institucionalidad. Lo que se correspondía con una validación de los modelos representativos de participación y la normativización de los modos de convivir. Así predominó en los centros una visión colectiva e institucional de la participación de los estudiantes, ya fuese por el sello ideológico que actuaba de modo transversal en los centros concertados o por las normativas y la tendencia a relacionarse con otras instituciones públicas, en los casos de los centros del estado. Esa situación a la vez se contradecía con la visión de los jóvenes, los que tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión indicaron preferir una participación más asamblearia, de cooperación e inclusiva de los distintos intereses de los estudiantes.

En consecuencia para los estudiantes tendría mayor sentido participar activamente en el desarrollo de las asignaturas, a la vez que de las intervenciones que realizaban en los proyectos de servicio o cooperación y en la organización de actividades de aniversario según fines acordes a sus intereses. Esto lo explicitaron desde la crítica al contexto, por ejemplo ante la crisis económica española, las propias necesidades económicas, la integración al entorno desde un rol colectivo o como individuo y las

propias experiencias personales. Aspectos que para los jóvenes correspondían a la capacidad real de intervenir e innovar en las prácticas de sus centros.

En síntesis, sobre las acciones promovidas y realizadas en estos centros se observó que en los adultos y la institución en general permanecía un reconocimiento a la democracia y a la participación como valor cultural (Bolívar, 2006; Cortina, 1993; Hermet, 2008). En general todos los adultos entrevistados y en todos los proyectos de centro, se reconocía la trascendencia de la democracia y la estrecha relación entre la experiencia escolar y la formación para la democracia. Aunque no se vivieran prácticas democráticas en la gestión del centro desde la perspectiva de los estudiantes.

De esta manera fue evidente que en los cuatro centros estaba presente el sentido y la importancia de la participación, especialmente en algunos directivos y docentes que eran particularmente activos. Estos sujetos creían y confiaban en que la participación de los jóvenes era una forma de aprender significativamente, perspectiva que transmitían en sus centros.

Todo lo anterior reveló que la participación como derecho de los menores de 18 años (Unicef, 1989) en los centros investigados, se encontraría en niveles como *Asignados pero informados*, según la propuesta de Hart (1992). En tanto los jóvenes conocían los proyectos y a quienes los dirigían, sus tutores o profesores responsables, pero no podían modificarlo directamente a partir de sus experiencias personales o intereses. Lo que también sería un nivel *Simple* y próximo a *Consultivo* según la clasificación de Trilla y Novella (2001). Ya que en varios casos los estudiantes cumplían con lo que se les solicitaba o asignaba, pero sus posiciones personales respecto al proyecto que efectuaban no eran consideradas para su organización.

De esta manera al observar la participación de los jóvenes desde la perspectiva de derechos, se pudo observar que eran escuchados y que podían expresar sus opiniones, pero esas opiniones no eran necesariamente tomadas en cuenta (Unicef, 1989). Este

aspecto limitaría la experiencia integral de la participación, en tanto los individuos esperarían que sus opiniones sean consideradas, como reflejo de la consideración respetuosa de su individualidad dentro de un grupo. Proceso que a la vez permitiría comprender el sentido de bien común para el colectivo y aprender la profundidad de la experiencia democrática.

En función de los objetivos específicos planteados como *a) Conocer las acciones participativas que realizan los jóvenes al interior del aula, en aspectos extracurriculares, en la gestión del centro y en relación con el entorno*. Se halló que las experiencias de participación que vivían mayoritariamente los jóvenes fueron la realización de debates y otras metodologías participativas de aula. Desde lo que se entendió que no eran experiencias activas e influyentes en el desarrollo de las asignaturas, en tanto en todos los centros por medio de los grupos de discusión y entrevistas se enfatizó que el ámbito curricular era un espacio especialmente destinado al docente y su conocimiento experto.

Este punto llevó a comprender que pese a las propuestas renovadoras y su importancia para la educación en valores y para la participación en democracia, permanecería entre los docentes una visión de sí mismos como expertos ante los jóvenes. De tal forma que los estudiantes eran vistos como capaces de generar buenas ideas, pero carentes de las capacidades necesarias para orientar su aprendizaje. Acercándose a postulados más próximos a la escuela tradicional (Cambi, 2006; Cousinet, 1952; Trilla, 2002).

Esta idea permaneció entre los adultos pese a que el propio centro promoviese metodologías de aprendizaje más participativas. Sin embargo, desde la mirada de los jóvenes que formaron parte de los grupos de discusión, se identificó que para ellos era importante percibir que eran considerados y escuchados en asuntos como los académicos o en las otras acciones que se estimaron participativas.

En el ámbito extracurricular se encontró que a nivel general se promovía la participación de los jóvenes. Sin embargo, las acciones dependían esencialmente de lo que los centros y específicamente los docentes y directivos habían estimado como bueno para los estudiantes. Así en algunas de las entrevistas a los adultos fue evidente la percepción de que los jóvenes no se sentían atraídos con las propuestas del centro, al igual que en los grupos de discusión de los jóvenes se percibió que los estudiantes no sentían que sus inquietudes fueran oídas, sino más bien aquellas que estaban en el marco del proyecto del centro.

En el ámbito de gestión del centro se observó que los estudiantes podían participar formalmente en el consejo escolar en todos los centros, aunque siempre el porcentaje de participación en ese espacio fue bajo. Del mismo modo se conoció a través de los grupos de discusión que otro medio de carácter informal que disponían los jóvenes para influir en la gestión de su centro era el diálogo y la búsqueda del consenso con los adultos de cada centro. Pero en este caso dependía del tipo de docente, directivo y de los asuntos tratados. Con lo cual en este espacio la participación de los jóvenes se consideró limitada y de poca injerencia.

En el ámbito de relación con el entorno se encontró que los jóvenes participaban en experiencias organizadas por la institución o por adultos de la institución. La mayoría de esas experiencias tenían finalidades formativas en valores como la responsabilidad social, la integración y la solidaridad. De este modo se observó en los cuatro centros un amplio reconocimiento y consciencia del aprendizaje de valores por medio de la experiencia, en coherencia con lo recomendado por importantes autores de la educación (Dewey, 2009; Gutmann, 2001; Kohlberg, 1970; Puig y Martínez, 1989). Situación que tanto a nivel institucional como de cada docente fue manifestada y puesta en relación con las diferentes actividades educativas que se impulsaban en los cuatro centros y que promovían distintos valores. En consecuencia la participación en sí misma fue percibida

como un medio de aprendizaje de valores, entre ellos la participación en la comunidad como en el caso del Eduard Fontserè.

Para el objetivo *b) Identificar y describir las conceptualizaciones de los jóvenes sobre la participación desarrolladas por los jóvenes individual y grupalmente*, se logró identificar que a nivel individual en los cuestionarios, los estudiantes manifestaron que participar era cooperar y expresar opiniones. A la vez que en su totalidad prefirieron una participación asamblearia por sobre la autoritaria, representativa o divergente. Con ello se pudo comprender que los jóvenes percibían la participación como una disposición individual a trabajar junto a los demás, pero manteniendo la individualidad en tanto se relacionaría con la expresión de opiniones. Este posicionamiento sobre la participación indicaría que los jóvenes sienten que el reconocimiento como individuos forma parte de participar, de vincularse con la comunidad de la que formarían parte y a la que aportarían desde su opinión personal. Esta percepción de los estudiantes tendría que ver con una forma de organizarse y solucionar problemas que valoraba el consenso, el diálogo y la búsqueda de ideas comunes más que la imposición de deberes, normativas o moralidades. Situación que se hallaría en la lógica de las experiencias ciudadanas vividas en Chile y en España, las cuales difundían ese carácter democrático (Simonsen, 2012; Trilla et al, 2011).

Por otra parte a través de los grupos de discusión se identificó que los jóvenes mantenían una idea de participación vinculada a las actividades que cada centro promovía, pero aspiraban a una mayor consideración de sus opiniones en esas temáticas. Esa aspiración se relacionaría principalmente con la dependencia de los adultos para participar, así como también al sentido de obligatoriedad que a veces adquiría la participación cuando tenía que ver con proyectos específicos del centro. Sin embargo los estudiantes habitualmente no introducían mejoras a esas experiencias, sino que les suponía sensación de acato y obediencia. Los motivos que tenían los jóvenes para

ubicarse en ese rol se vinculaban a que creían que lo que planteaban los adultos era bueno y correcto, había una calificación de por medio y también porque preferían dedicarle tiempo a los estudios que a otras situaciones.

Los estudiantes también se refirieron a que era importante la relación entre pares, disponer de apoyo para participar colectiva e individualmente en asuntos académicos y de organización estudiantil. Asunto que parecía ser un tema pendiente en los centros en general y que tendría que ver con la formación de una comunidad, de sentirse parte de una institución y una cultura democrática, es decir aprender a ser ciudadanos desde el ejercicio de la ciudadanía.

Pese a los aspectos destacados se evidenció en los cuatro centros que la participación como experiencia democrática, medio y fin del aprendizaje de la participación, suponía ciertos conflictos para los adultos. Específicamente respecto a hasta dónde debían participar los jóvenes, en qué ámbitos de la vida escolar y cómo se debía orientar esa participación, en tanto aceptaban que no tenían todas las competencias para orientar la participación, aspectos que Gutmann (2001) había abordado anteriormente. Estos conflictos podrían relacionarse con que los adultos reconocían que los jóvenes tenían buenas ideas para mejorar los centros y las actividades que se organizaban, pero mayoritariamente dudaban si tenían las capacidades para hacerse cargo de proyectos. Así, la mayoría de las actividades y experiencias de aprendizajes registradas eran diseñadas o guiadas por los adultos, aunque en su mayoría eran evaluadas por los jóvenes en alguna instancia.

Ante el objetivo *c) Analizar comparativamente los tipos de participación promovidos en Chile y España*, como se ha observado a lo largo de esta revisión, este objetivo se logró cumplir a cabalidad por medio del análisis comparado y de casos. De esta manera se identificó una tendencia en Chile por promover las organizaciones estudiantiles representativas y en España por promover una participación más directa a

través de la organización de comisiones. Al mismo tiempo se percibió la valoración de la institucionalidad de la participación en ambos países y la importancia dada al rol de los adultos por sobre las posibilidades de cambio e intervención que disponían los jóvenes.

Con lo que, tras el análisis de los resultados caso a caso, se evidenció que por ejemplo el Liceo San Pedro de Chile, de titularidad pública, se caracterizó por promover un enfoque de la participación como formación hacia el futuro rol de ciudadano. A la vez que se promovía en el presente de los jóvenes una marcada tendencia a la promoción de la participación representativa relacionada con los centros de estudiantes y las organizaciones de clase. En ese marco las buenas prácticas que caracterizaron al Liceo tenían relación con la formación de líderes y promoción de un rol activo del centro de estudiantes.

También en Chile el colegio concertado San Rafael, se caracterizó por promover una participación representativa a través del fomento de la organización estudiantil. Con un marcado énfasis de los adultos por reconocer las capacidades de los estudiantes que lo conformaban y la importancia de las prácticas que promovían la sana convivencia entre jóvenes y adultos. Igualmente en este centro se observaron prácticas de participación directa de los jóvenes en las actividades solidarias que debían realizar por clase, siempre en la línea de un proyecto educativo que buscaba formar para la solidaridad y compromiso social.

Por su parte el centro público Eduard Fontserè de España, presentó una tendencia a promover la participación directa de los estudiantes en actividades o proyectos en el barrio, pero orientados o acompañados por adultos. Este centro se caracterizó por la confianza de los adultos en que la mejor manera de promover la integración social de los estudiantes era a través de la implicación de los jóvenes en proyectos del entorno.



En el centro Joan XXIII de titularidad concertada, lo que se observó fue una promoción de la participación en secundaria y bachillerato, como actividades institucionales solidarias o de cooperación. En ellas los jóvenes ejercían una participación directa en roles asignados o escogidos según la finalidad de la actividad. También se observó una tendencia a la formación de comisiones en las cuales los estudiantes tenían igualmente que realizar funciones de participación directa. Predominó en este centro una visión institucional de aspirar a una formación en valores relacionados con la responsabilidad y compromiso con el más necesitado.

De esta manera efectivamente se identificaron prácticas de promoción de la participación en los cuatro centros, a la vez que hubo diferencias entre los mismos. Estas diferencias se relacionaron esencialmente con la visión que había desarrollado cada centro respecto a la participación de los estudiantes. Así los centros marcaron énfasis según su proyecto educativo y el rol asignado a los estudiantes en su entorno en el presente o a futuro, lo que se podría caracterizar como una institucionalización de la participación. También se diferenciaron según las políticas nacionales y los enfoques adaptados, por ejemplo en la marcada preferencia por la participación representativa en Chile. De igual forma la titularidad del centro, público o concertado, significó diferencias en tanto se observaron proyectos vinculados a diferentes formas de entender la participación y los valores relacionados.

Respecto al último objetivo *d) Describir factores asociados a las diferentes conceptualizaciones sobre la participación manifestadas por los jóvenes*. Se lograron identificar factores a través de los análisis Anova que revelaron que ciertas condiciones afectaban significativamente la percepción de la participación de los estudiantes. Entre ellas el haber vivido una experiencia real de participación en los distintos ámbitos indagados, el sexo de los jóvenes e igualmente haber tenido experiencias previas de participación en el centro o en el tiempo libre.

Estos eran elementos que influían en tanto mayoritariamente cuando se daba algunas de estas condiciones los jóvenes mejoraban su percepción sobre la participación que vivía en el centro. Pero en el caso del género se identificó que en dos centros la idea de participación de las mujeres podía variar de la de los hombres, especialmente en lo que correspondió a una visión de compromiso con las ideas y responsabilidades colectivas de las chicas por sobre una de acción e injerencia en asuntos concretos de los chicos.

Igualmente se consideró relevante algunos aspectos del enfoque político-nacional, según lo determinado en los análisis comparados. Por ejemplo el momento social que permitió descubrir los grupos de discusión y la capacidad de los adultos para creer en la participación de los estudiantes como medio para aprender otros valores como retrataron las entrevistas. Fueron factores que permitieron analizar su influencia en las conceptualizaciones de la participación que habían desarrollado los jóvenes.

Para finalizar, en consideración de que la participación observada se caracterizaría por ser dirigida por los adultos desde un enfoque institucional y con fines relevantes como el aprendizaje de aquellos valores importantes para los docentes. Se observó que además del eficiente logro de esos fines y la alta valoración de los estudiantes de esas experiencias de participación, los jóvenes anhelaban otros espacios de participación directa. En tanto permanecería en los jóvenes el interés por incorporar en la escuela la cooperación entre pares, la unión de grupo y la participación asamblearia en espacios menos disponibles como la gestión del centro y el ámbito curricular.

Así se hace necesario reflexionar sobre las razones e implicancias de las fortalezas y debilidades mostradas en esos espacios, principalmente porque la ambigüedad en estos ámbitos en instituciones educativas comprometidas con la participación de sus estudiantes, podría hacer suponer que la experiencia participativa no sería integral. Esto porque afectaría en comprender que la participación si bien es acción no sería el

ejercicio del poder de decisión sobre los asuntos que atañen a los estudiantes. A la vez que correspondería con el ocultamiento de una visión de la participación que nace desde las bases, del considerar al grupo, a los pares y decidir en conjunto, en oposición a las decisiones jerarquizadas propias del mundo adulto.

Uno de los argumentos entregados por directivos, docentes y estudiantes de los institutos para comprender este punto, fue que si bien podían haber actividades de participación organizadas desde los centros y con mayor injerencia de los estudiantes. La comunidad en general debía velar por los aprendizajes, el adecuado rendimiento académico y la gestión eficaz. Así parecería ser que la democratización de la escuela actual sería contraproducente con la eficacia y logro de aprendizajes.

Desde esta lógica, si se comprende a la escuela como una organización (Luhmann, 1997) que posee particularidades como tener fines y medios para acceder a esos fines. El logro de aprendizajes estaría entre dichos fines, quizás de los más relevantes para la sociedad contemporánea. También como organización se caracterizaría por la división del poder, para una mejor coordinación y control de la organización, aspecto que se relacionaría con la distribución de cargos directivos, formación de consejos escolares y centros de estudiantes o delegados según corresponda. De esta forma, para el mismo Luhmann (1997) en las estructuras de las organizaciones existe una relación de doble contingencia, conformada por la adecuación entre las alternativas de los sujetos implicados en una relación de poder, en definitiva el acomodo entre la regla y lo que ocurren en la práctica. Esta situación permitiría el desarrollo y funcionamiento de la propia organización, lo que en el caso de esta investigación, se percibió desde algunos adultos, especialmente directivos que expresaron buscar la negociación con los estudiantes con una técnica informal para promover la participación de los jóvenes. Situación que los estudiantes igualmente reconocían como una posibilidad para intervenir en su realidad, aunque no fuera parte de los canales formales para participar.

Sin duda la negociación entre estudiantes y representantes de la institución sería un medio para que los primeros alcancen mayores grados de participación. Donde a lo menos sus opiniones fueran tomadas en consideración para la mejora de los proyectos extracurriculares en los que están implicados e idealmente para que sean incorporadas sus visiones en lo curricular y propio a la gestión del centro. Pero para que eso ocurra la negociación tendría que tener un sentido democrático, de reconocimiento del aporte de los jóvenes a la institución y no ser un medio de reafirmación del poder adulto por sobre los estudiantes.

Este aspecto, que actualmente formaría parte de la informalidad de la participación podría ser objeto de reflexión y trabajo entre las distintas partes de la comunidad educativa, de modo que entre todos se pudiera responder a la pregunta de *¿cómo la participación, que espera promover el desarrollo de valores y habilidades relacionadas con la misma participación desde la experiencia real en la escuela se podría integrar como experiencia democrática en la organización educativa actual?*

En consecuencia, las estructuras podrían abrirse poco a poco a la integración de modelos de participación directa que permitiesen mantener el equilibrio entre un funcionamiento organizacional y la relevancia de aprender a participar participando en todos los ámbitos de la vida escolar. A la vez que se reconociera la compleja definición de participación que considera la juventud actual, donde participar consiste en la integración individual al grupo y a los fines comunes, pero no únicamente una acción colectiva.

Algunas prácticas que podrían colaborar en el aula son el desarrollo de trabajo cooperativo, método que permite alcanzar aprendizajes junto a los pares. Igualmente sería apropiado dedicar en tutoría o consejo de curso, espacios para evaluar entre los representantes y el grupo en general, asuntos académicos y de gestión del centro en general. Este ejercicio podría permitir que desde los propios estudiantes surjan

propuestas que ellos puedan llevar a cabo con la colaboración de los adultos, mejorando así los niveles de participación de los estudiantes (Hart, 1992; Trilla y Novella, 2001). Siempre en la lógica de un diálogo que aporte a la negociación y facilite el equilibrio del poder concentrado hasta ahora en los adultos. Igualmente sería óptimo promover un espacio para la deliberación de las clases, de modo que se fomente la corresponsabilidad y la unidad de los estudiantes, situación que iría en línea con la visión de las nuevas generaciones.

Por último cabe decir que el estudio realizado presentó algunas limitaciones que tuvimos que sortear, entre ellas el propio diseño de investigación, principalmente porque se investigaron centros educativos de países distintos y en contextos sociopolíticos diferentes lo que hizo más compleja la profundización en cada caso de estudio.

Para finalizar se estima posible a futuro reunir las prácticas registradas y colaborar en la difusión entre los centros de secundaria, ésto en tanto demostraron apoyar a la formación en valores y principalmente en la participación como medio. También se considera necesario difundir la importancia de que los adultos crean en la experiencia participativa, además de que crean en los jóvenes y sus capacidades porque a partir de esa confianza en lo positivo de la participación es posible transmitir a los jóvenes la trascendencia de su compromiso y acción.



## 7 BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992) *La Historia de la Pedagogía*. Madrid, Fondo de la Cultura Económica.

Acharya, R.; Singh, B.; Santhya, K.G.; Ramb, F.; Jejeebhoy, Sc.; Ramb, U. y Mohanty, S.; (2010) “Participation in civil society and political life among young people in Maharashtra: Findings from the Youth in India – Situation and Needs study”. En *Journal of Adolescence*, nº 33, pp. 553–561.

Alasuutari, P. (1998) *An invitation to social research*. London, Sage.

Alfageme, E.; Cantos, R. y Martínez, M. (2003) *De la Participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid, Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Álvarez, K.; Gallego, P.; Gandara, F. (2011) *Nosotros, Los Indignados: Las voces comprometidas del 15-M*. Barcelona, Destino.

Arnstein, Sh. (1969) “A ladder of Citizen Participation”. En *Journal of the American Institute of Planners*, 35: 4, pp. 216- 224.

Atria, F. (2012) *La mala educación. Ideas que inspiran el movimiento estudiantil chileno*. Santiago, Ciper-Catalonia.

Ayuste, A. (coord.) (2006) “Capítulo III. Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo”. En *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona, Ediciones Octaedro, pp. 65-101.

Bandera, M. y Artigas, M. (2005) *No som estúpids :Què pensen els adolescents catalans*. Barcelona, Edicions 62.

Beck, U. (2008) *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Barcelona, Paidós.

Beetham, D. y Boyle, K. (1996) *Cuestiones sobre la democracia, conceptos, elementos y principios básicos*. Madrid, Los libros de la Catarata.

Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, J. (eds.) (2010) *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional*. Santiago, Pehuén.

Bertrán- Quera, M.; Labrador, C.; Díez, A. y Mtnez. de la Escalera, J. (1986). *La «Ratio Studiorum» de los Jesuitas*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

Bisquerra, R. (coord.) (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

Black, R. (2011) “Student participation and disadvantage: limitations in policy and practice”. En *Journal of Youth Studies*, Nº 14:4, pp. 463-474.

Boixaderas, R. (2010) “De Freinet a Escoles en Xarxa”. En *Revista Escola Catalana*, nº 467. Disponible en [www.omnium.cat/ca/article/de-freinet-a-escoles-en-xarxa-4007.html](http://www.omnium.cat/ca/article/de-freinet-a-escoles-en-xarxa-4007.html)

Bolívar, A. (2006) *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona, Graó.

Bosco, J. (2004) *El sistema preventivo en la educación. Memorias y ensayos*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003) *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.



Brugué, J.; Donaldson, M.; Martí, S. y Fundació Catalunya Segle XXI. (2003) *Democratitzar la democràcia: Reptes i mecanismes de participació en l'àmbit local*. Barcelona, Fundació Catalunya Segle XXI.

Buxarrais, M.; Martínez, M.; Puig, J.; Trilla, J. (1990) *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia- Edelvives.

Caïs, J. (1997) *Metodología de Análisis Comparativo. Cuadernos metodológicos n° 21*. Madrid, Editorial Centro de Investigaciones Metodológicas.

Cambi, F. (2006) *Las Pedagogías del Siglo XX*. Madrid, Editorial Popular.

Camps, V. (ed) (2010) *Democracia sin ciudadanos, la construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid, Trotta.

Carbonell, J. (2009) “Prólogo”. En *Democracia y Escuela*. Madrid, Editorial Popular.

Carrillo, I. (2010) “La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía.” En *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 137-159.

Casas, F. y Saporiti, A. (coords.) (2005) *Tres miradas a los derechos de la infancia. Estudio comparativo entre Cataluña (España) y Molise (Italia)*. Madrid, Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Chan, C. y Chan, Y. (2011) “Students’ views of collaboration and online participation in Knowledge Forum”. En *Computers & Education*, N° 57, pp: 1445–1457.

Checkoway, B. y Gutiérrez, L. (eds.) (2009) *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona, Graó.

Cogan, J. y Derricott, R. (2000) *Citizenship for the 21st century. An international perspective of education*. Wales, Kogan Page.

Comenius, J. (1992) *Pampedia (Educación Universal)*. Valladolid, Uned.

Congreso Nacional de Chile (2009) *Ley 20370 General de Educación*. Disponible en [www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idVersion=20](http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idVersion=20)

Congreso Nacional de España (2006) *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Disponible en [http://me.mec.es/me/jsp/leda/system/win\\_main.jsp?tipo=leda\\_experta](http://me.mec.es/me/jsp/leda/system/win_main.jsp?tipo=leda_experta)

Cortina, A. (1993) *Ética Aplicada y Democracia Radical*. Madrid, Tecnos.

\_\_\_\_\_ (1997) *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.

Cousinet, R. (1952) *¿Qué es la Educación Nueva?* Buenos Aires, Papelusz.

Cruz, J. (2003) “Del autoritarismo a la coparticipación: la transición a la democracia y políticas de juventud en España”. En *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, nº 22-23, 2003-2004, pp. 195-212

Chomsky, N. (2010) “La democracia de mercado en el sistema neoliberal: realidad y doctrina.” En *La (des) educación*. Barcelona, Crítica, pp. 159-201.

De Miguel, D. y Bretones, X. (2005) *Confancia: Con voz 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles*. Madrid, Consejo de la Juventud de España.

Decroly, O. (1961) *Iniciación General al Método Decroly y Ensayo de Aplicación a la Escuela Primaria*. Buenos Aires, Losada.

\_\_\_\_\_ (2006) *La Función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid, Biblioteca Nueva- MEC

Del Rincón, D.; Latorre, A.; Arnal, J. y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Dykinson.

Dewey, J. (1909) *Moral principles in education*. Boston, Houghton Mifflin.

\_\_\_\_\_ (1995) *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Morata.

\_\_\_\_\_ (1997) *Mi credo pedagógico. Texto bilingüe*. León, Universidad de León.

\_\_\_\_\_ (2009) *Democracia y Escuela*. Madrid, Editorial Popular.

\_\_\_\_\_ (2010) *Experiencia y Educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Díaz, C. (2010) “Alexander Sutherland Neill (1883- 1973)” En *Viejas y nuevas ideas en Educación. Una historia de la pedagogía*. pp. 146- 154. Madrid, Editorial Popular.

Dunn, J. (2005) *Setting the people free, the story of democracy*. London, Atlantic Books.

Elster, J. (2001) *La democracia deliberativa*. Barcelona, Gedisa.

Eurydice (2005) *La Educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia- Secretaría General de Educación.

Feito, R. y López, J. (2008) *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona, Hipatia.

Feito, R. (2011) *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid, Morata.

Feixa, C. (1996) "De las culturas juveniles al estilo." En *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*. N° 50, pp. 71-89.

\_\_\_\_\_ (2008) *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona, Ariel.

Fernández, M. (1992) *Poder y participación en el sistema educativo: sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Paidòs.

Fernández, J. (2005) "Paulo Freire y la educación liberadora." En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. pp. 313- 344. Barcelona, Graó.

Ferrer, G.; Ferrer, F.; Castel, J. y Programme for International Student Assessment (2006) *Les desigualtats educatives a catalunya: Pisa 2003*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Disponible en <http://www.bib.ub.edu/fileadmin/fdocs/lesdesigualtatseducatives.pdf>

Ferrière, A. (1950) *El ABC de la Educación y las casas de niños abandonados*. Buenos Aires, Kapelusz.

\_\_\_\_\_ (1997) *L' Autonomia dels escolars: l'art de formar ciutadans per a la nació i per a la humanitat*. Vic, Eumo.

Filho, L. (1964) *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires, Kapelusz.

Fisher, D.; Frey, N. y Lapp, D. (2011) "Focusing on the Participation and Engagement Gap: A Case Study on Closing the Achievement Gap." En *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, n° 16:1, pp: 56-64.

Freinet, C. (1986) *Por una escuela del pueblo*. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía/ Editorial Laia.

Freinet, E. (1977) *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de la escuela moderna*. Barcelona, Laia.

Freire, P. (1998) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (2009) *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários á prática educativa*. Sao Paulo, Paz e Terra.

García, F. (2002) *El cuestionario*. México D.F, Limusa

Generalitat de Catalunya (2009) *Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación*. Barcelona, Quaderns de Legislación 82.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, Aldine de Gruyter.

Godoy, A. y Franco, P. (2000) *Cultura participativa y asociacionismo juvenil*. Madrid, Consejo de la Juventud de España.

González i Balletbó (coord.) (2007) *Participació, política i joves. Una aproximación a les practiques polítiques, la participació social i l'afecció política de la joventud catalana*. Barcelona, Generalitat de Catalunya- Secretaria de Joventud.

Guasch, Ó. (2002). *Observación Participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas- Cuadernos metodológicos nº20.

Gyford, J. (1991) *Citizens, consumers, and councils: local government and the public*. Hampshire, Macmillan Education.

Gutmann, A. (2001) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_\_ (2008) *La identidad en democracia*. Buenos Aires, Katz.

Guzmán, V.; Seibert, U. y Staab, S. (2010) "Democracy in the Country but not in the

Home? Religion, politics and women's rights in Chile.” En *Third World Quarterly*, n° 31:6, pp. 971-988.

Habermas, J. (1999) *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós, pp. 231- 246.

\_\_\_\_\_ (2000) *La constelación posnacional: ensayos políticos*. Barcelona, Paidós.

Hargreaves, A.; Earl, L. y Ryan, J. (2008) *Una Educación para el Cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Bolsillo- Octaedro.

Hart, R. (1992) “Children’s Participation from tokenism to citizenship.” *Innocenti Essays* n°4. Florence, Unicef. Disponible en [www.unicef-irc.org/Publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](http://www.unicef-irc.org/Publications/pdf/childrens_participation.pdf)

Hartas, D. (2011) “Young people’s participation: is disaffection another way of having a voice?” En *Educational Psychology in Practice*, N° 27:2, pp. 103-115.

Held, D. (1997) *La democracia y el orden global, del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona, Paidós.

Hermet, G. (2008) *El invierno de la democracia, auge y decadencia del gobierno del pueblo*. Barcelona, Los libros del Lince.

Hersh, R.; Reimer, J.; Paolitto, D. (1998) *La educación moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea.

Hulme, M.; McKinney, S.; Hall, S. y Cross, B. (2011) “Pupil participation in Scottish schools: How far have we come?” En *Improving Schools*, n°14, pp: 130- 146.

Jackson, S. (2007). “Freire Re- viewed.” En *Educational Theory*. vol. 57 n° 2, pp: 199-213.

Kahne, J. y Sporte, S. (2008) “Developing Citizens: the impact of civic learning opportunities on student’s commitment to civic participation.” En *American Educational Research Journal*, vol. 45 nº 3, pp. 738-766.

Kisby, B. y Sloam, J. (2011) “Citizenship, Democracy and Education in the UK: Towards a Common Framework for Citizenship Lessons in the Four Home Nations.” En *Parliamentary Affairs*, N° 65, 68–89.

Klein, N. (2007) *The shock doctrine. The rise of disaster capitalism*. New York, Picador.

Kohlberg, L. (1980) “Education for a just society: an updated and revised statement.” En Munsey, B. (ed.) *Moral development, Moral education and Kohlberg. Basic issues in Philosophy, Psychology, Religion and Education*. Alabama, Religion edition press, 1980, pp. 455-470.

Kohlberg, L. (1998) “Prólogo” En *La educación moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea. pp. 7-11.

Kohlberg, L.; Power, F. C. y Higgins, A. (2002) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa

Krueger, R. y Casey, M. (2000) *Focus Groups: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks, Sage.

Lapassade, G. (1977) *Autogestión Pedagógica. La Educación en libertad?* Barcelona, Granica Editor.

Lee, R. (2011). “The most important technique . . . : Carl Rogers, Hawthorne, and the rise and fall of nondirective interviewing in sociology.” En *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, vol. 47(2), pp. 123–146.

Le Gal, J. (2005) *Los derechos del niño en la Escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona, Graó.

López, R. (2002) “Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la transición democrática”. En *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, nº 21, pp. 67-80.

Luhmann, N. (1997) *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona, Anthropos- Universidad Iberoamericana.

Magendzo, A. y Toledo, M. (2009) “Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile.” En *Journal of Moral Education*, vol.38, nº 4, pp. 445–465.

Maiztegui, C. y Eizaguirre, M. (2008) *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*. Bilbao, Instituto de Derechos Humanos- Universidad de Deusto.

Marchesi, A.; Tedesco, J. y Coll, C. (coords.) (2010) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Buenos Aires, Santillana.

Marchioni, M. (1999) *Comunidad, participación y desarrollo: teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid, Editorial Popular.

\_\_\_\_\_ (2004) *La acción social en y con la comunidad*. Zaragoza, Libros Certeza.

Martí, X. y Rubio, L. (2010) *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona, Octaedro.

Martinic, S. (2006) “Participación y calidad educativa” En *En Foco*, nº 82, pp. 1-17  
Disponibile en [http://www.expansiva.cl/publicaciones/en\\_foco/index.tpl?startat=81](http://www.expansiva.cl/publicaciones/en_foco/index.tpl?startat=81)

Martínez, A. (1999) *Viure la democràcia a l' escola. Eines per intervenir a l' aula i al centre*. Barcelona, Graó.



Martínez, M. (2006) *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Barcelona, Trillas- Eduforma.

Matear, A. (2007) “Equity in education in Chile: The tensions between policy and practice.” En *International Journal of Educational Development*, n° 27, pp. 101–113.

Ministerio de Educación (2006) *Decreto n° 524 – 1990 // Reformulado 2006* Disponible en [http://www.600mineduc.cl/docs/resguardo/decr\\_524.pdf](http://www.600mineduc.cl/docs/resguardo/decr_524.pdf)

Morata, T. (2011) “Perspectivas de la educación en el tiempo libre” En *Monitor Educador*, n° 148, pp. 53-54.

Morin, E. (2011) *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona, Paidós.

Muset, M. (2005) “4. Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y los métodos globales.” En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. pp. 95- 122. Barcelona, Graó.

Munsey, B. (ed.) (1980) *Moral development, Moral education and Kohlberg. Basic issues in Philosophy, Psychology, Religion and Education*. Alabama, Religion edition press.

Neill, A. (1963) *Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.

Novella, A. (2005) *La Participación Social de la Infància a la Ciutat: Estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de SantFeliu de Llobregat*. Barcelona, Universitat de Barcelona, Departament de Teoria i Historia de l'educació (Tesis doctoral).

Novella, A. (coord.) (2010) *Ciudadania i participació: La mirada retrospectiva dels joves sobre les seves experiències de participació infantil*. Barcelona, Universitat de Barcelona.

Nucci, L. (2003) *La Dimensión Moral en la Educación*. Bilbao, Desclée.

OECD (2012) *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile, PISA*. OECD Publishing.

Osler, A. y Kerry, V. (2002) *Citizenship and the challenge of a global education*. Wiltshire, Trentham books.

Osses, S.; Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). “Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico.” En *Estudios pedagógicos*, vol.32 n°1, pp. 119-133.

Piedrola, A. (coord.) (2007) *Recerca- acció sobre la Participació Juvenil als centres de secundària de Catalunya. Síntesi de resultats*. Barcelona, Projectes socials Fundació Pere Tarres, Universitat Ramon Llull. Disponible en [http://www10.gencat.cat/drep/AppJava/cat/ambits/participacio/estudis/estudi\\_recerca.js p#juvenil](http://www10.gencat.cat/drep/AppJava/cat/ambits/participacio/estudis/estudi_recerca.js p#juvenil)

Platón (1980) *Protágoras*. Oviedo, Pentalfa Ediciones.

Pryce, J.; Silverthorn, N.; Sanchez, B. y Dubois, D. (2010) “Girl Power! Strengthening mentoring relationships through a structured, gender-specific program.” En *New Directions for Youth Development*, n° 126, pp. 89-105.

Puig, J. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_\_ (2002) “La Educación Moral en la Enseñanza Obligatoria.” En *Cuadernos de Educación N° 17*. Barcelona, Ice Universidad de Barcelona-Horsori

\_\_\_\_\_ (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_\_ (2005) “Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias.” En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. pp 151- 176 Barcelona, Graó

Puig, J. (coord.) (2009) *Aprendizaje Servicio (APS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó.

Puig, J. y Martínez, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.

Puig, J.; Martín, X.; Escardíbul, S. y Novella, A. (1997) *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona, Graó.

Puig, J.; Martín, X. y Trilla, J. (coords.) (1998) *Crónicas per a una educación democrática. Experiències de formació en valors a secundària*. Barcelona, Eumo.

Roitman, M. (2012) *Los indignados*. Madrid, Akal.

Rogers, C. (1991) *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós Educador.

Rousseau, J. (1985) *Emilio o La educación* (Volumen I y II). Bilbao, Grijelmo.

Santos, M. (coord.) (1997) *El Crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*. Madrid, Escuela Española.

Sanvicens, A. (2003) "Prólogo" En *La Escuela de Yásnaia Poliana*. Barcelona, El barquero.

Save the Children (2005) *Estándares para la Participación de la Niñez*. Londres, Printflow.

Simonsen, E. (2012) *Mala educación. Historia de la revolución escolar*. Santiago, Debate.

Shier, H. (2008) "Retomando los caminos hacia la participación: Aprendiendo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del café de Nicaragua." En *Revista Medio Ambiente y Urbanización*, vol 69, nº 1, pp: 67-82 (16). Disponible en <http://www.cesesma.org/documentos/Shier-Retomando-los-caminos.pdf>

Sierra, R. (2003) *Técnicas de Investigación Social Teoría y Ejercicios*. Madrid, Thomson.

Soriano, E. (coord.) (2008) *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid, La Muralla.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Universidad de Antioquía.

Suárez, M. (2005) *El grupo de Discusión*. Barcelona, Laertes educación.

Tolstoi, L. (2003) *La Escuela de Yásnaia Poliana*. Barcelona, El Barquero.

Touraine, A. (1994) *¿Qué es la democracia?* Madrid, Temas de hoy.

\_\_\_\_\_ (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, Paidós.

Trilla, J. (2002) *La aborrecida escuela junto a la pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona, Laertes.

\_\_\_\_\_ (coord.) (2002) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó.

\_\_\_\_\_ (2010) "Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la Educación para la Ciudadanía." En *Entre todos. Cuadernos de Educación*, nº 59. Barcelona, ICE-Horsori- UB.

Trilla, J.; Casal, J.; Feixa, C.; Figueras, M.; Planas, A.; Román, O.; Saura, J. y Soler, P. (eds.) (2011) *Jóvenes y espacio público. Del estigma a la indignación*. Barcelona, Bellaterra.

Trilla, J. y Novella, A. (2001) "Educación y Participación social de la infancia." En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 26, pp. 137- 194.

Trilla, J. y Rios, O. (2005) "Les activitats extraescolars: diferències i desigualtats." En *Infància, famílies i canvi social a Catalunya. Informe 2004*. Barcelona, Institut d'infància i món urbà.

Tonucci, F. (2010) *Enseñar o aprender*. Buenos Aires, Losada.

Tucídides (1982) *Guerra entre Peloponienses y atenienses, primera parte*. Librería Militar.

Unicef (1989) *Texto Oficial de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Texto-Oficial-de-la-Convencion>

Valles, M. (2003) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid, Síntesis Sociología.

\_\_\_\_\_ (2009) *Entrevistas Cualitativas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas- Cuadernos metodológicos nº32.

Velasco, H., García, F. y Díaz, A. (eds.) (2003) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Trotta.

Velasco, J. (2003). *Para leer a Habermas*. Madrid, Alianza Editorial.

Veugelers, W. (2011) "Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands." En *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 209-224.

Vieytes, R. (2004) *Metodología de la investigaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires, Editorial de las Ciencias.

Villasante, T. (1995) *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de la sociedad*. Madrid, Ediciones HOAC.

Visauta, B. (2007) *Análisis estadístico con SPSS 14: Estadística básica*. Madrid, McGraw-Hill Interamericana.

VV.AA (2010) *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Santiago, Quimantú.

Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.

Yin, R. (1993) *Applications of case study research*. London, Sage.

### **Otros documentos consultados**

Interpelación Movimiento Estudiantil al Ministro de Educación, 2012. Disponible en <http://fech.cl/interpelacion-actores-de-la-educacion-al-ministro-harald-beyer/>

Petitorio Nacional Estudiantes Secundarios, 2012 Disponible en <http://elchileno.cl/world/nacional/1061-petitorio-nacional-estudiantes-secundarios.html>

Liceo San Pedro (2006) Proyecto Educativo

\_\_\_\_\_ (2007) Reglamento interno Liceo San Pedro.

Colegio San Rafael (2009-2012) Proyecto Educativo y Plan Operativo Colegio San Rafael.

\_\_\_\_\_ (Sin fecha) Manual de Convivencia.

Instituto Eduard Fontserè (2011) Proyecto Educativo de Centro

\_\_\_\_\_ (2011) Reglamento Interno.

Centre d' Estudis Joan XXIII (2007/2008) Monográfico Premio Marta Mata.

\_\_\_\_\_ (Sin fecha) Síntesis carácter del centro.

### **Sitios web:**

Centro de Estudios Joan XXIII, [www.joan23.fje.edu](http://www.joan23.fje.edu)

Colegio San Rafael Arcángel, [www.colegiosanrafael.cl](http://www.colegiosanrafael.cl)

Instituto Eduard Fontserè, [www.ieseduardfontserere.net](http://www.ieseduardfontserere.net)

Liceo San Pedro, [www.daemsanpedrodelapaz.cl/end/index.php/establecimientos/86-liceo-san-pedro.html](http://www.daemsanpedrodelapaz.cl/end/index.php/establecimientos/86-liceo-san-pedro.html)

Diccionario Real Academia Española, [www.rae.es](http://www.rae.es)

Ministerio de Educación Chile, [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte España, [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)

Generalitat de Catalunya, Departament d' Ensenyament  
<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>



## 8 ANEXOS

### 1. Cuestionario



Este cuestionario forma parte de la tesis de Doctorado en Educación y Sociedad, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

Gracias por colaborar con esta investigación. Nuestro objetivo es conocer qué entienden los jóvenes por participación y cuáles son las prácticas participativas que realizan. Te rogamos completes todo, los datos que introduzcas se mantendrán en confidencialidad y sólo serán utilizados para esta investigación.

Hombre ( ) Mujer ( ) Clase:..... Año en el que empezaste a asistir a este Instituto:.....  
Fecha de nacimiento: ...../...../..... Nacionalidad: .....

#### 1. Indica cuánto crees que ocurren las siguientes situaciones en tu Instituto:

<i>En el Instituto...</i>	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Se fomenta la participación de los estudiantes.					
Hay un buen clima de convivencia.					
Me comporto de forma responsable y activa respecto a las decisiones que tomamos.					
Participamos en la determinación de normas y organización general del Instituto.					
Podemos encontrar ayuda para resolver problemas académicos, sociales y personales.					
Se respetan mis opiniones sobre temas sociales, políticos o religiosos.					
Establecemos relaciones de amistad positivas.					
Participamos en la elección de los contenidos o metodologías de las asignaturas.					
Participamos en la toma de decisiones de tipo administrativo como el uso de los espacios (aulas y patios entre otros)					
Recibimos información o entregamos información sobre lo que pasa en nuestro barrio.					
Expresamos nuestras inquietudes ante los tutores, delegados y consejo escolar,					
Organizamos actividades con distintas asociaciones del barrio (vecinos, equipos deportivos, Ayuntamiento, etc.).					
Hablamos temas importantes durante la hora de tutoría.					
Utilizamos nuestro tiempo libre para organizar actividades del Instituto.					
Discutimos sobre formas de mejorar nuestro Instituto.					
Podemos intervenir en el desarrollo de las asignaturas con facilidad.					
Proponemos proyectos e ideas para mejorar nuestro barrio.					

**2. ¿Has ejercido algún cargo o responsabilidad dentro de tu Instituto?**

**Sí ( ) No ( )** En caso afirmativo indica cuál cargo ..... y durante cuánto tiempo ..... En caso negativo pasa a la pregunta 3.

Si has tenido otro cargo indica cuál ..... y durante cuánto tiempo .....

**3. ¿Has participado en grupos de educación en el tiempo libre como esplai, voluntariados u otras organizaciones?**

**Sí ( ) No ( )** En caso afirmativo indica en qué participaste .....y durante cuánto tiempo ..... Si marcaste No, pasa al ítem 4.

Si tienes otra experiencia indica cuál era .....  
.....  
..... y durante cuánto tiempo participaste.....

**4. Lee atentamente las siguientes situaciones problemáticas y ordena del 1 al 4, las soluciones planteadas, donde 1 es la que más te agradaría que pasara y 4 la que menos te agradaría que ocurriera.**

**a) En la asignatura de Sociales se piensa realizar un debate sobre un tema polémico actual. Pueden darse las siguientes opciones, ordénalas según como te gustaría que sucedieran:**

	El profesor forma los grupos de trabajo y les da un tema a cada grupo.
	Los estudiantes y el profesor conversan sobre los temas polémicos de mayor interés en la actualidad, después los jóvenes forman sus grupos de trabajo y eligen el tema de debate.
	El profesor con el delegado de clase forman los grupos de trabajo y escogen los temas del debate.
	Los estudiantes critican la técnica de debate y proponen una nueva técnica para abordar los temas polémicos.

**b) Durante la hora de tutoría se organizó la salida de fin de curso. Ordena las opciones según tu preferencia.**

	Los jóvenes propusieron no hacer una salida si no otra actividad. Presentaron una propuesta al equipo directivo y comenzaron a organizarse.
	El tutor que conocía las necesidades y capacidades de la clase, decidió el lugar al que irían los estudiantes y organizó la salida.
	El delegado de clase elaboró tres propuestas de salida, los estudiantes votaron entre esas tres y la más votada fue la que se consideró como decisión final.
	Durante la tutoría se discutió sobre los lugares a dónde podrían ir, entre las propuestas se escogió una a través del acuerdo general y luego la clase se dividió en comisiones para organizar la salida.

**c) El Instituto cambió de nombre y por ello se consideró que debería cambiar el diseño de su logotipo. Ordena las opciones según tu preferencia.**

	El equipo directivo del Instituto contrató a un publicista o dibujante para que diseñara un nuevo logotipo según los valores del Instituto.
	El equipo directivo buscó entre las madres y padres a un publicista o dibujante, el profesional planteó tres opciones entre las cuales votaron los estudiantes, padres y profesores.
	El equipo directivo organizó un concurso para todos los estudiantes, pero solamente el equipo directivo podría votar y elegir el logotipo ganador. Los estudiantes se negaron a concursar en esas condiciones y pidieron que se cambiaran las bases del concurso para que todos participen en la decisión final.
	Los estudiantes propusieron hacer un concurso dentro del Instituto donde participen profesores, estudiantes y padres. Entre los modelos propuestos, se eligió el que más le agradó a la comunidad del Instituto por votación.

**d) Hace un mes fueron las elecciones al Ayuntamiento de tu ciudad. Ordena las opciones según tu preferencia.**

	Los jóvenes organizaron debates en el Instituto sobre los temas importantes para la población joven de la ciudad y analizaron las diferentes propuestas que los candidatos presentaban.
	Los delegados de clase se reunieron y organizaron una visita de los candidatos al Instituto para que les dieran una charla a todos los jóvenes.
	El equipo directivo sugirió que no se trataran temas políticos en el Instituto porque generaban polémica entre los estudiantes y que lo mejor era discutirlo en otros espacios más apropiados.
	Ante cualquiera de las tres opciones anteriores algunos estudiantes se organizaron y se manifestaron críticamente ante los candidatos o equipo directivo exigiendo que los jóvenes fueran escuchados en la política.

**5. Ante las siguientes situaciones plantea UNA solución según lo que te agradaría que ocurriera.**

**a) En el Instituto se decide colaborar con la Asociación de Vecinos para organizar una ayuda a familias del barrio afectadas por un incendio. ¿Cómo te gustaría que se organizara dicha colaboración?**

.....
.....
.....
.....
.....

**b) Los jóvenes de diferentes clases han detectado que las fechas de las evaluaciones no están bien coordinadas (ejemplo muchas evaluaciones en pocas semanas). ¿Cómo te gustaría que se planteara y solucionara esta situación?**

.....
.....
.....
.....
.....
.....

**6. Señala tres palabras o frases que mejor definen lo que para ti significa “participar”:**

<input type="checkbox"/>	Votar	<input type="checkbox"/>	Ser solidario	<input type="checkbox"/>	Cooperar
<input type="checkbox"/>	Dialogar	<input type="checkbox"/>	Implicarse	<input type="checkbox"/>	Responsabilizarse
<input type="checkbox"/>	Tomar decisiones	<input type="checkbox"/>	Ejercer cargos	<input type="checkbox"/>	Defender los derechos
<input type="checkbox"/>	Actuar	<input type="checkbox"/>	Comprometerse	<input type="checkbox"/>	Expresar las propias opiniones

**7. Indica cuáles de las siguientes acciones has realizado en los últimos 12 meses.**

Sí ( ) No ( )	Presentarme como representante o para asumir algún cargo dentro del Instituto.
Sí ( ) No ( )	Participar en el Consejo Escolar.
Sí ( ) No ( )	Proponer a un profesor una forma de evaluar los contenidos de una asignatura.
Sí ( ) No ( )	Participar en un programa del Ayuntamiento o Gobierno en representación de mi Instituto.
Sí ( ) No ( )	Asistir al Instituto en mis horas libres para usar el patio, biblioteca, salas, etc.
Sí ( ) No ( )	Colaborar con una entidad del barrio cercano al Instituto en alguna actividad representando al Instituto.
Sí ( ) No ( )	Organizar una actividad para toda la clase durante la hora de tutoría.
Sí ( ) No ( )	Difundir alguna actividad en el Instituto por medio de carteles, radio escolar, sitio web, etc.
Sí ( ) No ( )	Organizar actividades extracurriculares con distintos integrantes del Instituto (profesores, padres, ex alumnos)
Sí ( ) No ( )	Colaborar en el cumplimiento o redacción de las normas del Instituto.
Sí ( ) No ( )	Participar en asambleas de clase para solucionar problemas importantes de todos los estudiantes.
Sí ( ) No ( )	Participar en actividades de protesta o manifestaciones sociales junto a mis amigos del Instituto.
Sí ( ) No ( )	Participar en grupos de discusión sobre temas políticos que nos afectan como estudiantes.
Sí ( ) No ( )	Donar o recibir dineros para colaborar en alguna causa humanitaria externa al Instituto.
Sí ( ) No ( )	Firmar una petición o manifiesto sobre temas sociales, políticos o religiosos.
Sí ( ) No ( )	Participar activamente en el desarrollo de la asignatura preguntando y trabajando.
Sí ( ) No ( )	Participar de debates durante las asignaturas.
Sí ( ) No ( )	Solucionar problemas con compañeros en tutoría de modo pacífico y respetuoso.
Sí ( ) No ( )	Transmitir información importante a mis compañeros en la tutoría.

**8. ¿Actualmente participas de alguna actividad asociativa (ej. Voluntariados, Esplai u otro)? Sí ( ) No ( )** En caso afirmativo indica el nombre, si es dentro o fuera de tu Instituto, tipo de entidad y tu forma de participación predominante. **En caso negativo pasa al final de la página.**

Nombre	Tipo entidad	Tipo participación
1..... ..... Dentro ( ) Fuera ( )	Cultural ( ) Recreativa ( ) Ecologista ( ) Política ( ) Deportiva ( ) Religiosa ( ) Humanitaria/ solidaria ( ) Sindical ( ) Profesional ( )	Soy miembro pero participo muy poco ( ) Solamente utilizo las instalaciones y servicios ( ) Asisto a reuniones, ayudo en tareas o actos ( ) Soy muy activo, hago propuestas, asumo responsabilidades y organizo actividades ( )

<p>2..... ..... ..... ..... Dentro ( ) Fuera ( )</p>	<p>Cultural ( ) Recreativa ( ) Ecologista ( ) Política ( ) Deportiva ( ) Religiosa ( ) Humanitaria/ solidaria ( ) Sindical ( ) Profesional ( )</p>	<p>Soy miembro pero participo muy poco ( ) Solamente utilizo las instalaciones y servicios ( ) Asisto a reuniones, ayudo en tareas o actos ( ) Soy muy activo, hago propuestas, asumo responsabilidades y organizo actividades ( )</p>
<p>3..... ..... ..... ..... Dentro ( ) Fuera ( )</p>	<p>Cultural ( ) Recreativa ( ) Ecologista ( ) Política ( ) Deportiva ( ) Religiosa ( ) Humanitaria/ solidaria ( ) Sindical ( ) Profesional ( )</p>	<p>Soy miembro pero participo muy poco ( ) Solamente utilizo las instalaciones y servicios ( ) Asisto a reuniones, ayudo en tareas o actos ( ) Soy muy activo, hago propuestas, asumo responsabilidades y organizo actividades ( )</p>

**Declaro estar informado y de acuerdo con los fines de la investigación para los que dispongo del uso de mis datos, según lo estipulado en las leyes 15/1999 y 19.628:**

**Nombre:** ..... **Firma:** .....

**Fecha:** .....

## 2. Pauta entrevista



### GUIÓN ENTREVISTA

#### Objetivos:

- Complementar la información obtenida a través de documentos escritos del centro, los cuestionarios de los jóvenes y observaciones.
- Profundizar en las **definiciones** personales respecto a la participación juvenil.
- Conocer y profundizar en los tipos de participación promovidos por cada centro.
- Conocer y describir las **prácticas y ambientes** para la participación en el centro.
- Conocer los espacios, canales (conducto o vía) y medios (instrumentos) para la promoción de la participación juvenil.

*Presentación del Proyecto y consentimiento del uso de la información según lo estipulado en la Ley 15/1999 de Protección de datos.*

- ¿Qué significa para ud. la participación de los jóvenes en la educación formal?
- ¿Qué significado cree que se tiene en el centro en general sobre la participación juvenil?
- ¿Cómo considera que es la Participación de los jóvenes en el centro? ¿Cómo le gustaría que fuera? ¿Cuáles son los factores que influyen para que se genere el tipo de participación que indicaba?
- ¿Considera que se han generado espacios (físicos, sociales o temporales) para la participación juvenil en el centro? Sí, ¿Cómo describiría esos espacios?/ No, ¿Dónde y cómo ocurre la Participación de los jóvenes?
- ¿Cómo describiría (cómo es) la participación de los jóvenes en los siguientes espacios?
  - Al interior del aula, referido a temas académicos o de organización de la clase.
  - En relación con el entorno del centro.
  - Respecto al uso de su tiempo libre al interior del centro
  - Respecto a la gestión del centro o de los proyectos del centro
- ¿Qué otras medios, espacios o canales (proyectos, actividades, etc.) se realizan en el centro para impulsar o promover y mantener la participación juvenil?

- En relación con la promoción de la participación de los estudiantes en el centro. Sí ocurre, ¿Con qué objetivos se realiza?/ No se impulsa, ¿Por qué no se promueve?
- ¿Cree que usted favorece el desarrollo de la participación, por qué (actividades, proyectos)?
- ¿En qué ámbitos considera que repercute la participación juvenil? (social, personal, académico)  
¿Cree que hay alguna relación entre la Participación de los jóvenes y el éxito académico?
- ¿Considera que el marco normativo facilita la práctica de participación juvenil (PEC, LOGDE)?
- ¿Podría nombrar a algunos sujetos que según usted promueven la participación juvenil al interior o fuera del centro?

*Le gustaría agregar un comentario para cerrar, **muchas gracias...***

### 3. Pauta grupos de discusión



#### GRUPO DE DISCUSIÓN

---

*Saludo de bienvenida, presentación fase del proyecto y agradecimiento*

#### **Objetivos:**

- Contraponer visiones de algunos jóvenes que han respondido el cuestionario sobre el tema de la Participación Juvenil, en la educación formal.
- Conocer y analizar puntos de inflexión que los jóvenes consideran a la hora de hablar de la Participación Juvenil en los centros educativos.
- Construir un discurso grupal que aborde el tema desde perspectivas individuales, a modo de complementar cada visión con la mirada desde otro punto de vista.

#### **Introducción:**

**En el cuestionario se presentaban problemas sobre la Participación en el colegio, ¿Recuerdan alguno?**

- ¿Cuál de las soluciones les llamó la atención y la consideran positiva para que haya más participación de los jóvenes en el Instituto/Colegio/Liceo? ¿Por qué?

#### **Desarrollo:**

**¿Qué tipo de acciones o prácticas consideran participativas?**

**En su propio Instituto/Colegio/Liceo ¿Cuáles son las facilidades que tienen para participar?**

**¿Cuáles son las dificultades? (espacios, tiempo, impacto)**

**¿Cómo describirían a los jóvenes que más participan en el Instituto/Colegio/Liceo en general, en la sala de clases o en actividades relacionadas con el entorno (los que menos participan)?**

¿Cómo lo hacen a través de los medios formales u otras estrategias?

**¿Cómo les gustaría que fuera la participación de ustedes en el Instituto/Colegio/Liceo (organización, en qué les gustaría que afectara, quienes estarían involucrados)?**

#### **Cierre**

**¿Les gustaría agregar algún comentario sobre la participación juvenil en los centros escolares?**

*Agradecimiento final*